



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS - CAMPUS V
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



JADSON OLIVEIRA RODRIGUES

**O “GLORIOSO SÃO JOSÉ”: UM PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE LEITURA E
IDENTIDADE ATRAVÉS DAS TIRINHAS DA TURMA DO XAXADO NUMA
ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL**

SANTO ANTÔNIO DE JESUS – BA

2019

JADSON OLIVEIRA RODRIGUES

**O “GLORIOSO SÃO JOSÉ”: UM PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE LEITURA E
IDENTIDADE ATRAVÉS DAS TIRINHAS DA TURMA DO XAXADO NUMA
ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional
em Letras do Departamento de Ciências Humanas
– Campus V da Universidade do Estado da Bahia,
como requisito para obtenção do título de mestre.

Orientador: Prof. Dr. João Evangelista do
Nascimento Neto.

SANTO ANTÔNIO DE JESUS – BA

2019

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB

R696o

Rodrigues, Jadson Oliveira

O "glorioso São José": um processo de construção de leitura e identidade através das tirinhas da Turma do Xaxado numa escola de ensino fundamental / Jadson Oliveira Rodrigues.-- Santo Antônio de Jesus, 2019.

158 fls.

Orientador(a): Prof. Dr: João Evangelista do Nascimento Neto.

Inclui Referências

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras - PROFLETRAS,

1.Leitura . 2.Identidade. 3.Turma do Xaxado.

CDD: 407

FOLHA DE APROVAÇÃO

O “GLORIOSO SÃO JOSÉ”: UM PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE LEITURA E IDENTIDADE ATRAVÉS DAS TIRINHAS DA TURMA DO XAXADO NUMA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL

JADSON OLIVEIRA RODRIGUES

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Dr. João Evangelista do Nascimento Neto
Prof. Orientador

Dra. Flávia Aninger de Barros Rocha
Membro Externo

Dra. Rosemere Ferreira da Silva
Membro Interno

SANTO ANTONIO DE JESUS – BA

2019

AGRADECIMENTOS

A Deus. “Não tenho palavras pra 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” (VALADÃO, 2002);

Aos meus Pais, que sempre cuidaram da família, com carinho, amor, dedicação, ofertando uma educação valorosa do que eles tinham de melhor: o amor. Com compreensão e sabedoria, oportunizaram-me acesso ao conhecimento, sempre incentivando os estudos;

À minha família, por ser minha companheira e meu porto seguro;

Ao meu professor e orientador, Dr. João Evangelista do Nascimento Neto por sua paciência, sabedoria e boa vontade em compartilhar seus conhecimentos, por acreditar em mim, incentivando o desenvolvimento deste trabalho;

As professoras Dra. Rosemere Ferreira da Silva e Dra. Flávia Aninger de Barros Rocha. Sou muito grato por terem aceitado participar da banca de avaliação e pelas valorosas contribuições na qualificação;

Aos queridos sujeitos da pesquisa, pela ajuda na construção desta dissertação;

Aos meus colegas da escola Catulino Manoel de Oliveira pela disponibilidade em ajudar, pelo companheirismo e sentimento de amizade;

Aos meus amigos, por entenderem e respeitarem as minhas ausências através da expressão “não posso”;

Aos professores do Profletras, que muito contribuíram para a minha formação. Obrigado por todo conhecimento vivido e compartilhado;

À turma, colegas/amigos do Profletras, sem vocês a caminhada seria muito mais difícil, sou grato por tudo, inclusive por todo carinho a mim dedicado;

Ao meu grupo de “Idas e vindas de SAJ”, Aníger, Daiana e Thais. Obrigado por tudo que vivemos, pela amizade e o cuidado que vocês sempre tiveram comigo;

À Grasiela Bomfim e Rubiane Vieira, parceiras de incentivo e colaboração, sempre disponíveis em qualquer pedido de ajuda;

À CAPES, pelo financiamento da pesquisa.

Muito obrigado!

“Que as coisas são inatingíveis? Ora! Isso não é motivo para não querê-las. Que tristes seriam os caminhos, sem a presença distante das estrelas.”

(Mario Quintana)

RESUMO

Na presente dissertação, propõe-se a promoção da leitura identitária, em uma turma do sexto ano de uma escola pública municipal do distrito de São José do Itaporã, município de Muritiba, Bahia, tendo como suporte as tirinhas da Turma do Xaxado. Tal estudo propicia o conhecimento da história do lugar e de temas ligados a peculiaridades das pessoas que vivem na comunidade, provocando nos alunos um estímulo ao sentimento de pertencimento, bem como incitando a leitura por meio do gênero tirinha, a construção do conhecimento e análise e familiaridade com os personagens da Turma do Xaxado. A proposta metodológica que melhor se adéqua à aplicação da intervenção é o projeto pedagógico, que é uma proposta de ação construída a partir da identificação de problemas, necessidades e fatores determinantes. Nesse sentido, o intuito é definir e orientar as ações planejadas para resolução de problemas e/ou necessidades identificadas, preocupando-se em gerar mudança e desenvolvimento. Como resultado das etapas interventivas aplicadas com os estudantes, observamos uma sensível ampliação das habilidades de leitura do gênero tirinha, assim como o sentimento de pertencimento e identidade nos alunos que se entendem como reflexo daquele lugar, além de conhecimento das aventuras e personagens da Turma do Xaxado. Para fundamentar o estudo, utilizamos como aportes teóricos pesquisas de Alcântara (2015 e 2017), Bortoni-Ricardo (2015), Carvalho (2009), Jouve (2012), Ferrarezi JR e Carvalho (2017), Cavalcante (1911), Cedraz (2012), Fiorin (2006), Nicolau (2017), Ramos (2017), Rojo (2008) Vergueiro (2016). Solé (2012), Bauman (2005), Fernandes (2009) e Paganini (2019), entre outros.

Palavras-chave: Leitura. Identidade. Turma do Xaxado.

ABSTRACT

This dissertation proposes the promotion of identity reading in a sixth grade class of a municipal public school in the district of São José do Itaporã, municipality of Muritiba, Bahia, with the support of the Xaxado Gang. This study provides history of the place's knowledge and themes related to the peculiarities of the people living in the community, provoking in the students a stimulus to the feeling of belonging, as well as inciting reading through the comic strip, the construction of knowledge and analysis and familiarity with the characters of the Xaxado Gang. The methodological proposal that best fits the application of the intervention is the pedagogical project, which is an action proposal built from the identification of problems, needs and determining factors. This way, the intention is to define and guide the actions planned to solve problems and / or identified needs, focusing on generating change and development. As a result of the interventional steps applied with the students, we observed a sensible expansion of the comic strip reading skills, as well as the sense of belonging and identity in the students who understand themselves as a reflection of that place, besides the knowledge of the adventures and characters of the Xaxado. To support the study, we used as theoretical contributions research from Alcântara (2015 and 2017), Bortoni-Ricardo (2015), Carvalho (2009), Jouve (2012), Ferrarezi JR, Carvalho (2017), Cavalcante (1911), Cedraz (2012), Fiorin (2006), Nicolau (2017), Ramos (2017), Rojo (2008) Vergueiro (2016). Solé (2012), Bauman (2005), Fernandes (2009) and Paganini (2019), among others.

Keywords: Reading. Identity. Xaxado's gang.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Tirinha com um só quadrinho	33
Figura 2 – Tirinha composta por dois quadrinhos	33
Figura 3 – Tirinha composta por três quadrinhos	33
Figura 4 – Tirinha composta por quatro quadrinhos	33
Figura 5 – Tirinha composta por cinco quadrinhos	34
Figura 6 – Tirinha na posição horizontal	34
Figura 7 – Tirinha com andares em formato de quadrado	34
Figura 8 – Imagem da serra da localidade do São José	46
Figura 9 – Referente ao sexo dos alunos	51
Figura 10 – Referente à idade dos alunos	51
Figura 11 – Local onde residem	52
Figura 12 – Com quem residem	52
Figura 13 – Número de pessoas na família	52
Figura 14 – Auxílio nas tarefas escolares	53
Figura 15 – Alunos que gostam de ler	54
Figura 16 – Concepção sobre leitura	54
Figura 17 – Familiares que gostam de ler	55
Figura 18 – Identificação de tirinha	57
Figura 19 – Alunos que gostam de tirinha	57
Figura 20 – Compreensão acerca de uma tirinha	57
Figura 21 – Tirinha para análise	58
Figura 22 – Inferência sobre uma expressão	59
Figura 23 – Leitura de explícito	58
Figura 24 – Localizar a informação explícita	60
Figura 25 – Inferir sobre o humor	60
Figura 26 – Tirinha do livro didático	60
Figura 27 – Informações implícitas questão a	61
Figura 28 – informações implícitas questão b	61
Figura 29 – Informações implícitas questão c	61
Figura 30 – Mapa ilustrativo de onde moram os alunos do 6º ano A – matutino	65
Figura 31 – Turma do 6º ano A	68
Figura 32 – Alunos desvendando o enigma	69
Figura 33 – Alunos em atividade	69
Figura 34 – Alunos resolvendo enigma	71
Figura 35 – Alunos com a coordenadora	71
Figura 36 – Alunos aguardando o 3º enigma	72
Figura 37 – Revelação do 3º enigma	72
Figura 38 – Alunos na casa de D. Rosália	73
Figura 39 – Dona Rosália apresentando novo enigma	76
Figura 40 – Alunos na casa de seu Carlito	77
Figura 41 – Professor revelando enigma	77
Figura 42 – Alunos na casa de José Carlos	78
Figura 43 – Alunos escutando o comerciante	78
Figura 44 – Recepção na casa de Sr. Lori	80
Figura 45 – Alunos na casa de Sr. Lori	80
Figura 46 – Revelando o tesouro	81

Figura 47 – Explorando o tesouro	81
Figura 48 – Leitura das tirinhas	82
Figura 49 – Alunos lendo tirinhas	82
Figura 50 – Quadro de expectativas	86
Figura 51 – Alunos lendo as expectativas	86
Figura 52 – Leitura da biografia de Cedraz I	89
Figura 53 – Leitura da biografia de Cedraz II	89
Figura 54 – Representação da Turma do Xaxado	90
Figura 55 – Alunos jogando quebra cabeça I	91
Figura 56 – Aluno jogando quebra cabeça II	91
Figura 57 – Equipes disputando o jogo	92
Figura 58 – Quebra cabeça finalizado	92
Figura 59 – Tirinha da Turma do Xaxado	93
Figura 60 – Tirinha para atividade oral	97
Figura 61 – Primeira tirinha da Terceira Etapa	102
Figura 62 – Construção verbal em tirinhas	104
Figura 63 – Construção de título para tirinha	105
Figura 64 – Atividade com adesivos	109
Figura 65 – Roda de conversa sobre preconceito e estereótipo	111
Figura 66 – Tirinhas da terceira atividade – módulo IV	113
Figura 67 – Lista de ações para diminuir o preconceito e a discriminação	117
Figura 68 – Jogo de tabuleiro da Turma do Xaxado	120
Figura 69 – Representação do jogo de tabuleiro	122
Figura 70 – Tirinha I utilizada no jogo de tabuleiro	123
Figura 71 – Tirinha II utilizada no jogo de tabuleiro	123
Figura 72 – Tirinha III utilizada no jogo de tabuleiro	124
Figura 73 – Alunos participando do jogo de tabuleiro	125
Figura 74 – Tirinha I utilizada em atividade do módulo VI	129
Figura 75 – Tirinha II utilizada em atividade do módulo VI	129
Figura 76 – Alunos participando de atividade do módulo VI	130
Figura 77 – Professor Dario contando lendas	131
Figura 78 – Alunos realizando atividade com tela	135
Figura 79 – Representações em telas feitas pelos alunos	136
Figura 80 – Representação em tela feita por um dos alunos	136
Figura 81 – Alunos assistindo às suas produções	137
Figura 82 – Culminância do Projeto de Intervenção	137

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 A LEITURA A SERVIÇO DA ESCOLA E DO ALUNO	18
2.1 DISCUTINDO A LEITURA NA ESCOLA	18
2.2 CONCEPÇÃO E PRÁTICAS ESCOLARES DE LEITURA	23
2.3 ENSINO DE LEITURA NA ESCOLA: UM OLHAR PARA O LIVRO DIDÁTICO	27
2.4 A LEITURA NA SALA DE AULA: EXPLORANDO O GÊNERO TIRINHA	31
2.5 A LEITURA E O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO SUJEITO	38
2.6 MATRIZ DE REFERÊNCIA DE HABILIDADES DE LEITURA E A TURMA DO XAXADO	42
3 GLORIOSO SÃO JOSÉ: A CONSTRUÇÃO DE UM DISTRITO	46
4 O ALUNO/LEITOR E A ESCOLA	48
4.1 METODOLOGIA	48
4.1.1 Estrutura Física da Escola	49
4.1.2 Sujeitos da Pesquisa	50
4.1.3 Análise dos questionários	50
4.1.3.1 Conhecendo o Aluno	51
4.1.3.2 Perfil do Leitor	56
5 O ENCONTRO COM A LEITURA, AS TIRINHAS DA TURMA DO XAXADO E O SÃO JOSÉ	63
5.1 DESCRIÇÃO DA INTERVENÇÃO	63
5.2 DESCRIÇÃO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO: PREPARANDO UM MOMENTO ESPECIAL	64
5.3 DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES	64
5.3.1 Início das Atividades – Primeira Etapa	66
5.3.3.1 O grande dia	67
5.3.2.1 Reflexão sobre a prática	86
5.3.2 Segunda Etapa	87
5.3.2.1 Reflexão sobre a prática	98
5.3.3 Terceira Etapa	99

5.3.3.1 Reflexão sobre a prática	105
5.3.4 Quarta Etapa	106
5.3.4.1 Reflexão sobre a prática	116
5.3.5 Quinta Etapa	117
5.3.5.1 Reflexão sobre a prática	126
5.3.6 Sexta Etapa	126
5.3.6.1 Reflexão sobre a prática	138
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	140
REFERÊNCIAS	143
APÊNDICE I – QUESTIONÁRIO	148
APÊNDICE II – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DO USO DE IMAGEM	151
ANEXOS	152
ANEXO I – TIRINHAS MÓDULO I	152
ANEXO II – LINGUAGEM NÃO VERBAL – MÓDULO III	154
ANEXO III – DOCUMENTAÇÃO REFERENTE AO PROJETO	156

1 INTRODUÇÃO

Desde a adolescência, amadureci o desejo ter uma formação de nível superior, entretanto, não tinha decidido ainda qual curso fazer. Ao término do Ensino Médio, queria muito cursar enfermagem, mas, na inscrição para o vestibular, o curso escolhido foi Letras Vernáculas. Fui aprovado para cursar na Universidade do Estado da Bahia – UNEB / Campus VI – Caetité, a 750 km da cidade na qual eu morava, Governador Mangabeira-BA.

Longe da família, iniciei o curso sem ter certeza se era realmente Letras Vernáculas que eu queria, mas, já no primeiro semestre, percebi que o ensino de Língua Portuguesa era muito além daquilo que me foi apresentado – ensino de gramática, que pressupõe a transmissão repetitiva de regras que não levam ao conhecimento da língua. Aquele novo olhar sobre a língua portuguesa me fez acreditar que poderia ressignificar o modelo que eu tinha como referência – meus antigos professores.

Tudo isso acabou me conquistando e eu, que não tinha certeza sobre o curso, ao encontrar a Linguística, o Latim, a Fonética/Fonologia, as Literaturas Portuguesa e Brasileira, a Morfologia e tantas outras disciplinas, fui tomado por um sentimento de felicidade que se sobrepôs as minhas dúvidas. Entretanto, o prazer que o curso me proporcionou foi o que me fez sentir a necessidade de uma formação continuada, que pudesse responder as minhas inquietações acerca do ensino de língua.

A busca por uma formação que desse base sólida e propiciasse a continuação dos estudos sobre o ensino de Língua Portuguesa me levou ao curso de Especialização em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura, tendo em vista a possibilidade de compreender, com maior clareza, o objetivo do ensino de língua e melhorar a relação ensino-aprendizagem, possibilitando ao aluno aprofundamento no pensamento crítico, na argumentação, na capacidade de interpretação e análise. Ainda assim, isso não foi suficiente, uma vez que, embora a proposta do curso contemplasse uma abordagem teórica muito boa, era desvinculada dos problemas do cotidiano da sala de aula.

O desejo de aprofundar os estudos sobre a Língua Portuguesa, melhorar a relação do ensino-aprendizagem na minha prática pedagógica e a necessidade de acompanhar as novas perspectivas para o ensino, fez-me buscar um mestrado que discutisse os desafios do cotidiano da sala de aula na disciplina de Língua Portuguesa. Isso porque eu sentia que precisava oferecer muito mais para meus alunos, visto que a minha inquietação dizia que aquelas aulas já não estavam dando conta de desenvolver habilidades leitoras e escritoras.

Tomei ciência do Mestrado Profissional em Letras - Profletras e comecei a procurar informações sobre ele. Fiquei encantado, pois tinha encontrado o curso que realmente almejava! Era a resposta para os questionamentos e inquietações que, por muito tempo me acompanhavam, junto com muitas dúvidas e inseguranças. Muitas vezes, buscava respostas em livros mas, ainda assim, não eram suficientes para acalmar o meu desejo por discussões em que emergissem as questões diretamente ligadas com a sala de aula.

Questionamentos como “o que ensinar na disciplina Língua Portuguesa” ainda são inquietantes e angustiam muitos profissionais dessa disciplina. O saber constituído através do ensino de gramática normativa, já não dá conta das demandas da formação de um cidadão leitor, crítico. A concepção de linguagem também mudou. O que antes era entendido como expressão do pensamento ou, ainda, como comunicação, hoje se concebe como interação. A relação interpessoal, o contexto de produção dos textos, as diferentes situações de comunicação, os gêneros, a interpretação e a intenção de quem o produz passaram a ser peças-chave.

Diante das mudanças sofridas pela forma de entender e ensinar língua, muitas dúvidas são vivenciadas pelo professor de português no que diz respeito ao seu agir pedagógico. Diante disso, ao docente de língua materna são apresentadas novas propostas, exigindo desse profissional a constante atualização na sua formação, pois só o conhecimento pode dar a autonomia didático-pedagógica necessária para manter uma postura crítica diante dos desafios e das novas demandas do ensino de língua.

Dessa forma, o professor poderá adotar uma postura que ressignifique a ideia de que o ensino de língua é apenas o ensino de gramática, que pressupõe a transmissão repetitiva de regras que não levam ao seu conhecimento e acabam promovendo o distanciamento do aluno do desenvolvimento de sua habilidade comunicativa e do aprendizado daquilo que realmente precisa, quando na verdade deveria estar centrado “[...] na leitura, reflexão e produção de diversos gêneros textuais” (SOUZA E BAPTISTA, 2017, p. 183).

Nesta perspectiva, o objetivo do ensino de Língua Portuguesa é desenvolver a comunicação do aluno, promover, na sala de aula, o encontro com a diversidade dos gêneros discursivos e fazer destes o seu principal ponto de partida para leitura, produção de texto e análise linguística. Para tanto, o professor deve adotar uma postura crítica frente às limitações de concepções pedagógicas e materiais de apoio didático inadequados para promover a abertura da aula à pluralidade dos discursos (ROJO, 2008).

É importante que o professor de língua tenha clareza da legitimidade do que ensinar e como ensinar para seu aluno e quais conteúdos são realmente necessários para uma formação

cidadã, ou seja, o que é relevante o aluno aprender para torná-lo proficiente nas diversas manifestações de interação de uso da língua (CAVALCANTE, 2011). Esse questionamento deve ser um exercício diário para os professores, pois, acreditar nisso é ser honesto consigo e com o seu aluno, não se deixando enganar e nem enganando-o. É ter a certeza de que o educando poderá se desenvolver linguística e intelectualmente.

O ensino de Língua Portuguesa deve abordar os gêneros discursivos, buscando textos significativos para o aluno e para a comunidade na qual está inserido (CAVALCANTE, 2011). Porém, os textos não devem ser usados como um pretexto para o ensino de gramática. São gêneros discursivos que possibilitam o ensino de leitura, a produção de textos e a análise linguística, o que permite ao aluno não só compreender os aspectos sintáticos e semânticos, mas, também, a função social, do que se quer fazer com o texto, com quem se quer estabelecer um diálogo, a quem se quer convencer.

Nos últimos anos, tenho ministrado aulas de língua portuguesa para alunos do 6º ano do Ensino Fundamental (Anos Finais) e venho constatando o quanto a falta do ensino de leitura tem comprometido ou tornado mais difícil o bom desempenho destes nos demais componentes curriculares. Embora a leitura seja algo que faça parte da nossa vida a partir do momento que passamos a compreender o mundo a nossa volta, ainda assim, o ensino dela se faz necessário, haja vista que é comum ouvir de professores que os alunos não conseguem compreender de forma mais efetiva aquilo que estão decodificando nos textos. Coadunado com os colegas professores, pois percebo que grande parte dos problemas apresentados pelos meus alunos está relacionada com as dificuldades de compreensão do que está escrito.

A leitura é indispensável para aprimorar o conhecimento geral do educando e constitui um alicerce para um bom desempenho das atividades escolares. Especificamente, os meus alunos da Escola Catulino Manoel de Oliveira, em Muritiba, pelo que percebo e ouço dos demais professores, até conseguem decodificar bem o que está escrito, mas têm muita dificuldade em compreender o que acabaram de decodificar. Em textos como tirinhas, por exemplo, em que normalmente é exigida a correlação de diversos fatores que levam à compreensão, a leitura dos discentes fica apenas no nível superficial, uma vez que estes não conseguem ir mais adiante, para desenvolver uma leitura mais aprofundada, onde as características do próprio gênero demandam determinadas habilidades mais complexas de compreensão.

Além das questões envolvendo a leitura, frequentemente ouvia-se, quase sempre de forma negativa na sala de aula, manifestações acerca do lugar onde eles moravam – o distrito de São José e seu entorno. Falavam muito sobre a violência, por exemplo, o que despertou

minha atenção para o fato de que os alunos pouco falavam sobre como surgiu o lugar onde viviam, quem eram as pessoas desse local, o que faziam para sobreviver, ressaltando-se os aspectos positivos da comunidade. Eu não percebia neles conhecimento a respeito do território e nem demonstravam satisfação ou prazer de morarem ali. Era como se não existisse neles nenhuma identificação com a localidade.

Tendo em vista as questões que me inquietavam diante daquela situação (problemas com a leitura e “rejeição”/duras críticas ao lugar de pertença) e considerando as pesquisas realizadas durante o mestrado, comecei a refletir em torno do que poderia ser feito para que os alunos mudassem suas concepções acerca do distrito, vindo a compreender que este abarca elementos que ajudam a compor suas identidades e a identidade cultural do lugar. Decerto que, neste processo, a leitura se constituiria em uma porta aberta – e por que não dizer também uma janela – para a construção de novos saberes e conceitos. Queria algo inovador; algo que mexesse, realmente, com o imaginário dos discentes, levando-os a refletir sobre suas origens a partir do estudo da língua: decidi trabalhar tirinhas.

Assim, decidi proporcionar aos meus alunos atividades com as quais pudessem estabelecer uma relação entre o verbal e o não verbal do gênero tirinha, aumentando a habilidade leitora e a reflexão crítica por meio do caráter multifacetado que permite o gênero em seus diversos recursos constitutivos, tendo como recorte as tirinhas da Turma do Xaxado, propostas por Antônio Cedraz (1945 - 2014).

Através da multiplicidade de gêneros discursivos, a disciplina de Língua Portuguesa deve permitir ao aluno, compreender que a linguagem se desenvolve através da interação, resultado das intenções de quem a produziu e o impacto que terá no receptor. Assim, nossa comunicação, seja ela escrita ou falada, é feita através de gêneros do discurso. Portanto, o ensino de Português, através da leitura, deve propiciar vivências das mais diversas situações comunicativas que possibilitem o contato com uma maior diversidade de gêneros textuais, estabelecendo um exercício linguístico do aluno (ROJO, 2008). E o que há de se fazer nas aulas de Língua Portuguesa é promover a transformação dos educandos, formando usuários da língua conscientes de seus usos em diferentes contextos.

Nesta perspectiva, diante do que fora apresentado, este estudo busca responder de que forma o gênero textual tirinha pode favorecer a ampliação da capacidade leitora dos alunos e fornecer a construção de uma identidade que permita (re)descobrir o local onde vivem, suscitando o sentimento de pertencimento. Tendo em vista a questão que norteia este estudo, tem-se como objetivo principal proporcionar ao aluno conhecer a história da localidade onde vive e discutir aspectos importantes que provoquem o reconhecimento enquanto reflexo desse

lugar. Ainda, buscamos favorecer a ampliação da sua capacidade leitora através do gênero tirinha e da Turma do Xaxado.

Mas, por que utilizar tirinhas e as da Turma do Xaxado? A tirinha é um gênero que está presente no cotidiano do aluno, seja no livro didático, em *blogs*, *sites*, jornais, revistas... (LIMA, 2015), porém, a leitura de uma tira não é simplesmente a decodificação do que está escrito. A compreensão desse gênero exige determinado conhecimento linguístico do leitor para relacionar o escrito com o não escrito e o não dito, ou seja, a linguagem verbal, o não verbal e o subentendido.

Como mencionado, a compreensão de uma tirinha não é tão fácil. Os alunos conseguem até decodificar o que está escrito, porém, não compreendem o sentido geral do texto. Eles possuem poucas habilidades de articulação das características que compõem o gênero, por isso, não constroem um sentido. No entanto, o desenvolvimento de algumas habilidades pode contribuir muito não só para construção do sentido do texto, mas também, para a construção do pensamento crítico.

Trabalhar com as tirinhas da Turma do Xaxado traz dois aspectos importantes: o gênero, que tem em si características que despertam o interesse do aluno, exigindo um pouco mais de habilidade para compreendê-las, frente a outros textos; e o fato de o autor ser Antônio Cedraz, quadrinista baiano que traz em suas obras características do povo nordestino. Assim, as tirinhas podem se revelar um grande instrumento didático-pedagógico para que os alunos se reconheçam enquanto moradores do distrito de São José do Itaporã, possam desenvolver o sentimento de pertencimento a esta comunidade e sintam despertado o interesse pela leitura ao se identificarem com as histórias, ampliando, por conseguinte, sua capacidade leitora.

Para atingir os objetivos propostos e responder à questão norteadora, adotamos como metodologia o projeto de intervenção, o qual ocorreu com uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal do distrito de São José do Itaporã, Muritiba, Bahia, unidade escolar em que leciono. Ainda, foi realizada a revisão de literatura, utilizando-se como instrumento para coleta e tratamento de dados o levantamento bibliográfico. Assim, utilizamos como aportes teóricos estudos de autores como Elízia Alcântara (2015; 2017), Marcos Bagno (2007), Stella Bortoni-Ricardo (2015), José Ricardo Carvalho (2009), Vincent Jouve (2012), Celso Ferrarezi Jr e Robson Carvalho (2017), Julianny Cavalcante (2011), Luiz Fiorin (2006), Marcos Nicolau (2017), Paulo Ramos (2009; 2017a; 2017b), Roxane Rojo (2008), Isabel Solé (2012) Zygmunt Bauman (2005), Camila Fernandes (2009), Martanézia Paganini (2019) e Antônio Luiz Ramos Cedraz, o autor das tirinhas que se constituem chave importante para este estudo. Por meio dos referenciais analisados foi possível compreender

conceitos relacionados ao estudo da língua e do gênero textual em questão, além de outros como identidade individual, cultural e local, preconceito linguístico e de que forma se relacionam.

O estudo está dividido em seis capítulos, sendo o primeiro a **INTRODUÇÃO** e o último as **CONSIDERAÇÕES FINAIS**, a saber. No segundo capítulo, intitulado **A LEITURA A SERVIÇO DA ESCOLA E DO ALUNO**, discutimos a importância e a concepção de leitura na escola e sua influência no desenvolvimento cognitivo do aluno. O terceiro, denominado **GLORIOSO SÃO JOSÉ: A CONSTRUÇÃO DE UM DISTRITO**, expõe aspectos relacionados ao local, São José do Itaporã e seu processo de desenvolvimento. No quarto capítulo, **O ALUNO/LEITOR E A ESCOLA**, tecemos considerações sobre os sujeitos da pesquisa, apresentando o perfil dos mesmos. E, no quinto capítulo, cujo título é **O ENCONTRO COM A LEITURA, AS TIRINHAS DA TURMA DO XAXADO E O SÃO JOSÉ**, apresentamos e analisamos todo processo de intervenção pedagógica realizada com a turma.

2 A LEITURA A SERVIÇO DA ESCOLA E DO ALUNO

A leitura é um dos principais meios de aquisição de conhecimento. Por meio dela apreendemos não só o que está escrito mas, principalmente, o mundo. Por isso, a escola não pode se furtar do dever de ensinar a ler. A leitura permite ao indivíduo desenvolver a capacidade cognitiva e o pensamento crítico para se posicionar diante dos desafios da sociedade e da vida. Contudo, ler é muito mais do que apenas decodificar os códigos linguísticos; ler é desvendar significados a partir do seu conhecimento de mundo, construindo ideias e pensamentos através das informações captadas no texto.

Assim, neste capítulo, discutimos alguns aspectos que envolvem a leitura, pensando questões relacionadas à concepção de sua prática no ambiente escolar, como as metodologias que embasam o seu ensino, o tratamento que os livros didáticos dão, como ocorre a leitura do gênero tirinha e, dentre outras. Nesta perspectiva, esperamos promover uma reflexão em torno do tema, pensando suas implicações no contexto escolar e na vida do aluno.

2.1 DISCUTINDO A LEITURA NA ESCOLA

A leitura é fator principal no sucesso escolar, de forma que é fundamental ensinar a ler em todos os anos do ensino fundamental. Por isso, desenvolver a habilidade da leitura é papel de todos os professores, em todos os anos e níveis de ensino. A leitura insere o indivíduo no mundo letrado, fazendo-o adquirir mais conhecimento e cultura. Daí a importância da leitura enquanto objeto de ensino, principalmente da disciplina de Língua Portuguesa (SALES, 2015).

Conforme Solé (2012), a leitura é um processo que vai muito além da decodificação do escrito e do que o autor do texto quis dizer; ela é um conjunto de informações advindas do processo de interação entre o texto e o leitor. Dentro dessa perspectiva, a leitura engloba o texto, a forma e o conteúdo deste, os conhecimentos prévios do leitor, as habilidades de decodificação, os objetivos, as ideias e as experiências vividas, sendo que todos esses aspectos interferem na compreensão do texto lido. Entende-se dessa forma que, para a efetivação da leitura, é preciso o envolvimento de um conjunto de fatores, os quais envolvem desde características específicas do texto a aspectos pessoais do leitor.

Nesse sentido, a leitura é uma atividade de compreensão que traz em seu bojo aspectos de interação envolvendo texto, autor e leitor. Isso fica claro nas palavras de Leonardo Boff (1997, p. 78), quando afirma que:

Cada um lê com os olhos que tem. E interpreta onde os pés pisam. Todo ponto de vista é a vista de um ponto. Para entender o que alguém lê, é necessário saber como são seus olhos e qual é a sua visão de mundo. Isto faz da leitura sempre uma releitura. [...] Sendo assim, fica evidente que cada leitor é co-autor.

Diante do exposto, compreendemos que todos nós podemos ler a mesma coisa, mas cada um de nós interpreta de maneira diferente. Os leitores associam as informações do texto com suas próprias vivências, de modo a construir sentidos sobre os que estão lendo. Isso demonstra a importância do conhecimento prévio no processo de leitura, bem como as conexões que são feitas a partir da interpretação, ideias e informações do texto com conhecimentos e experiências próprias.

Na concepção de Bortoni-Ricardo (2012), os processos de leitura e escrita são influenciáveis pelo conhecimento e experiência aos quais o leitor foi exposto, de modo que este disponibiliza esse conhecimento para promover um diálogo com o texto, no sentido de compreendê-lo a partir de uma leitura produtiva. Para Jouve (2002), a leitura é uma atividade complexa, plural que se desenvolve em um processo com cinco dimensões: neurofisiológico, cognitivo, afetivo, argumentativo e simbólico.

No processo neurofisiológico, a leitura é um ato concreto, observável. Ela só é possível através do aparelho visual e de diferentes funções do cérebro. Antes de qualquer análise do conteúdo, a leitura só é possível depois de uma operação de percepção de identificação e de memorização dos signos. Já no processo cognitivo, depois que o leitor decodifica os signos, ele tenta entender do que se trata, ou seja, converte palavras ou grupos de palavras em elementos de significação que se caracteriza como um esforço de abstração. Para que isso aconteça, o texto exige do leitor um saber mínimo, caso queira prosseguir na leitura (JOUVE, 2002).

Ainda, segundo Jouve (2002), no processo afetivo, o interesse pela leitura provém, em parte, das emoções que ela desperta, sendo a base para o princípio de identificação afetiva, motor essencial da leitura. Por outro lado, no processo argumentativo, o texto resulta de uma vontade criadora, conjunto de elementos organizados e analisáveis que demonstra o engajamento do autor acerca do mundo e dos seres. A argumentação tem a intenção de agir sobre o leitor. Por último, no processo simbólico, toda leitura interage com o contexto cultural e esquemas dominantes de um meio, de uma época, agindo sobre os modelos do imaginário coletivo.

O que se depreende é que a leitura é tomada como um processo físico, sensorial, de identificação e memorização dos signos. Quando ela solicita do leitor a decifração e a interpretação desses signos, revela sua dimensão cognitiva e exige uma competência mínima

desse leitor, um conhecimento prévio, ficando evidente a dinâmica entre este e o texto. O leitor é convidado a participar do texto e pode, no processo de construção de sentidos que a leitura proporciona, ser estimulado por sensações que passam pelas dimensões afetiva e/ou argumentativa.

A leitura é o instrumento principal no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que é por intermédio dela que o estudante se apropria de todo e qualquer conhecimento escolar. Entretanto, a escola deve não só instrumentalizar o aluno na leitura, como também estimulá-lo a desenvolver uma relação afetiva por ela em atividades instigantes e doadoras de sentidos. Assim, estimula-se uma empatia do leitor para se entregar ao universo apresentado no texto, para mergulhar e se aprofundar nas entrelinhas e nos subentendidos.

As exigências advindas das mudanças no contexto de uma sociedade letrada colocam novos modos de conceber e praticar a leitura, mas, infelizmente, é cada vez menor o espaço que o ensino de leitura tem no cotidiano escolar da maioria das pessoas. Entretanto, Kleiman (1995, p. 15) afirma que um dos fatores que influenciam no fracasso da escola quanto à formação de leitores é “a própria formação precária de um grande número de profissionais da escrita que não são leitores, tendo que ensinar a ler e a gostar de ler”. É como alguém que não sabe nadar, ensinar o outro a nadar.

Ferrarezi Jr e Carvalho (2017) afirmam que o fato de se debruçar sobre o livro e se concentrar na leitura faz desta uma disciplinadora. A necessidade de estar atento e de se ater toda a mente ao que se lê é um exercício que promove o alargamento dos horizontes cognitivos, desenvolve a inteligência e exige do leitor muito mais do que a superficialidade das leituras cotidianas. Para além disso, a necessidade de compreender exige do leitor maior empenho da capacidade cognitiva, que atua como exercício fortalecedor da mente.

Como a leitura é um dos objetivos de ensino de língua portuguesa, não deve ser compreendida apenas como decodificação de letras; segundo Ferrarezi Jr e Carvalho (2017), ela precisa ser compreendida como algo mais profundo que permita ao aluno ser capaz de entender o que o texto traz, interagir com ele de forma inteligente, extrair as informações que julgar ser mais pertinentes, posicionar-se criticamente nele e na realidade a partir dele, enfim, buscar o sentido pleno do texto como parte da vida social de uma sociedade letrada.

Porém, o que se percebe no cotidiano escolar e na sociedade é que a escola não tem cumprido seu papel. Precisa-se de um espaço maior dedicado à leitura no ensino de língua portuguesa, fazendo com que esta deixe de ser uma atividade esporádica com textos usados como pretextos para o ensino de gramática. Hoje, a tendência propõe que certas atividades sejam feitas diariamente com os alunos de todos os anos para desenvolver habilidades

leitoras. Por sua vez, a leitura coletiva e individual, em voz alta ou baixa, com textos grandes ou pequenos, em diferentes gêneros, precisa fazer parte do cotidiano na sala de aula e ser entendida como uma linguagem em interação.

O que parece ficar claro em algumas escolas é que há pouco espaço para a leitura em sala de aula. A leitura não é trabalhada como parte do currículo nem há um trabalho permanente e sistemático com ela. Todavia, se o trabalho com a leitura não é parte integrante da sala de aula, como então garantir que o aluno faça uma leitura inteligente, profunda, crítica, produtiva, prazerosa e plena? Ou a leitura volta a fazer parte do cotidiano escolar ou, conforme Ferrarezi Jr e Carvalho (2017), será muito difícil criar alunos leitores na plenitude do que é ser um leitor.

É fundamental que, ao chegar à escola, o aluno entre em contato com livros e outros textos diversos. Mesmo que ele ainda não domine a leitura do texto ou do gênero de estudo, é preciso que haja um trabalho sistemático com estratégias que lhe possibilite o desenvolvimento da leitura, fazendo-o explorar o sentido do texto, as características do gênero, a sua função social e tantas outras questões que tornem o aluno hábil não apenas em um gênero, mas em vários textos. Afinal, conforme Soares (2003), a leitura é um conjunto de habilidades, conhecimentos e comportamentos que formam um continuum complexo.

Infelizmente, quase sempre a única oportunidade de ler que o aluno tem na sala de aula é ainda através do livro didático, de modo que estas leituras não objetivam despertar o interesse afetivo pelo ato de ler, mas extrair do texto algum tipo de informação para o exercício quase sempre de gramática. Embora o livro não deva ser utilizado apenas com essa finalidade, alguns professores acabam priorizando-o dessa forma. Quando isso acontece, privam-se os alunos do estudo do texto, perdendo a oportunidade de desenvolver as mais variadas formas da interlocução autor- texto-leitor, porque é essa ação que possibilita ao aluno manter a relação dialógica com o texto.

Nesse contexto, deve-se reconhecer que, para a construção de um leitor, é preciso perpassar a decodificação pelo caráter instrumental da leitura; porém, o problema é que os alunos não conseguem avançar os limites desta, ficando apenas na leitura superficial do texto, pois não há um estímulo à prática sistemática de estudo que permita ao discente exercer o pleno sentido da palavra leitura. Em outras palavras:

Ler significa muito mais do que decodificar as convenções do código escrito. Apesar das críticas ao conceito de decodificação, aqui entendida como decifração dos códigos linguísticos e automação de habilidades, entendemos que essas etapas fazem parte do processo do desenvolvimento da leitura: o domínio das operações motoras ou cognitivas inerentes ao ato de ler é necessário, na medida em que o aprendiz

adquire outras habilidades constituintes da compreensão leitora. (BORTONI-RICARDO, 2015, p. 89).

A prática de leitura em sala de aula, pois, deve englobar diversos textos, objetivos e gêneros, admitindo várias leituras, fugindo da interpretação única, uma vez que o significado deve ser construído pelo leitor a partir do que está escrito e do que não está. O leitor tem a capacidade de levar o conhecimento adquirido nas aulas para fora da escola, utilizando sua proficiência, ou seja, o domínio de suas habilidades leitoras para resolver demandas da vida cotidiana, de forma independente (SALES, 2015).

Diante destas questões, é imprescindível que a escola repense e priorize o espaço para o ensino de leitura. Que proporcione aos alunos, além da leitura diversificada de vários textos, o estímulo por ela. Que busque promover na sala de aula a formação de leitores ativos, participativos, transformadores, que possam avançar na compreensão leitora, possibilitando-lhes uma visão crítica da sua realidade:

É urgente devolver aos nossos alunos o prazer pela leitura detida, profunda e transformadora. É urgente que a escola reaprenda como ensina a ler. É urgente que haja políticas públicas que atendam com programas sistemáticos de leitura desde a mais singela escola rural ou indígena até a maior e mais moderna escola urbana, e que redimensione a importância da leitura nos currículos e na existência escolar básica brasileira. É urgente fazer com que sejam amigos neste país os livros e as gerações que hoje ainda são civilizáveis. Não conseguimos enxergar outro modo. Ou nossas crianças aprendem a ler e a gostar de ler, ou perderemos para a ignorância mais uma geração de potenciais valiosos brasileiros e brasileiras. (FERRAREZI JR; CARVALHO, 2017, p. 21).

Dados da avaliação de 2015 do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), que acontece a cada três anos com o intuito de analisar estudantes de 15 anos de todo o mundo em leitura, matemática e ciências e ratificam o que foi posto por Ferrarezi Jr e Carvalho na citação acima. A escola precisa repensar o ensino de leitura, uma vez que os números da avaliação colocam o Brasil na posição 59º em um ranking de 70 países no quesito leitura. Ainda, 50,99% dos estudantes brasileiros ficaram no nível 2 de proficiência (em uma escala de 1 a 6) (SOUZA; BAPTISTA, 2017, p. 182). Embora estes autores questionem o método de avaliação por não considerar a diversidade étnica, social, territorial e cultural existente em nosso país, os dados foram expostos aqui para termos uma noção da realidade da leitura nas escolas brasileiras. Até a presente data, o resultado do PISA 2018 ainda não foi divulgado.

É importante salientarmos que a intenção de apresentarmos os dados acima não é de culpabilizar a escola e os profissionais da educação, em especial os de Língua Portuguesa, pela [não]formação dos alunos. A finalidade é alertá-los sobre a necessidade de buscar

metodologias que promovam, de fato, o ensino da língua e, sobretudo, favoreçam o desenvolvimento dos discentes a partir da formação leitora, dando-lhes a possibilidade de aplicar os conhecimentos adquiridos de forma significativa nas relações que porventura venha a estabelecer.

Hoje, apesar da variedade linguística e do acesso facilitado aos mais diversos gêneros textuais, em especial por meio das tecnologias da informação, ainda se vê uma escola com práticas pouco inovadoras, centradas, muitas vezes, em metodologias que não têm surtido efeito favorável se pensarmos a promoção de habilidades na leitura e na escrita. Decerto que, existem outros problemas que comprometem o trabalho formativo, como dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos discentes e falta de apoio familiar – contudo, não nos cabe tratar destas questões neste momento. Apesar disto, temos que nos ater, enquanto educadores, ao fato de que a escola precisa adotar uma postura diferenciada frente à necessidade de enfrentamento aos problemas de leitura apresentados pelos estudantes.

Sobre esta questão, Alcântara reflete que:

[...] anuncia-se uma prática pedagógica em que a noção de textualidade é deslocada. O texto não se constitui mais como um aglomerado de palavras, afastado do leitor e dissociado de um contexto sócio-político-cultural. Agora, é pertinente a análise e reflexão do texto como um espaço de inter-relação entre as diversas linguagens presentes nas dinâmicas de comunicação, além da dialética estabelecida com outras áreas do conhecimento. É o texto como construção discursiva, produzido nas esferas culturais e articulado com os mecanismos de consumo da sociedade capitalista. A palavra oral ou escrita, os números, as imagens, os traços da arquitetura, o corpo, as relações inter e intrapessoais, etc., são recursos expressivos e, sobretudo, locais de construção de vivências, subjetividades, lutas, resistência, empoderamento, mas também, de manipulação e homogeneização do indivíduo (ALCÂNTARA, 2015, p. 23).

Nesta perspectiva, a escola deve adotar práticas de ensino de leitura voltadas para a compreensão do texto como uma ferramenta transformadora dos sujeitos e do próprio contexto. Como analisado pela autora, um texto pode ter vários desdobramentos, incitando desde a comunicação até construções de cunho político, social e cultural. Portanto, a escola, enquanto instituição formadora, não pode se isentar do seu papel, devendo conceber os estudos textuais como mola propulsora não só para o desenvolvimento de habilidades orais e na leitura e escrita, mas, principalmente, como uma forma de estimular a construção do conhecimento, possibilitando ao sujeito o empoderamento diante daquilo em que acredita.

2.2 CONCEPÇÃO E PRÁTICAS ESCOLARES DE LEITURA

A leitura no contexto escolar ainda é um processo que demanda muitos questionamentos, discussões e estudos. Um dos questionamentos, refere-se à concepção de leitura. É preciso evidenciar qual arcabouço teórico embasa as práticas de leitura que estão presentes na sala de aula para que uma prática de leitura inadequada não propicie a formação leitora de alunos com pouca proficiência para a compreensão de textos.

Ainda é muito presente na sala de aula a concepção de que leitura é um processo de decodificação de signos quando, na verdade, deveria ser um processo de construção de sentido e conhecimentos, “que permita ao leitor lançar mão de capacidades múltiplas (motoras, perceptuais, afetivas, sociais, discursivas, linguísticas), todas dependentes da situação e dos objetivos de quem lê” (ALVES, 2012, p. 46). Dessa forma, espera-se que o aluno seja desenvolvido na leitura adquirindo a competência necessária para ler e compreender qualquer texto de qualquer gênero, atuando de forma crítica e ativa na construção de sentido do texto.

A preocupação parece estar associada à concepção errônea não só da linguagem como também do texto e da leitura. No nosso entendimento, esses erros podem caracterizar consequências ruins para a aprendizagem do aluno que será exposto a um ensino contrário a uma abordagem global, significativa, baseada no uso e na reflexão da língua.

Tal fato inquieta e instiga tanto professores como pesquisadores a refletirem sobre o ensino de leitura e a concepção que respaldam práticas que focalizam ora o autor do texto, ora o leitor, mas que, na verdade, deveriam estar voltados para a interação autor-texto-leitor. Por isso, o objetivo deste tópico é trazer algumas considerações teórico-metodológicas, visando esclarecer e ampliar a compreensão do processo de ensino-aprendizagem da leitura.

Estudos acerca da leitura vão desde concebê-la como prática de decodificação de signos linguísticos, como o reconhecimento de letras, sílabas, palavras e sentenças, até a concepção de leitura como uma relação entre texto, leitor e autor, sujeitos sociais envolvidos em um processo que será dinâmico e mutável.

No modelo ascendente de leitura, o leitor exposto ao texto processa seus elementos composicionais de forma ascendente, considerando primeiramente a letra, em seguida, as palavras e depois as frases que deverão, de forma sequencial e hierárquica, levar à compreensão do texto (SOLÉ, 2012). Nessa perspectiva, ler é decodificar signos “o que na teoria da leitura significa passar do código escrito para o código oral” (ALVES, 2012, p. 48). Essa proposta de ensino é fundamentada no modelo de leitura que tem o texto como unidade de sentido, indiferente de quem lê e de suas condições de produção.

No modelo descendente de leitura, Solé (2012) afirma que os elementos composicionais não são processados de maneira sequencial, letra por letra, palavra por palavra. Nesse modelo, o leitor usa seus conhecimentos prévios e seus recursos cognitivos para estabelecer antecipações de conteúdos. O texto é um objeto indeterminado e o foco é no leitor, cabendo ao mesmo a construção e a recriação do sentido da mensagem escrita pelo autor.

O modelo interativo, diferente dos demais citados acima, traz em seu bojo como elemento central a “interrelação dos processamentos ascendentes e descendentes, numa interação dos diversos níveis de conhecimento do sujeito, indo da decifração de sinais gráficos ao conhecimento de mundo do sujeito” (ALVES, 2012, p. 48). O leitor, diante do texto e através do processamento ascendente, aciona seus conhecimentos prévios para, em seguida, criar expectativas quanto aos possíveis significados do texto, por meio do modelo descendente. Neste modelo, o sentido do texto é construído na interação autor-texto-leitor que encontra marcas deixadas pelo autor para ativar seus conhecimentos, mantendo uma postura dialógica com o texto e construindo o sentido.

Segundo Koch e Elias (2013), a construção de sentido do texto nessa perspectiva acontece quando o leitor utiliza estratégias de leitura, como seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não há proficiência na leitura. Ao pensar dessa forma, a leitura é entendida como o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento prévio sobre o assunto, de marcas deixadas pelo autor e de tudo que se sabe sobre a linguagem.

A leitura é uma atividade que pressupõe uma intensa participação do leitor; porém, a pluralidade de práticas de leitura presentes na sala de aula nem sempre considera o leitor como um dos protagonistas na construção do sentido do texto. Essas posturas acabam determinando o leitor como passivo, que não questiona e nem reflete sobre o significado do texto, estando disposto apenas a aceitar o que vem do texto, sem criticidade e sem as suas contribuições para a construção dos sentidos.

Kleiman (2004) postula que, por trás de uma prática de leitura há uma concepção que a embasa e que, infelizmente, ainda hoje, a concepção de leitura que mais se encontra na escola é a que a entende como decodificação. Entretanto, além dessa, existem outras concepções que dão a ilusão de que uma leitura superficial é o suficiente para tornar o aluno um leitor, que tenha domínio sobre a leitura, considerando-se o estímulo ao pensamento crítico e reflexivo.

A concepção de leitura como decodificação, segundo Kleiman (2004), é uma prática muito empobrecedora, pois exige dos leitores apenas a decodificação de signos, ou seja, uma leitura superficial que não modifica em nada a visão de mundo do aluno. A atividade é cheia de automatismo de identificação que consiste em buscar no texto as repostas, através de palavras ou trechos que são iguais aos das perguntas. Dessa forma, não há nenhum esforço cognitivo para o aluno, apenas o passar do olho pelo texto à procura de trechos que são idênticos. Essa prática de leitura é baseada na concepção de linguagem como expressão do pensamento que tem o autor do texto como foco, cabendo ao leitor apenas buscar, de forma passiva, a “captação de ideias do autor, sem levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor” (KOCK, 2013, p. 10).

A leitura como avaliação é uma prática que se preocupa apenas em aferir se o aluno está lendo corretamente; dito de outra forma, a preocupação está voltada para o “aferimento da capacidade leitora”, sendo que “a aula se reduz quase exclusivamente à leitura em voz alta” (KLEIMAN, 2004, p. 21). Fica claro que o que se busca é a decodificação de palavras e sentenças, sem se preocupar com a compreensão do que foi lido. Deve fixar a atenção na forma, na pronúncia, na pontuação, para a leitura correta do texto; se não entendeu o que leu, pouco importa.

A concepção autoritária de leitura é criticada por Kleiman (2004) como sendo uma paródia da leitura. Essa concepção postula que só há uma única interpretação autorizada, cabendo ao leitor buscar ao máximo chegar mais próximo desta interpretação. A contribuição da experiência do leitor através do seu conhecimento é totalmente dispensável, uma vez que há apenas um sentido único do texto: aquele que o autor “quis dizer”.

Essas concepções equivocadas de leitura citadas anteriormente atribuem grande importância à habilidade de codificação, entendendo que, ao decodificar as palavras do texto, o leitor pode compreender o sentido global e desenvolver a sua competência leitora. Embora tais práticas ainda estejam presentes na sala de aula, hoje já não se concebe mais a leitura desvinculada das contribuições do leitor, ou seja, dos seus conhecimentos, contextos familiares, vivências afetivas e cognitivas muito diversas entre si e o contexto de produção.

Sabendo que, como já foi dito, a leitura deve ser entendida através do seu processo de interação entre o autor, o texto e o leitor, “os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto” (KOCK, 2013, p. 10). Por esse motivo, o leitor utiliza simultaneamente o seu conhecimento de mundo e seus conhecimentos linguísticos sobre o texto para construir uma interpretação do sentido, ou seja, a compreensão geral do texto depende principalmente da participação ativa

do leitor, da forma como ele se relaciona com o texto e do conhecimento de mundo. Pelo viés do ensino, “as propostas baseadas nesta perspectiva ressaltam a necessidade de que os alunos aprendam a processar o texto e seus diferentes elementos, assim como as estratégias que tornarão possível sua compreensão” (SOLÉ, 2012, p. 24).

O que se entende sobre a leitura é que ela exige múltiplas habilidades para a construção geral do sentido do texto e o desenvolvimento da competência leitora. Uma das habilidades é a decodificação, que em algum momento da leitura é necessária. O que não é legítimo é acreditar que só esta habilidade é suficiente para a formação do leitor competente e desvinculá-la da participação ativa desse leitor e de suas contribuições para a construção de produção dos sentidos do texto.

2.3 ENSINO DE LEITURA NA ESCOLA: UM OLHAR PARA O LIVRO DIDÁTICO

O livro didático faz parte do cotidiano do estudante, acompanhando-o por todo o Ensino Básico, sendo, muitas vezes, um dos poucos recursos de leitura na escola que é disponibilizado para o aluno. Infelizmente, nem todas as escolas possuem uma sala de leitura, um cantinho de leitura na sala, uma biblioteca com livros diversificados e acessíveis para que os alunos possam se deleitar nas leituras e favorecer a ampliação da sua competência leitora.

O livro didático surgiu no Brasil por volta do século XIX, no entanto, diferente da forma que conhecemos hoje. Ele passou por diversas transformações quanto à estrutura, aos objetivos e interesses até chegar ao que se concebe atualmente, sendo o material destinado ao aprendizado do aluno e auxiliando o professor na escolha dos conteúdos do currículo, além do planejamento das aulas. Desde os seus primeiros exemplares até a contemporaneidade este se institui uma das principais ferramentas de ensino utilizadas em sala de aula, contribuindo para a veiculação de concepções políticas, sociais, culturais e, dentre outras questões, influenciando na formação dos sujeitos.

À luz dos estudos de Silva (2012), é possível dizer que o uso do livro didático passou a ser mais intensivo no Brasil no período imperial, em especial após a implantação do Colégio Dom Pedro II no Rio de Janeiro, no ano de 1838. Tendo em vista que o ensino era direcionado às elites da época e o país ainda não produzia seus próprios exemplares de livros didáticos, estes eram importados da França. Contudo, no mesmo ano (1838), criou-se o Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB), o qual, tendo por finalidade o

fortalecimento da história nacional, posteriormente veio a incentivar a produção de livros didáticos no país (BITTENCOURT, 1993).

De acordo com Bittencourt (1993), é fato que o desenvolvimento da educação formal no Brasil foi regido, desde o início, pelo Estado, de modo que não se pode dizer o contrário acerca dos primeiros livros didáticos aqui produzidos e adotados pelas escolas brasileiras. Estes continham concepções estrangeiras sobre o nosso país e acabavam por ressaltar os interesses das classes dominantes. Com a intensificação das críticas em relação aos livros importados – nos anos de 1870/1880 –, com a modernização da imprensa e a partir do crescimento da rede escolar, a estrutura e conceitos trazidos nestes exemplares passaram a ser questionados; porém, sua produção no país não significou de imediato a solidificação de um pensamento crítico-reflexivo em torno das obras. Pensava-se, em suma, em facilitar o trabalho dos professores, diga-se de passagem, formados às pressas para atender à demanda.

Para Bittencourt (2008), é possível afirmar que o livro didático pertence à cultura escolar, uma vez que é produzido com a finalidade de ser utilizado em especial dentro das escolas. Contudo, na visão de Bittencourt, podemos constatar deficiências de conteúdos, lacunas e erros conceituais ou informativos nos livros didáticos, trazendo à tona que estes não devem ser adotados como um substituto do professor, capaz de solucionar os problemas de ensino. Ressaltamos, aqui, que esses problemas estruturais e conceituais não são apenas da atualidade; estes existem desde os primeiros livros produzidos e permanecem até a contemporaneidade, ainda que em menor escala. Daí a necessidade de não utilizá-lo como fonte de saber única e incontestável.

Apesar de Bittencourt (2008) tratar do livro didático de História, especificamente, suas observações quanto à utilização desta ferramenta também podem ser aplicadas quando se trata do componente Língua Portuguesa. Isso porque existem questões propostas no livro didático e que implicam no desenvolvimento crítico-social dos sujeitos, como a ausência de textos que incitem à reflexão sem necessariamente estarem relacionados à gramática. Ainda, nem todos os livros propõem debates ligados à realidade dos discentes, contemplando temas que fogem ao seu interesse. Daí a importância de pensar o livro didático como uma fonte de estudos sujeito a críticas e contestações, e não como um recurso determinante para o planejamento e atividades nas aulas.

Devido às muitas transformações pelas quais passou o sistema de educação no Brasil, o livro didático acabou se tornando presença preponderante na sala de aula em função das exigências da nova clientela, a classe popular. Até então, o ensino atendia apenas à elite da

sociedade da época, de modo que com o aumento do número de sujeitos das classes populares ansiando por educação, o governo se deparou com a falta de professores:

Com a grande demanda das classes populares pela educação, o que se viu foi a escassez de professores que os cursos rápidos de formação tentaram suprir, provocando uma formação profissional deficiente, resultado da falta de embasamento teórico, o que foi ocasionando a desvalorização do/a profissional da educação. (OTA, 2009, p. 213).

Para solucionar o problema, novos docentes foram formados às pressas, havendo muitos despreparados; dito de outra forma, não houve uma preocupação com a formação sólida desses professores devido à urgência requerida. Nesse contexto, para suprir a deficiência na formação dos professores, surge o livro didático. Este, por sua vez, foi configurado e pensado por seus autores para dinamizar e auxiliar o docente no processo ensino/aprendizagem, sendo um intermediário entre professor e aluno.

É nesse cenário que o livro didático se afirma, tornando-se um instrumento indissociável do ensino no Brasil, trazendo para o cotidiano educacional uma fórmula preestabelecida de conteúdos, roteiros e planejamentos que seriam usados para preencher as lacunas deixadas na deficiente formação docente; de certa forma, automatizando o ensino, o professor e o aluno foram reduzidos à “máquina de repetição material”, sendo que o livro didático, neste momento, foi utilizado como uma ferramenta capaz de amenizar o despreparo do professor, ensinando ao aluno aquilo que fosse necessário.

Hoje, diante das condições de trabalho docente, o livro didático acabou se tornando um dos principais instrumentos para o planejamento das aulas. Independente da formação do professor, acabou impulsionando-o à exaustiva e excessiva carga-horária de trabalho. Na falta de tempo para o planejamento, o livro didático acaba sendo a estratégia mais usada pelos professores na elaboração e execução dos conteúdos das disciplinas.

À luz dos estudos de Bittencourt (2008), os livros didáticos integram a “tradição escolar”, fazendo parte do cotidiano de professores e alunos há cerca de dois séculos. Para a autora, este é um instrumento de difícil definição e também bastante complexo, tendo em vista suas “múltiplas facetas” e a intervenção de diversos indivíduos em sua construção.

Devido ao espaço que o livro didático ocupa na escola, ele se tornou fonte de grande interesse do mercado editorial, ou seja, de editoras e autores que, para atender às exigências de seu principal comprador, o MEC, e das políticas de avaliação deste órgão, têm se esforçado cada vez mais para tornar o livro mais atrativo aos olhos de quem lê. Por isso, é crescente a preocupação em produzi-los com grandes projetos gráficos e inclusão de variados gêneros

textuais, mesmo que estes sejam tratados de forma inadequada (limitando-se ao estudo da estrutura, por exemplo) e de forma superficial, falando especificamente do livro didático de Língua Portuguesa.

Apesar das questões mercadológicas que envolvem a produção, compra e distribuição dos livros didáticos, a intenção aqui não é desqualificar ou até mesmo condenar seu uso, mas tão somente refletir acerca do surgimento do livro didático e como ele se consolidou no ensino e no mercado editorial do Brasil para se chegar ao modo como é tratada a leitura nos livros didáticos.

Em consonância com as novas concepções que estabelecem o gênero textual como unidade de ensino, os autores de livro didático têm incluído uma variedade muito grande de textos; porém, o que se percebe é que, apesar da quantidade, esta sobrepõe a qualidade do estudo desses gêneros, ficando apenas na análise das características que compõem a estrutura e os modos de significação de cada texto.

Ferrarezi Jr e Carvalho (2017) questionam a forma como a leitura é tratada no livro didático, afirmando que é o único ambiente em que primeiro se lê para depois se entender. Atividades em que se diz: “Vamos ler o texto” seguido de “agora vamos compreender o texto” são bem frequentes nos livros didáticos brasileiros, onde se deveria perguntar: agora que você leu, vamos entender o texto. Eles ainda discutem o fato de “entender/compreender/interpretar serem entendidos como repetição do que está escrito. São atividades de leitura que estimulam apenas a leitura superficial do texto, ou seja, os aspectos explícitos, como se isso fosse suficiente para a compreensão do sentido.

Outra questão levantada pelos autores é a fragmentação dos textos presentes nos livros. São trechos de textos que depois serão mais compactados, constando apenas como amostra de um tipo de texto que sofrerá, posteriormente, uma nova fragmentação para o uso como pretexto para o estudo de “substantivos ou adjetivos, orações subordinadas, sujeitos ou complementos nominais, palavras polissílabas ou paroxítonas” (FERRAREZI JR; CARVALHO, 2017, p. 80). Nada que seja relevante, aplicável à vida dos alunos, levando a uma transformação. É, portanto, uma amostra de texto, como outro qualquer, sem a menor preocupação com o seu conteúdo.

No caso específico da tirinha, o livro didático a apresenta sozinha, sem a preocupação em proporcionar aos alunos o conhecimento do contexto de produção, as características de cada personagem, quem é o autor e tantas outras informações que seriam necessárias para a compreensão do sentido da tira. Dito de outra forma: “até as tirinhas de gibi são apresentadas sozinhas, autossuficientes e indiferentes ao mundo, como se aquelas personagens e aquelas

histórias existissem só ali, só para aquele exercício, só para encontrar as palavras oxítonas... e ponto final” (FERRAREZI JR; CARVALHO, 2017, p. 80).

Acerca do trabalho com quadrinho/tirinhas, Alcântara (2015) traz uma reflexão extremamente relevante ao afirmar que:

[...] a linguagem dos quadrinhos não pode ser avaliada como ingênua e desvinculada dos problemas sociais, com a função apenas de entreter e divertir o leitor. O discurso das tiras em quadrinhos produz um agenciamento de imagens que nos impulsiona a ler os acontecimentos históricos, se pelo parâmetro da história oficial que privilegia os interesses da classe dominante e silencia outras vozes ou se pelo olhar da história como uma construção a serviço da vida, promovendo movimentos alternativos de resistência, visando desestabilizar os discursos institucionalizados, ao criar táticas de enfrentamento aos dispositivos de poder entranhados nas ações humanas e assim, trazer a produção de imagens para o campo da “politização” da arte (ALCÂNTARA, 2015, p. 44-45).

De fato, percebemos que o uso da tirinha é muitas vezes um pretexto para atividade de gramática, quando deveria ser usado como objeto de leitura ao explorar todas as características semióticas que fazem da tira um gênero que possibilita diversos recursos de reflexão da língua, além de estimular as diversas habilidades de leitura (localizar informações explícitas, inferir informações implícitas) que são exigidas do leitor para construção geral do sentido do texto. Não há uma preocupação em desenvolver, através do gênero em estudo, habilidades que possam levar o aluno a compreender o sentido deste gênero e ampliar sua capacidade leitora em outros textos que exijam as mesmas habilidades. Além disso, normalmente não há a problematização em torno de outras questões contextuais, culturais ou direcionada à criticidade, de forma a fazer com que o aluno perceba, ainda que nas entrelinhas, as possibilidades de discursos que podem ser empregados em uma tirinha, sejam estes de cunho social, político ou cultural; carregados de estereótipos ou identidade; dentre outros aspectos.

2.4 A LEITURA NA SALA DE AULA: EXPLORANDO O GÊNERO TIRINHA

A preocupação em incluir os diferentes gêneros textuais nos livros didáticos se torna cada vez mais evidente. Hoje, é bastante comum encontrar uma multiplicidade deles nos livros que fazem parte do material de estudo dos alunos, porém, ainda são insuficientes ou inadequados a forma e o objetivo como são abordados. Como bem se depreende das palavras abaixo:

Depois que os Parâmetros Curriculares Nacionais estabeleceram que o ensino de Português fosse feito com base nos gêneros, apareceram muitos livros didáticos que vêem o gênero como um conjunto de propriedades formais a que o texto deve obedecer. O gênero é, assim, um produto, e seu ensino torna-se, então, normativo. (FIORIN, 2006, p. 60).

Um dos gêneros textuais mais comuns nos livros didáticos é a tirinha. Esta possui uma relação com o ensino de língua portuguesa, principalmente depois da presença nas provas de vestibulares, concursos, inclusão nos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) e também no ENEM (Exame Nacional Do Ensino Médio). Porém, nem sempre foi assim. Os quadrinhos eram marginalizados, tidos como nocivos aos alunos, considerados como leitura de má qualidade, uma sublitteratura e, por relacionar texto com imagem, afirmava-se que provocaria preguiça de ler. É o que expõe Ramos sobre um parecer da comissão da Secretaria da Educação e Cultura da Prefeitura de São Paulo, quando discute que “O texto registrava que os quadrinhos constituíam “grave e perigoso ônus para o rebaixamento do nível de ensino”. Geravam preguiça de leitura e de estudo e configurariam “o mais terrível dos problemas” (RAMOS, 2017, p. 53).

A tira ou tirinha é uma faixa horizontal, com um ou mais quadrinhos que lembra facilmente uma parte de uma historinha em quadrinhos, ou seja, uma tira. Entretanto, não há uma obrigatoriedade, nem no número de quadrinhos e nem no formato horizontal. Hoje, é possível encontrar tirinhas que divergem do formato tradicional, com 1, 2, 3, 4, 5 números de quadrinhos, na forma vertical ou até tira com “andar” de cima. O que parece determinar o formato da tira é o variado suporte ou mídia na qual for veiculada, ou seja, livros, revistas, jornais e mídias virtuais. Dito de outra forma:

Pode-se dizer que a tira é um formato utilizado para veiculação de histórias em quadrinhos em suportes e mídias impressos e digitais. Esse molde pode ser apresentado de variadas maneiras: no tradicional, o mais comum, composto de uma faixa retangular horizontal ou vertical; no equivalente a duas, três ou mais tiras; quadrado; adaptado. O número de quadrinhos também é variável: a história pode ser condensada em um quadro só ou então narrada em várias cenas, de forma mais longa. Pode vir acompanhada ou não de elementos paratextuais (como título, nome do autor etc). (RAMOS, 2017, p. 31).

Assim temos:

Figura 1: Tirinha com um só quadrinho



Figura 1.5 – Tira com um só quadrinho, feita por Gilmar.

Fonte: In: RAMOS (2017)

Figura 2: Tirinha composta por dois quadrinhos



Figura 1.6 – Tira composta de dois quadrinhos, em trabalho de Paulo Kielwagen.

Fonte: In: RAMOS (2017).

Figura 3: Tirinha composta por três quadrinhos

Fonte: <http://tirasemquadrinhos.blogspot.com.br/>

Figura 4: Tirinha composta por quatro quadrinhos

Figura 1.8 – Exemplo da série *Bichinhos de jardim*, de Clara Gomes, com uso de quatro quadros.

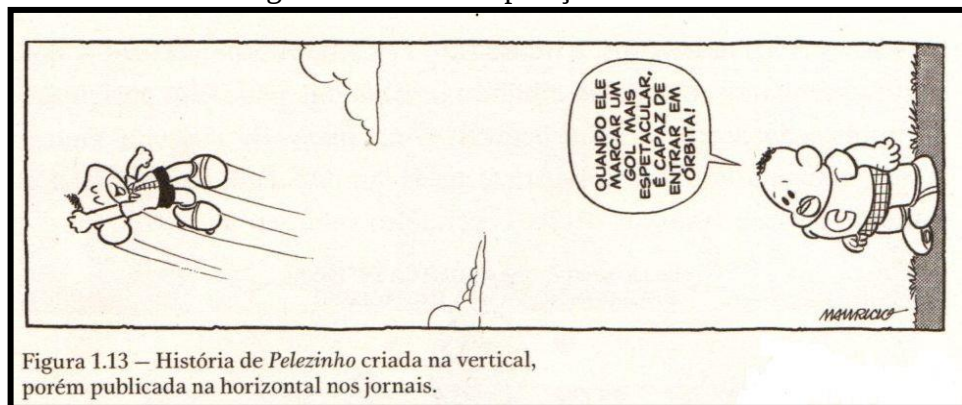
Fonte: In: RAMOS, 2017, p. 13.

Figura 5: Tirinha composta por cinco quadrinhos



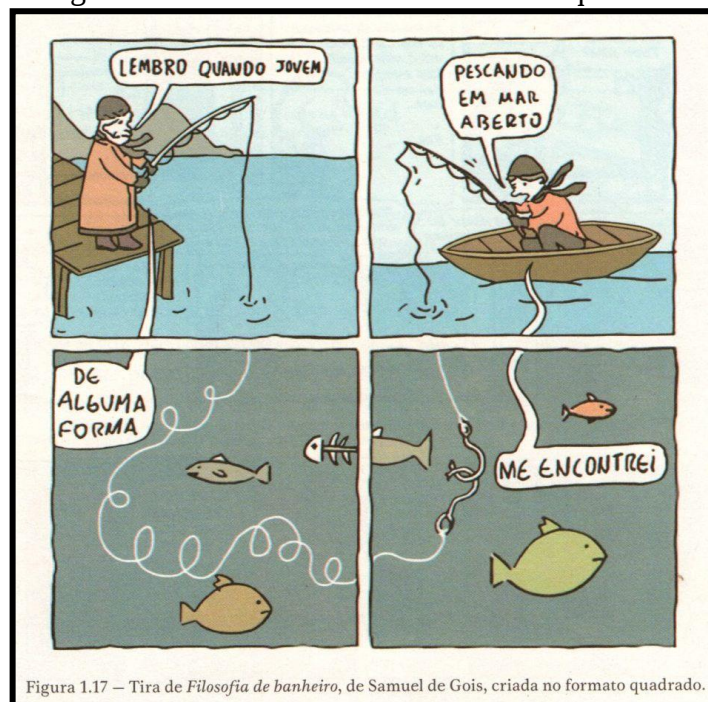
Fonte: In: RAMOS (2017).

Figura 6: Tirinha na posição horizontal



Fonte: In: RAMOS (2017).

Figura 7: Tirinha com andar em formato quadrado



Fonte: In: RAMOS (2017).

O fato é que a tirinha é um gênero textual também conhecido como tira diária, que pode ser definida como uma sequência narrativa em quadrinhos humorísticos e satíricos, que utiliza a linguagem verbal e não verbal transmitindo, quase sempre, uma mensagem de caráter opinativo (NICOLAU, 2007).

Segundo Nicolau (2007), as tirinhas são compostas por características básicas como:

[...] uma piada curta de um, dois, três ou até quatro quadrinhos, e geralmente envolve personagens fixos: um personagem principal em torno do qual gravitam outros. Mesmo que se trate de personagens de épocas remotas, países diferentes ou ainda animais, representam o que há de universal na condição humana. (NICOLAU, 2007, p. 25)

As tirinhas nasceram para ocupar um espaço dentro dos jornais, mas por falta de espaço, estes já não cabiam mais as histórias em quadrinhos. A solução, então, foi adotar tiras com piadas desdobradas em três tempos ou em três quadros por serem mais curtas, mas que, nem por isso, deixassem de conquistar os leitores e apresentar os personagens já popularizados pelas histórias em quadrinhos (NICOLAU, 2007).

O gênero textual, entendido aqui pela perspectiva de Luiz Antônio Marcuschi como textos materializados em situações comunicativas recorrentes, deve se constituir como base do ensino de Língua portuguesa. Nesse contexto, o gênero tirinha, que se tornou comum e popular dentro dos jornais, revistas e livros didáticos, exigiu o desenvolvimento de estudos que dessem conta de suas peculiaridades.

O gênero tirinha pertence a um hipergênero que, segundo Ramos (2016), é um termo usado por Dominique Maingueneau para justificar um rótulo que daria as coordenadas para a formatação textual de vários gêneros que compartilhariam diversos elementos. Desta forma, o quadrinho seria um hipergênero que agregaria diferentes outros gêneros, cada um com suas peculiaridades, a exemplo: 1- Cartum, que se caracteriza como uma anedota gráfica não vinculada ao noticiário e suas abordagens dizem respeito a situações relacionadas ao comportamento humano, mas não estão situadas no tempo; 2- Charge, que é um texto de humor que aborda algum fato ligado ao noticiário, sendo que seus personagens não são fictícios; 3- as Tiras, que são cômicas, textos curtos construídos em um ou mais quadrinhos, tendo personagens fictícios que são fixos ou não. e apresentam uma narrativa com desfecho inesperado que leva ao humor. 4- Por outro lado, as Tiras cômicas seriadas, como o próprio nome sugere, é uma história contada em partes, em que cada tira traz um capítulo diário interligado a uma trama maior.

Essa abordagem é apontada por Ramos (2016) ao esclarecer as especificidades e os diversos elementos composicionais compartilhados entre os gêneros narrativos abrigados dentro desse grande guarda-chuva das histórias em quadrinhos, publicados em variados formatos e suportes.

Através dos estudos de Ramos (2016), é possível perceber algumas características peculiares do gênero Tirinha, embora pertençam também ao grande rótulo chamado hipergênero, que engloba a diversidade de gêneros, dentre estes, a tira, que utiliza a linguagem dos quadrinhos para compor texto de tendência narrativa dentro de um contexto sociolinguístico interacional e que tem, entre outros aspectos, o uso de uma linguagem própria, com recursos como balões, legendas, onomatopeias e outros; e predomínio do tipo textual narrativo, que tem nos diálogos um de seus elementos constituintes.

Outros aspectos, segundo Ramos (2016) também são observados na Tirinha, como o fato de que os personagens são fixos ou não, sendo todos fictícios; ainda, a narrativa pode ocorrer em um ou mais quadrinhos com formato quadrado ou retangular, com um ou mais andares; o molde pode variar a depender do interesse do autor ou do projeto editorial, conforme o suporte da mídia na qual ela for veiculada; em muitos casos, o rótulo, o formato e o veículo de publicação constituem elementos que acrescentam informações genéricas ao leitor, por exemplo, o uso de título; a tendência é o uso de imagens desenhadas, mas pode haver animações ou vídeos curtos em mídias digitais; e a criação de uma situação inesperada que leva ao humor.

O gênero tirinha traz consigo especificidades para criar situações de estímulo à leitura e à produção textual. Trata-se de um rico material de apoio para as aulas de Língua Portuguesa por apresentar algumas características específicas, como a presença de elementos verbais e não verbais, humor, e tantos outros aspectos que propiciam o envolvimento dos alunos em práticas de letramento (VARGAS; MAGALHÃES, 2011).

Dentro desse contexto, a realidade percebida, infelizmente, é outra. As tirinhas, de forma bem geral, estão disponíveis nos livros didáticos para leitura de fruição, sendo usadas como pretexto para complementar estudos do conteúdo em questão. Entretanto, há pouca preocupação com a leitura, compreensão e construção de sentido acerca da tira. Segundo Carvalho (2009), a abordagem do gênero tirinha no ambiente escolar se volta para a reflexão de estudos metalinguísticos. Neste sentido, o autor conclui que:

Dentre os papéis identificados no livro didático, destacamos: a) ilustração e atividade recreativa, sem relação com as outras atividades propostas de leitura [...]; b) história introdutória ao tema do capítulo a ser desenvolvido; c) fornecedor de um

conjunto de frases para serem analisadas do ponto de vista gramatical; d) exemplificação de falas adequadas e inadequadas com a norma culta; e) leitura de aspectos icônicos presentes no texto não verbal; f) suporte para atividades de transposição do discurso direto para o indireto; g) proposta para tema de redação h) observação do uso de termos que apresenta mais de uma significação; h) observação do funcionamento de figuras de linguagem nos textos i) observações de fatores contextuais na análise de texto j) análise lingüístico-discursiva dos enunciados. (CARVALHO, 2009, p. 14).

A escola ainda deixa muito a desejar no que tange à leitura do gênero tirinha. Não basta apenas usar a tira como texto para estudo de outros conteúdos ou responder exercício de ordem gramatical; é preciso exercitar os elementos que levam à compreensão da tirinha. Dominar os conceitos mais básicos é condição essencial para a compreensão da história. Vergueiro (2016) menciona que, para tal, é preciso “uma alfabetização”; analisamos, no entanto, que é preciso um estudo mais atencioso na linguagem específica dos quadrinhos, sendo indispensável para que o aluno decodifique as múltiplas mensagens neles presentes e, também, para que o professor obtenha melhores resultados em sua utilização.

Dentre os vários gêneros textuais, a tirinha, por ser um dos subgêneros dos quadrinhos, pode despertar o interesse do público adolescente e possibilitar o desenvolvimento de atividades de leitura, produção de texto e análise linguística; daí a constância desse gênero em livros didáticos e avaliações de exame nacional. Contudo, como analisa Alcântara (2015, p. 36), normalmente, quando se utiliza os quadrinhos não se abre uma discussão problematizadora acerca das “contradições, assimetrias e instabilidades” que o texto pode oferecer, mantendo-se o foco em aspectos linguísticos, identificação de termos sintáticos, dentre outras questões relacionadas à língua e conceitos linguísticos – o que não contribui, como ressalta a autora, para a “formação de um leitor competente”. Ainda, Alcântara (2015), afirma ser frágil o trabalho com tirinhas em livros didáticos, uma vez que estes não apresentam uma proposta de trabalho com o gênero com o intuito de “desmecanizar o estudo da linguagem imagética”.

Assim, é importante que os estudos realizados a partir do gênero textual tirinha busquem uma análise mais aprofundada sobre o mesmo, considerando reflexões em torno de aspectos na maioria das vezes negligenciados, como contextualização, representações culturais, sociais e políticas presentes no texto. Desta forma, a construção do conhecimento se dará de forma mais completa, haja vista que o aluno será estimulado a pensar na complexidade daquela representação, podendo tornar-se um leitor mais atento, crítico e reflexivo.

2.5 A LEITURA E O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO SUJEITO

Atualmente, são muitos os debates em torno da importância da leitura e de se tornar leitor/letrado. Por isso, ainda na infância, estudiosos defendem a condução do sujeito ao mundo da leitura, seja por intermédio de seus pais/responsáveis e familiares, bem como por parte da escola, de modo que, por meio deste ato, convida-se a conhecer a si próprio, o mundo que o cerca e outros universos. Assim sendo, a partir da leitura, os sujeitos passam a se descobrir e [re]descobrir o outro, obtendo informações, conhecendo e [re]criando conceitos, construindo conhecimentos e valores, enfim, desenvolvem-se enquanto parte de um todo e, também, enquanto seres individuais.

Neste sentido, conforme Freire (2001, p. 29), ler não se resume em entretenimento, de forma que não é, também, um exercício mecânico de memorização de trechos de um texto. O ato de ler, para o autor, é abarrotado de significados, os quais fazem da leitura uma prática prazerosa. Para Freire, embora ler exija dedicação por parte do leitor, é preciso entender que cada parágrafo, texto ou palavra lida conduzirão a um novo saber, podendo ser a chave que leva à construção ou à mudança de pensamento.

Considerando que a leitura traz inúmeros benefícios para a vida dos sujeitos, propiciando o seu desenvolvimento em diversos âmbitos – intelectual, emocional, psicossocial –, é importante salientar que, a partir da leitura, o indivíduo constrói, também, a sua identidade. No entanto, a construção da identidade a partir da leitura não se resume, apenas, à compreensão e acesso aos textos considerados oficiais, escritos pelas elites ou por indivíduos ligados a ela; a identidade dos sujeitos é construída, em especial, a partir dos elementos que compõem a sua história de vida, considerando-se as suas memórias desde a infância – o que inclui o lugar em que nasceu, a casa onde cresceu, as brincadeiras realizadas durante a infância, as histórias contadas por seus pais e avós, os locais por onde passou, entre outras.

Sobre isso, Freire (2001, p. 09) traz uma importante reflexão, afirmando que “A leitura do mundo precede a leitura da palavra”, sendo que “Linguagem e realidade se prendem dinamicamente” e a “[...] compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto”. Assim, é importante compreender que, antes mesmo de se apropriar das técnicas de leitura, o indivíduo reconhece, no ambiente em que está inserido, aspectos que fazem parte de sua realidade sociocultural, constituindo, a partir daí, uma identidade. Ao se tornar leitor, esta percepção do que lhe pertence é

confrontada com os textos lidos, de modo que se apresentam outros contextos, outras realidades e novos conhecimentos, fortalecendo-se ou reconstruindo sua própria identidade.

Em contrapartida, é importante mencionarmos que, quando um indivíduo, em seu processo de formação enquanto leitor e construtor de sua identidade, depara-se apenas com textos distantes de sua realidade, os quais apresentam como belo e bom aquilo que não corresponde às suas vivências, este pode tender a não se reconhecer enquanto ator social, agente transformador do espaço. Com isso, aumentam-se as possibilidades de construção de uma identidade frágil, avivando-se, também, o sentimento de que o seu grupo não produz história ou mesmo ampliando-se questionamentos contraproducentes acerca do local ao qual pertence.

Corroborando Freire, Fernandes (2009) analisa que há, em nosso cotidiano, uma série de símbolos¹ e que somos rodeados por representações do nosso dia a dia que possuem grande relevância no processo de construção das relações sociais. Nessa perspectiva, o processo de construção da identidade de um sujeito e de um lugar está intrinsecamente ligado às relações construídas pelos indivíduos daquele e naquele local ao longo do tempo. Ter acesso às memórias, aos escritos, às narrativas construídas acerca de um determinado local num dado período contribui para que os sujeitos identifiquem costumes, tradições, aspectos socioculturais e, por fim, reconheçam-se enquanto parte daquele grupo/lugar, desenvolvendo um sentimento de pertença.

Para Fernandes (2009), uma pessoa constrói sua identidade sob a influência de aspectos sociais e culturais, de forma que, como discute a autora, a vida social só se edifica a partir do fortalecimento de uma rede simbólica, tendo em vista que os símbolos fazem parte do nosso cotidiano e mobilizam as ações humanas de maneira afetiva, sem dispensarem, contudo, o componente racional. Sendo assim, consideramos que a identidade de um sujeito se constitui por meio da sua interação com os outros no convívio social.

De acordo com Bauman (2005), debates em torno da construção da identidade não são recentes e foram travados, inicialmente, pela psicologia, pela antropologia e pela filosofia. Destarte, na contemporaneidade, os Estudos Culturais buscam analisar este conceito, dando - lhe maior visibilidade, considerando-o como resultado da globalização e outros fenômenos mundiais da atualidade.

¹A autora menciona como símbolos o ato de irmos à missa aos domingos e participarmos da partilha da hóstia e do vinho (símbolo do corpo e sangue de Cristo) ou ao cantarmos o hino nacional diante da bandeira de nosso país (símbolo da Pátria) (FERNANDES, 2009, p. 24).

Erikson (1976 apud FERNANDES, 2009) aborda o processo de formação da identidade tomando como ponto de partida a perspectiva psicossocial. Nesse sentido, a identidade se constitui em um processo de adequação do mundo interior do sujeito com aquilo que lhe é externo (o social); portanto, valores, costumes, crenças se misturam com aspectos oriundos do ambiente (ou ambientes) do(s) qual(is) faz parte o indivíduo, compondo, assim, o que definimos como identidade.

Destacamos que esse ajustamento entre o que lhe é interno e externo faz com que o indivíduo se reconheça em um determinado espaço, como parte de um grupo, de modo que fatores culturais, sociais, políticos e outros acabam influenciando o seu desenvolvimento identitário, o que acontece de forma consciente e inconsciente. Não obstante, salientamos que esse processo de construção da identidade pode ocorrer de variadas formas, a depender da posição em que o sujeito se encontre na sociedade.

Quanto a isso, Castells (2008) discute que o ser humano pode buscar, ao longo de sua vida, construir uma identidade de legitimação, de resistência ou de projeto, a partir dos seus interesses enquanto indivíduo, parte de um grupo social. No que diz respeito à identidade legitimadora, o autor aponta como questão principal a necessidade das instituições dominantes em demonstrar a sua superioridade em relação aos atores sociais. Sobre a identidade de resistência, para Castells, esta se desenvolve a partir da atuação de sujeitos que se encontram em situações de marginalização pelo grupo dominante, apresentando princípios divergentes daqueles disseminados pelas elites. Já a identidade de projeto se constitui na construção de uma nova identidade por parte dos atores sociais que buscam remodelar o sistema de algum modo, transformando, por conseguinte, a estrutura social em que vivem.

Bauman (2005), ao definir identidade, também se debruça nos embates entre os interesses de grupos “dominantes” e “dominados”, afirmando que o discurso de identidade é bastante utilizado na luta pela legitimação, contra a dissolução e contra a fragmentação na sociedade.

Tomando como pressuposto os discursos de Castells (2008) e Bauman (2005), de fato, podemos afirmar que há, sim, essa definição de identidade por parte dos sujeitos pensando as divergências socioeconômicas e políticas existentes entre eles. No entanto, cremos que, para além dessas questões, a construção da identidade dos sujeitos contempla uma série de fatores internos e externos a ele, tal como analisa Fernandes (2009). Na contemporaneidade, pensar a identidade de um indivíduo nos leva a refletir não só sobre aspectos socioculturais, comuns à sociedade ou grupo do qual faz parte, mas, também, sobre questões ligadas ao seu “eu”, na condição de pessoa única, dotada de particularidades e individualidades.

Nessa perspectiva, acreditando na importância de o indivíduo se reconhecer como parte de um grupo e como ser individual, acreditamos que a leitura pode se tornar uma importante ferramenta de informação e formação dos sujeitos, fazendo com que identifiquem, a partir dela, aspectos do lugar onde vivem, como características geográficas, culturais, sociais, entre outras, facilitando o seu processo de cidadania e emponderamento frente às particularidades apresentadas. De fato, se pensarmos a leitura como uma ferramenta de [in]formação, percebemos que são muitos os textos existentes e que alguns dos textos apresentados aos sujeitos podem carregar consigo um teor preconceituoso, discriminatório, mas, também, podem fortalecer aspectos culturais de um povo, de uma sociedade, valorizando os indivíduos pertencentes a estes espaços. Por isso, a escolha do texto a ser lido e a percepção do contexto abordado no texto, como analisa Freire (2001), é extremamente importante para que o leitor construa, sob a perspectiva da criticidade, os seus próprios conceitos e opiniões.

Salientamos que, ao contrário do que era observado até pouco tempo atrás, hoje os textos possuem uma variedade maior em relação à linguagem utilizada, sendo respeitadas as diferenças culturais e as peculiaridades linguísticas dos leitores e autores. Ainda, tendo em vista a necessidade de reconhecer a participação de todos os sujeitos, sem distinções, na formação das sociedades, é possível ter acesso a textos que tratam, com maior fidelidade, de questões relacionadas a um povo ou grupo, fato que contribui ainda mais para a construção da sua identidade, uma vez que este consegue se perceber, com maior facilidade, nas narrativas textuais, aumentando, por conseguinte, quase sempre, o interesse pela leitura.

Nesse sentido, sendo a leitura um modo de aproximar o leitor de conceitos, apresentando-lhe aspectos como a cultura de um povo, seus costumes, favorecendo a construção de valores, etc., esta também pode refletir as representações de língua. Quanto a isso, ressaltamos a importância de valorizar todos os tipos de linguagem falada e escrita, em especial porque, conforme afiança Paganini (2007), não pode haver a desvinculação entre cultura e língua, pois a língua é um instrumento de comunicação entre os sujeitos, estando carregada de representação cultural.

Diante do que foi apresentado, é possível afirmar que possuir identidade é pertencer a um local, a um determinado grupo e ninguém se desenvolve enquanto sujeito sem que haja esse pertencimento, sem que afirme ou saiba ter vindo de um lugar, sem construir crenças, valores, opiniões. Mesmo que de forma inconsciente e ainda que as nossas “[in]certezas” sejam transformadas ao longo do tempo, todos temos uma memória, um local para onde retornamos quando queremos responder quem somos; um alguém para quem voltamos, ainda

que na memória, quando desejamos fortalecer ou justificar nossos costumes, nos [re]afirmando enquanto sujeitos.

Neste processo de formação identitária a leitura pode contribuir, e muito. Isso porque, por meio desta é possível reavivar memórias e responder questões que até então não haviam sido problematizadas ou haviam sido negligenciadas de algum modo.

Considerando a associação entre leitura e identidade em sala de aula, por exemplo, podemos dizer que, por meio desta, os alunos podem conhecer conceitos ligados ao meio em que vivem e refletir em torno dos aspectos que compõem a sua história e de sua família – fato que se tornou possível devido o surgimento da História Social, bem como a partir das ações de sujeitos engajados, que passaram a exigir o registro de sujeitos até então marginalizados, como partícipes da história do Brasil e do mundo (como indígenas, negros, homossexuais, trabalhadores rurais, mulheres, etc.). Também, a utilização da leitura como forma de construir a identidade do aluno pode contribuir para o enfrentamento de diversos problemas, os quais podem estar relacionados ao preconceito regional e linguístico, às questões étnico-raciais, entre outras, favorecendo o autoconhecimento e o empoderamento por parte do educando.

Em vista do que foi apresentado, afirmamos a relevância da leitura para o processo de formação dos sujeitos e construção de sua identidade. Através dela, é possível analisar diversos aspectos que envolvem tanto um local quanto uma sociedade ou um sujeito, reconhecendo-se aspectos semelhantes ou divergentes à sua cultura, seus costumes, crenças, linguagem e, entre outras questões, características geográficas e socioeconômicas.

2.6 MATRIZ DE REFERÊNCIA DE HABILIDADES DE LEITURA E A TURMA DO XAXADO

Para nortear o trabalho com a leitura e ter um parâmetro de referência para apoiar a construção da proposta de intervenção, são utilizados, além das tirinhas da Turma do Xaxado, alguns descritores da matriz de referência de habilidades de leitura. Não significa dizer que são a totalidade do processo de leitura, contudo, são necessárias para a produção de sentido da leitura. Ferrarezi Jr e Carvalho (2017, p. 98) afirmam que uma matriz de referência é “um conjunto de tópicos que descreve capacidades inerentes ao ato de ler e compreender textos de gêneros diversos e está organizada de acordo com os níveis de ensino nos quais a avaliação externa sistêmica é aplicada para verificar o domínio dos estudantes sobre tais habilidades”.

Dessa forma, como referência em algumas atividades com as tirinhas da Turma do Xaxado, serão utilizados os seguintes descritores da Prova Brasil (BRASIL, 2008):

- D1 – Localizar informações explícitas em um texto;
- D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão;
- D4 – Inferir uma informação implícita em um texto;
- D6 – Identificar o tema de um texto;
- D14 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse respeito.

Para a proposta de intervenção são utilizadas as tirinhas do autor Antônio Luiz Ramos Cedraz. Baiano, nascido em Miguel Calmom, Cedraz se tornou referência como quadrinista no Brasil, tendo recebido vários troféus, destacando-se o Prêmio Ângelo Agostini, que lhe conferiu o título de “Mestre do Quadrinho Nacional”, e os cinco prêmios HQ Mix, uma espécie de “Oscar” brasileiro da categoria, oferecido pela Associação dos Cartunistas do Brasil. Iniciou seus trabalhos com desenhos e histórias em quadrinhos aos 16 anos, de modo que, ao longo de sua trajetória profissional, criou diversos personagens reunidos nas tiras da Turma do Xaxado (ALCÂNTARA, 2013).

O Trabalho de Cedraz começou a ser publicado no suplemento “A tarde Municípios”, do Jornal *A Tarde*. As tiras do Xaxado começaram a ser divulgadas no ano de 1998, duas vezes por semana, porém, o sucesso foi tão grande que passaram a ser reproduzidas diariamente no Caderno 2 do referido Jornal. De acordo com Sérgio Mattos, jornalista e editor na época:

As historinhas encontram espaços por serem inteligentes, bem roteirizadas e engraçadas sem perderem o senso reflexivo e educativo. Suas histórias são atuais, contextualizadas e de inserção social. Além de defenderem os interesses da região, transmitindo as preocupações e reivindicações do semiárido nordestino, os personagens da Turma do Xaxado expressam um entrelaçamento de eventos e relações sociais globais quando discutem questões sociais, ambientais e ecológicas. (CEDRAZ, 2012, p. 5)

Em suas narrativas, Cedraz traz fortes críticas aos problemas sociais do cotidiano sertanejo, bem como descreve cuidadosamente os tipos humanos de seu cotidiano, evitando os estereótipos pejorativos, comuns em muitas produções que se apropriam da cultura popular. Suas histórias romperam as barreiras territoriais baianas, sendo publicadas não só nos jornais do Brasil, como também nos de Angola, de Cuba e de Portugal.

De acordo com o blog Mania de Gibi (2012), o trabalho do autor tem características muito próprias, que faz sempre alusão a costumes e falas nordestinas. Isso se deve, muito propriamente, à sua origem sertaneja e à sua vivência com o campo e a natureza no interior da Bahia. Para ele, os seus personagens são a ficção que se confunde com a realidade. Com esse

entusiasmo de criação, Cedraz encontrou no meio em que vivia a matéria-prima para moldar suas criações. “Sensível ao cotidiano e à cultura do Sertão, onde viveu toda a infância e parte da juventude, Cedraz criou *A Turma do Xaxado* a partir da observação e da intensa pesquisa dos tipos humanos do interior do Nordeste, suas práticas, crenças e seus modos de agir e falar” (PINHEIRO, 2015, p.111).

Segundo Pinheiro (2015), a Turma do Xaxado retrata a simplicidade da vida rural, livre, alegre, permeada pelo folclore, pelas tradições e crenças típicas do cotidiano sertanejo, nesse caso específico, interior baiano. Suas tiras mostram personagens heterogêneos, mas tipicamente brasileiros, que apesar das diferenças convivem harmonicamente no mesmo ambiente.

Os quadrinhos contam as aventuras de um garoto, Xaxado, neto de um famoso cangaceiro que vivia com o bando de Lampião, às voltas com problemas do cotidiano, junto com seus pais e amigos. Na Turma do Xaxado figuram personagens tipicamente brasileiros: o preguiçoso Zé Pequeno, que adora ficar deitado na rede vendo a vida passar; a estudiosa Marieta, a radical defensora da língua portuguesa; o egoísta Arturzinho, filho de um rico fazendeiro e que faz questão de deixar bem claro que nasceu “em berço esplêndido”; o sonhador Capiba, que é aspirante a cantador nordestino; e a consciente Marinês, a protetora da natureza (MANIA DE GIBI, 2012).

As aventuras narradas por Antônio Cedraz não se limitam apenas ao interior. Elas também podem estar na cidade grande ou em espaços imaginários, convivendo com muitos dos seres fantásticos que povoam a cultura brasileira – como o Saci, a Mula sem cabeça e o Caipora – ou em aventuras com livros encantados, anjos, monstros e muita ação. Na Turma do Xaxado, o autor explora muito bem a riqueza cultural brasileira através de diferentes maneiras de se falar, nos trajes, nas danças e músicas, nos costumes, nas relações humanas, na arquitetura, nos jeitos de ser de cada um (PINHEIRO, 2015).

Assim, também, cabe à Turma o desafio de encarar e se posicionar frente a dilemas diários do sertanejo, como a seca, a falta de trabalho, a fome, a corrupção, o coronelismo, a exploração do trabalho escravo e diversos níveis de preconceito. Conforme Pinheiro (2015), esses são temas frequentes nas narrativas de Cedraz, que com destreza expõe os problemas sociais e ampara-se em valores como esperança, amor, amizade e coragem para enfrentar tais questões.

Desta forma, o autor constrói um universo do qual é difícil ficar alheio ao se evolver nessas narrativas, que mistura o real com o simbólico, dando asas ao imaginário. Também, são histórias do nosso cotidiano, as quais expõem a cultura brasileira pelas tradições e coisas

da terra, mas de forma suave, nunca agressiva, indo do popular ao poético, passando pela metalinguagem que dá o tom de proximidade, que atrai e fascina o leitor.

3 GLORIOSO SÃO JOSÉ: A CONSTRUÇÃO DE UM DISTRITO

Localizado a vinte e cinco quilômetros da sede, São José do Itaporã é um distrito do município de Muritiba que fica situado no Recôncavo Sul da Bahia, a 114 quilômetros da capital Salvador. Com uma população estimada em 10.589 habitantes, segundo o censo de 2010, São José se constitui como principal ponto do município depois da sede, apresentando um elevado número populacional e uma dinâmica interna desenvolvida devido o fluxo de pessoas, mercadorias e serviços (OLIVEIRA, 2013).

O povoamento do distrito está relacionado com o da região do Recôncavo, tendo como destaque Cachoeira, São Félix e a própria sede municipal por volta de meados do século XVI, quando uma missão jesuítica foi implantada no local, construindo o Convento São José. Na época, era comum a presença de índios e escravos formando a população, haja vista que estes vinham das atividades laborais dos engenhos locais; apesar disso, o nome do distrito foi dado em homenagem ao santo Católico São José, que chegou até a localidade através dos jesuítas portugueses, a qual foi chamada, à época, de São José do Aporá, local onde ficava a imponente serra (SILVA, 2009). Depois de algum tempo, o nome Aporá foi substituído por Itaporã, palavra de origem Tupi-Guarany que tem o seguinte significado: Ita, que se refere a “pedra”; Porã, que representa “aquele(a) que possui beleza”. Portanto, Itaporã significa “pedra bonita” ou “pedra que possui beleza” (OLIVEIRA, 2013).

Figura 8: Imagem da Serra da localidade de São José



Fonte: Rodrigues (2018).

Com a passagem do tempo, a localidade foi se desenvolvendo, a população aumentando e, em consequência disso, a área povoada também aumentou trazendo diversas necessidades de serviços como: educação, saúde, emprego, moradia digna e lazer. Pouco

depois de meados do século XX, com a instalação da empresa Agro Fumageiro, foi possível perceber um crescimento econômico na região, pois esta empregou grande parte da população do São José do Itaporã. O principal produto cultivado na localidade e em larga escala, o fumo, estava em ascensão, sendo produzido tanto para a exportação como para o beneficiamento interno e em cidades vizinhas, como Cruz das Almas.

O crescimento econômico e a fonte de emprego proporcionaram melhores condições de vida para a população, incentivando os moradores a permanecerem no local – o que também permitiu o melhoramento da infraestrutura do distrito através de calçamento de ruas e rede de energia elétrica, posto médico, água encanada e a construção de um barracão municipal. Este é um claro sinal que o cenário local estava mudando e perdendo as características de zona rural para ter atributos e serviços de zona urbana.

O modo de vida da população local sempre foi conduzido pela agricultura familiar e pela moradia no campo. No distrito, as atividades desenvolvidas estavam atreladas a agricultura, tendo como produtos cultivados na região a mandioca, feijão, amendoim, milho e fumo, com destaque também para o crescimento do plantio da laranja e do limão. A partir de fim da década de 1990 houve uma queda na agricultura local, trazendo mudanças na mão de obra e a evolução de sua estrutura urbana. Essas novas características transformaram o cenário do São José do Itaporã com uma peculiar mistura entre rural e urbano de forma intrínseca, pois é tudo muito próximo, o campo e a cidade convivem juntos, o que proporcionou o aumento da população local, assim como o desenvolvimento da infraestrutura do distrito.

Por ser distante do centro da cidade de Muritiba e de outros municípios, São José do Itaporã constitui-se como uma referência em educação para quem mora no centro do distrito ou para quem mora na zona rural no entorno, pois consegue suprir a demanda de vagas do Ensino Básico, tendo escolas que atendem alunos da Educação Infantil, Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais e do Ensino Médio.

Uma dessas escolas é a Catulino Manoel de Oliveira, na qual eu trabalho e onde estudavam os alunos para os quais eu apliquei o projeto de intervenção. Em todo o distrito, somente essa escola oferecia turmas do 6º ano do Ensino Fundamental (Anos Finais), sendo a turma do 6º ano A, turno matutino, aquela para qual a pesquisa foi direcionada. Nela havia alunos de diversas localidades do distrito e até de outro município.

4 O ALUNO/LEITOR E A ESCOLA

A leitura existe na vida do sujeito a partir do momento em que tentamos compreender o mundo a nossa volta, ou seja, desde sempre. Ela, além de ajudar no desenvolvimento de nossa capacidade cognitiva, aguça nossa imaginação, ajuda a compreender a nós mesmos e ampliar o conhecimento de mundo, estimula o pensamento crítico e torna o ser mais ativo no convívio em sociedade. Daí a importância da leitura e da escola diante dela.

É importante que a escola seja um espaço propício para o desenvolvimento da leitura, onde o aluno, em contato com diversos textos e estratégias de leitura, possa ler e compreender profundamente o texto lido, desenvolver habilidades de leitura e ampliar a capacidade leitora. Quando isso não acontece, a escola deixou de “cumprir seu papel, deixou de formar leitores, deixou de formar pessoas que sabem se comunicar como a sociedade exige, passou a formar mentes e bocas silenciosas” (FERRAREZI JR; CARVALHO, 2017, p. 31). Por isso, entendemos o quanto é imprescindível o ensino de leitura na escola.

Diante desse contexto, propomos, neste capítulo, a discussão sobre os dados coletados na atividade diagnóstica que foi aplicada na turma do 6º ano A, do turno matutino, da escola municipal Catulino Manoel de Oliveira do distrito de São José do Itaporã, Muritiba, Bahia.

4.1 METODOLOGIA

A intenção de elaborar e aplicar uma atividade diagnóstica foi com o propósito de traçar um perfil da turma do 6º ano acerca da leitura. Foram elaborados dois questionários aplicados em duas aulas. Antes da aplicação, houve uma conversa com os alunos para esclarecer os motivos e quais eram os objetivos daquela atividade e meu intuito posterior a aplicação daquele questionário.

Na primeira aula, antes da aplicação, foi solicitado para os alunos que ficassem calmos, pois estavam agitados e preocupados achando que aquela seria uma avaliação para uma nota da unidade. Desfeito o equívoco, enfatizei que o fato de não ser para nota não fazia da atividade pouco importante, pois as respostas dadas diriam um pouco sobre eles como pessoas e como leitores. Entretanto, não era preciso ficar tentando ver o que o colega tinha respondido; era preciso se preocupar, apenas, em responder aquilo que ele sabia e julgava ser correto.

O primeiro questionário trouxe alguns dados a respeito das condições socioeconômicas dos alunos, com vistas a perceber dados relevantes da vida familiar destes

sujeitos, como se percebiam enquanto pessoa, assim como, também, dados sobre as experiências que tinham com a leitura. Ao todo, eram 20 perguntas, dentre as quais estavam questões de cunho objetivo com múltiplas escolhas e também perguntas que poderiam responder sem o auxílio das alternativas.

O segundo questionário foi aplicado logo depois do primeiro. Tendo em vista serem aulas geminadas, o horário foi suficiente para responder aos dois questionários no mesmo dia. A intenção em aplicar o segundo diagnóstico era tentar entender a familiaridade do aluno com a leitura. Eram perguntas mais diretas acerca da leitura, assim como perguntas da relação deles com o livro didático – geralmente, um dos poucos recursos de leitura na escola. Havia também perguntas objetivas de múltiplas escolhas com apenas uma alternativa correta; e outras perguntas discursivas que versavam acerca do entendimento de um gênero textual específico, a tirinha, o qual será utilizado como meio para o desenvolvimento e ampliação da competência leitura.

As respostas obtidas através dos questionários possibilitaram conhecer melhor os sujeitos da pesquisa e propiciaram ter mais clareza para a elaboração da proposta de intervenção didática. Por fim, os resultados dos diagnósticos foram transformados em gráficos que serão descritos nesta seção.

4.1.1 Estrutura Física da Escola

Mantida e subordinada à Prefeitura Municipal de Muritiba, a escola Catulino Manoel de Oliveira possui 5 salas de aula, sendo 6 turmas do 6º ano do ensino fundamental (Anos Finais) e 4 turmas do 5º ano do ensino fundamental (Anos Iniciais) funcionando em dois turnos: matutino, das 07h30min às 12h00min e vespertino, das 13h00min às 17h00min.

O grupo de alunos é variado, vindos do próprio distrito e da zona rural no entorno da escola, cujo nível social é baixo a médio, com faixa etária entre 11 a 15 anos. É uma escola considerada de médio porte, com 265 alunos e 13 professores com licenciatura específica ou pedagogia, lecionando os componentes curriculares escolares. A escola fica localizada no centro do distrito de São José do Itaporã, que fica distante 17km em linha reta da sede do município de Muritiba (GOOGLE MAPS), ao qual pertence. Os alunos, a maioria residente na zona rural, dependem do transporte escolar para chegarem até a escola, sendo que os professores que não moram no distrito utilizam transporte próprio ou da prefeitura.

A escola conta com uma diretora e um vice-diretor, uma coordenadora pedagógica, duas secretárias escolares, um porteiro, três zeladoras e duas cozinheiras que, juntos, tornam possível o funcionamento da unidade e o desenvolvimento das aulas.

A relação humana na escola é bem amigável. Todos: direção, professores e demais funcionários mantêm um clima agradável de harmonia e respeito. Com relação aos alunos, não é diferente, pois muitos dos funcionários moram no distrito e, aqueles que não moram estão na escola já há um tempo; por isso, todos se conhecem, mantendo um bom relacionamento. Embora haja problemas com violência e indisciplina, estes não chegam a interferir no andamento e no clima de tranquilidade na escola.

Quanto à estrutura e instalações da escola, ainda que estas permitam o andamento das aulas, precisam ser reformadas tendo em vista que são antigas. Na diretoria escolar também funciona a secretaria, havendo cinco salas de aula, uma sala de coordenação pedagógica, uma sala dos professores, uma sala de vídeo que funciona de forma bem precária, um pátio, uma cozinha, três banheiros e uma quadra poliesportiva que não funciona por causa do estado de deterioração em que se encontra. O mobiliário atende às necessidades básicas para o ensino, as salas não são arejadas e os ventiladores que ainda funcionam estão em péssimo estado de conservação. Contudo, a escola é mantida em bom estado de higiene.

4.1.2 Sujeitos da Pesquisa

Os sujeitos selecionados para participar da proposta de intervenção pertencem a uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental dos Anos Finais, turno matutino, composta por 27 alunos, sendo 14 meninas e 13 meninos vindos da sede do próprio distrito de São José do Itaporã ou da zona rural que fica no entorno do distrito. São crianças que estão na faixa etária entre 10 e 12 anos, bem falantes e participativos, que interagem com o professor e com os colegas, participando com interesse e curiosidade das atividades propostas.

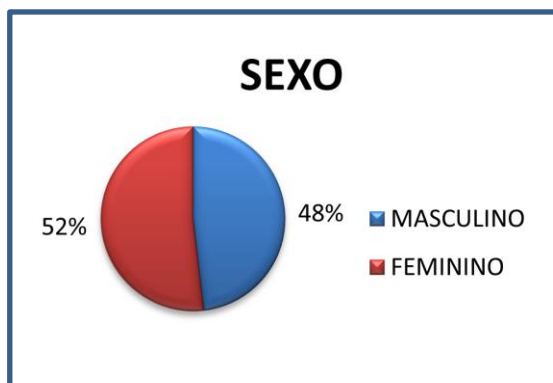
4.1.3 Análise dos questionários

Para o desenvolvimento do presente trabalho, foram elaborados questionários que serviram para a coleta de dados no ambiente da sala de aula. O 1º instrumento teve o intuito de colher informações socioeconômicas dos alunos, enquanto o 2º instrumento tinha o propósito de obter informações acerca da competência leitora do aluno e da compreensão da leitura do gênero tirinha.

4.1.3.1 Conhecendo o aluno

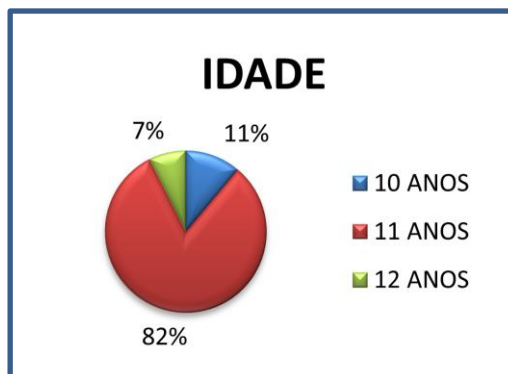
Ao consultar o diário da turma e as informações declaradas nas matrículas, foram constatados alguns dados referentes a idade e ao sexo dos alunos. A turma possui 27 alunos, divididos entre 14 do sexo feminino e 13 do sexo masculino, demonstrando um equilíbrio quase que total no que tange ao sexo. Quanto à idade, a variação fica entre 10 a 12 anos, embora a maioria, 22 alunos, tenha 11 anos de idade, os demais, 3 discentes, 10 anos e 2 têm 12 anos. Diante desses números, percebemos que não há uma distorção entre o ano de estudo com a idade, sendo a faixa etária ideal para o 6º ano. No decorrer do ano mais 4 alunos foram matriculados na turma, justificando-se o número maior na realização que no planejamento do projeto de intervenção.

Figura 9: Referente ao sexo dos alunos



Fonte: elaborado pelo autor.

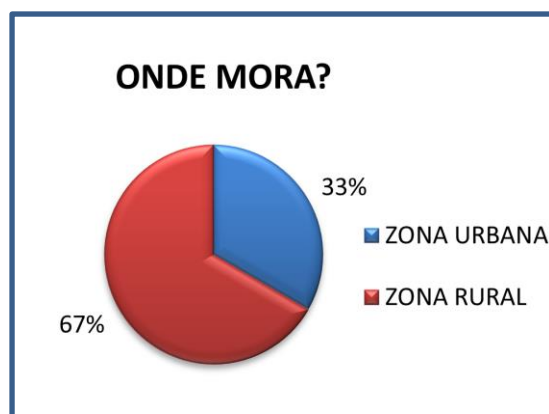
Figura 10: Referente à idade dos alunos



Fonte: elaborado pelo autor.

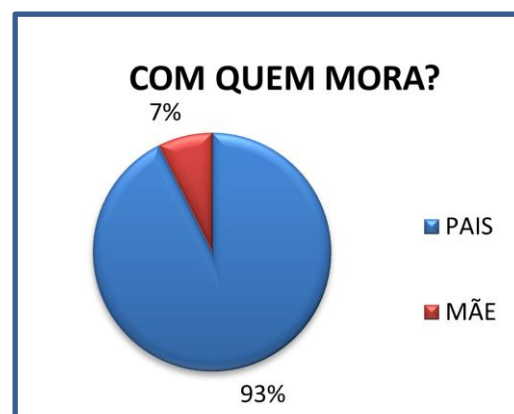
A turma é constituída em sua maioria por alunos que residem na zona rural e dependem basicamente de transporte escolar para chegar até a escola. Os demais moram na zona urbana do mesmo distrito e chegam à escola ou a pé ou de transporte próprio das famílias (carro, moto ou bicicleta). Independente de onde eles moram, a frequência é sempre muito boa, chegando quase sempre sem atrasos. De forma empírica, é consenso entre os professores da escola que alguns alunos vindos de determinadas localidades da zona rural precisam de um pouco mais de atenção, pois ainda apresentam muitas ou algumas dificuldades na leitura e na escrita. Muitos dos alunos declararam morar com os pais, pai, mãe e irmãos; os demais declararam pertencer à outra conjuntura familiar, tendo a mãe como chefe de família, sem a figura paterna no ambiente, normalmente são: mãe e filhos ou mãe, avós e filhos. O propósito dessa pergunta foi identificar o formato familiar a que pertence os indivíduos envolvidos nesta pesquisa.

Figura 11: Local onde reside



Fonte: elaborado pelo autor

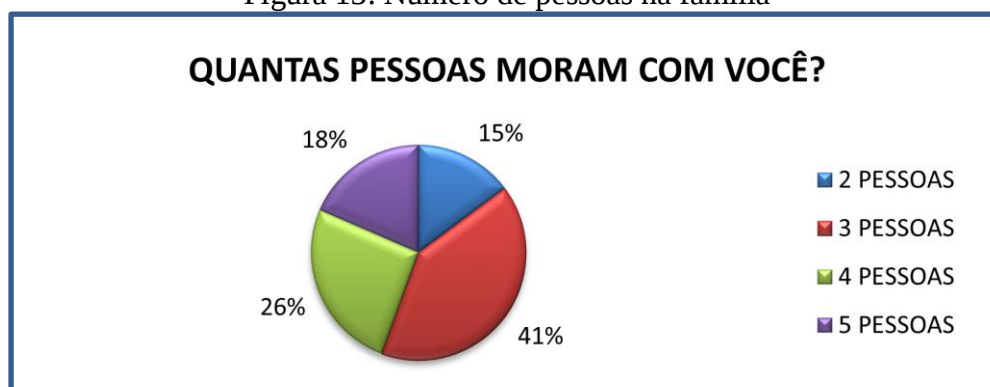
Figura 12: Com quem residem



Fonte: elaborado pelo autor

Com relação a quantas pessoas moram com o aluno pesquisado, foi possível perceber que o número de famílias numerosas tem diminuído. Nesse contexto, a maioria das famílias, 41%, são constituídas por 4 pessoas, incluído neste número o aluno que respondeu o questionário. O número maior de membros por família ficou em torno de 6 pessoas. Não é um número tão baixo, mas se compararmos com a família de nossos pais e, mais ainda, de nossos avós, perceberemos que se trata de uma boa diminuição de pessoas.

Figura 13: Número de pessoas na família

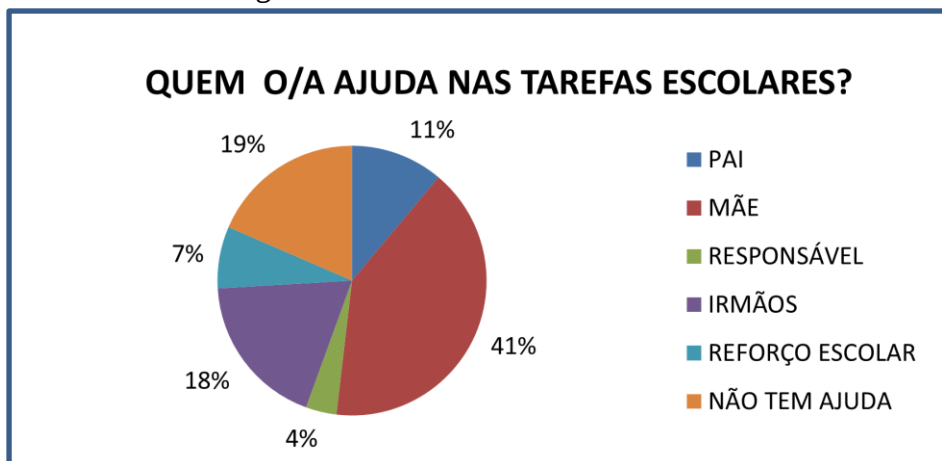


Fonte: elaborado pelo autor.

Ajudar os filhos nas tarefas escolares sugere que os pais estão a par das atividades e dedicam um tempo para acompanhá-los na sua realização, além de ser uma oportunidade para compartilhar e se comunicar efetivamente com os filhos. Porém, isso não é tarefa exclusiva dos pais. Em muitas famílias, outras pessoas também exercem tal tarefa, como irmãos, avós, responsáveis ou, às vezes, o trabalho é terceirizado, ficando a cargo de pessoas que dão a chamada “banca” ou “reforço escolar”. Há alunos que não têm nenhum tipo de ajuda e, por

isso, fazem suas tarefas escolares sozinhos, ou por serem independentes e não quererem auxílio ou por não terem quem os possa ajudar:

Figura 14: Auxílio nas tarefas escolares



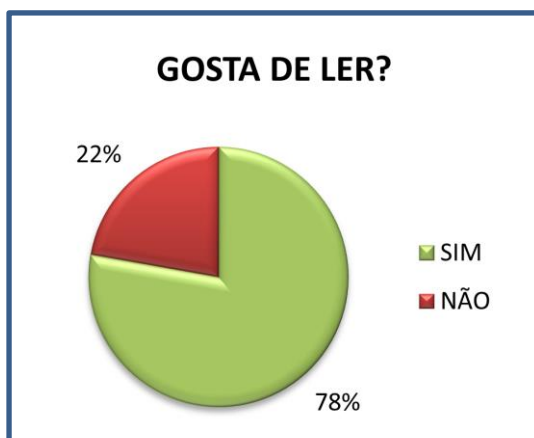
Fonte: elaborado pelo autor

O gráfico acima demonstra que os alunos da turma selecionada, em sua maioria, têm ajuda de algum familiar ou responsável em suas tarefas escolares. Isto demonstra que, de alguma forma, podem contar com a mãe (41%) e irmãos (18%) na orientação e dúvidas dos trabalhos escolares. Este acompanhamento pode fazer com que familiares fiquem a par das conquistas deles e das possíveis dificuldades apresentadas. Ainda, 19% dos alunos declaram que não possuem ajuda para realizar os trabalhos escolares, entretanto, isso não significa que não sejam independentes, tendo em vista que estimular a independência dos filhos nas tarefas escolares de casa é permitir que eles realizem os trabalhos por si mesmos. Isso não é algo ruim, desde que contenha algum tipo de supervisão.

Diante dos dados obtidos, alguns questionamentos podem ser levantados, como: se 93% dos alunos vivem com os pais, por que então apenas 52% conseguem ajudar nas tarefas escolares? Não existe uma resposta concreta para esta pergunta, em especial porque não dialogamos com os responsáveis, mas, conhecendo os alunos, suas famílias e considerando algumas justificativas que já escutei enquanto professor, é possível sugerir que as respostas são as mais diversas, como: falta de tempo para ajudar os filhos, uma vez que trabalham muito; o cansaço após uma longa jornada de trabalho; a baixa escolaridade, haja vista que alguns não possuem conhecimento suficiente para ajudar os filhos nas tarefas; porque deixam a cargo dos filhos mais velhos, que já passaram pelo mesmo ano de ensino e têm condições mais adequadas para auxiliá-los; ou mesmo porque não se interessam tanto pelos estudos dos filhos e só vão à escola para matriculá-los.

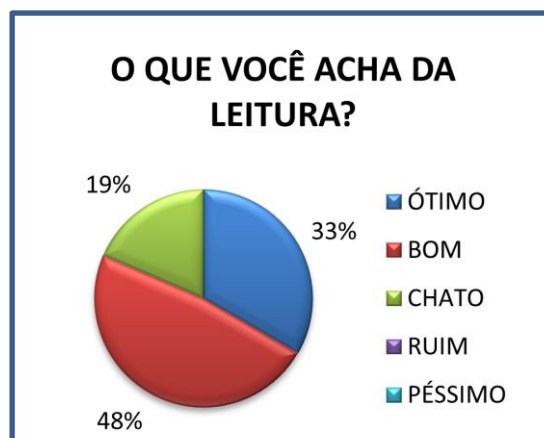
Os alunos foram questionados se gostavam de ler e a resposta foi bem positiva, uma vez que 78% declararam que sim. No entanto, considerando que a leitura proporciona o desenvolvimento cognitivo, além de ser o meio mais importante para adquirir conhecimento, porque há ainda dificuldades com a leitura se esse número se refere à quantidade de alunos que gostam de ler (um número relativamente alto)? Esta é uma indagação que nos leva a refletir acerca do ensino de leitura na escola. Talvez a resposta possa ser encontrada no que se ensina e como se ensina.

Figura 15: Alunos que gostam de ler



Fonte: elaborado pelo autor

Figura 16: Concepção sobre a leitura



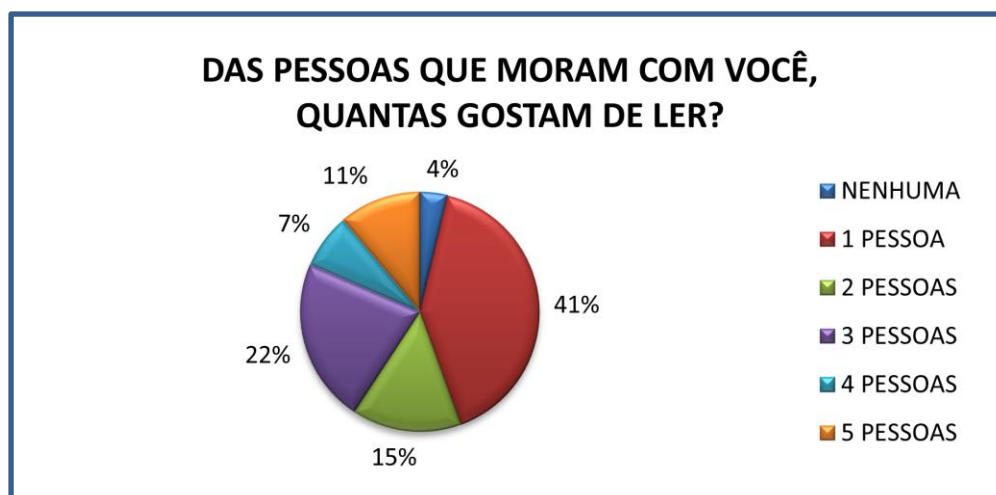
Fonte: elaborado pelo autor

Também foi bastante satisfatória a resposta para o questionamento acerca do que acham da leitura, pois 48% acham boa e 33% consideram ótima, ou seja, 81%. Os dois últimos gráficos demonstram dados positivos sobre o gosto pela leitura e isso é bastante animador, já que, em meio às tecnologias da informação, televisão, computador, *videogame*, etc., que acabam se tornando mais atrativos aos olhos dos jovens, encontrar alunos que dizem gostar de ler e acham a leitura boa ou ótima é extremamente favorável. É como uma porta aberta para o conhecimento, uma predisposição para, cada vez, mais desenvolver a capacidade cognitiva através da leitura.

O convívio familiar é uma mola propulsora para muitas coisas, uma delas é a leitura. Normalmente, nas famílias em que os pais não têm o hábito da leitura, os filhos pouco são estimulados a serem bons leitores, pois não há referência no contexto familiar. Para que uma criança desenvolva uma boa relação com a leitura, é preciso que seja estimulada e influenciada pelas pessoas que estão próximas a ela, os familiares. Assim, filhos que veem os pais lendo com frequência, principalmente nos horários livres, podem ser estimulados a imitá-los, associando a leitura a algo divertido, podendo se tornar bons leitores. Porém, nem sempre essa relação é confirmada, pois há casos de crianças que não se encaixam nesse perfil.

A leitura pode ser despertada também por agentes socializadores como, escola, família, igreja e tantos outros espaços nos quais esta é motivada e vista como um hábito saudável. Desses espaços, a escola tem papel muito importante pois, além de ser um ambiente com o qual a criança tem contato muito cedo, é lugar de instrução e educação formal. Ensinar a ler e a se interessar pela leitura é dever da escola. Por isso, ela deve repensar as suas metodologias, de modo que os professores devem ter uma prática reflexiva para avaliar a sua forma de ensinar e pensar quais estratégias de estímulo à leitura são mais eficazes.

Figura 17: Familiares que gostam de ler



Fonte: elaborado pelo autor.

Ao levar em consideração os dados do gráfico acima, é possível perceber que o hábito da leitura não parece ser presença constante no convívio familiar dos alunos. O número mais expressivo com relação à quantidade de pessoas que gosta de ler foi 41%, indicando que apenas 1 pessoa do contexto familiar do aluno tem essa relação afetiva com a leitura. Entretanto, se pensarmos que, segundo dados anteriores desse mesmo estudo, o número de membros por família dos alunos não é tão grande, devemos considerar que os dados expressos no gráfico acima não são tão ruins assim, pois em uma família com 4 componentes e sabendo que alguns membros desta família tem baixa escolaridade, é um fato a ser considerado se um destes declara gostar de ler.

A leitura deve fazer parte do cotidiano na escola, porém, o ensino de leitura é uma prática que não está muito presente na sala de aula, a favor do ensino de gramática. Embora consideremos a leitura como principal meio para aquisição do conhecimento, normalmente, o único instrumento de leitura que os alunos dispõem ainda é o livro didático.

4.1.3.2 Perfil do Leitor

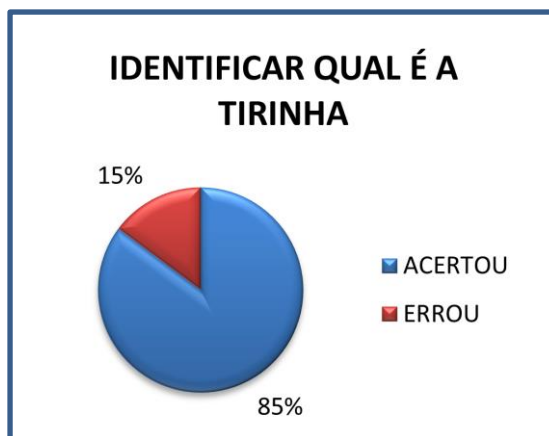
A compreensão de uma tirinha não é uma tarefa das mais fáceis, exigindo do leitor certo conhecimento de mundo e habilidades de leitura, como: relacionar a linguagem verbal com a não verbal, localizar informações explícitas e implícitas, entre outras. Todavia, o leitor, acostumado a fazer leitura superficial do texto não vai compreender o sentido completo de uma tirinha. O observável é que as tiras têm espaço garantido nos jornais, revistas, redes sociais e, principalmente, ENEM, vestibulares e livros didáticos, tornou-se objeto de estudo. As tirinhas, como objeto de estudo, podem render bons frutos, uma vez que o trabalho com elas possibilita, de forma bem divertida, estudar gênero textual, leitura, interpretação e produção de textos.

Ferrarezi Jr e Carvalho (2017) fazem um alerta quanto ao uso das tirinhas no livro didático, pois quase sempre são usadas para o ensino de gramática normativa. Talvez, por isso, muitos não apreendem o seu sentido global:

Os livros didáticos estão cheios de tirinhas (as histórias em quadrinhos curtas). Legal né? “Só que não”, como diriam os adolescentes de hoje. Seria muito mais legal se esses textos estivessem lá para auxiliar o(a) professor(a) e os alunos a desenvolverem a leitura. Mas, ao contrário disso, na maioria das vezes, as tirinhas são mero pretexto para se fazer um exercício de caça a termos gramaticais. Então, vemos muitos exercícios do tipo: classifique o advérbio presente no quadrinho tal... Tenha a santa paciência! (FERRAREZI JR; CARVALHO, 2017, p. 49).

A partir dessa realidade, foi indagado aos alunos se eles sabiam o que era uma tirinha. A resposta não causou espanto, uma vez que o gênero em questão é presença garantida nos livros didáticos. Desta forma, 85% disseram que sim e 15% disseram que não conhecem. Para confirmar tal pergunta, foram dadas aos alunos algumas figuras com exemplos de gêneros (tirinha, cordel, poema e anúncio). Nesse contexto, foi perguntado qual era a tirinha, e a resposta não foi surpresa, confirmando os dados, 85%. Também, foi perguntado se gostavam da leitura de tirinha. Segundo o gráfico abaixo, 52% disseram que sim, enquanto 48% relataram que não:

Figura 18: Identificação de tirinha



Fonte: elaborado pelo autor.

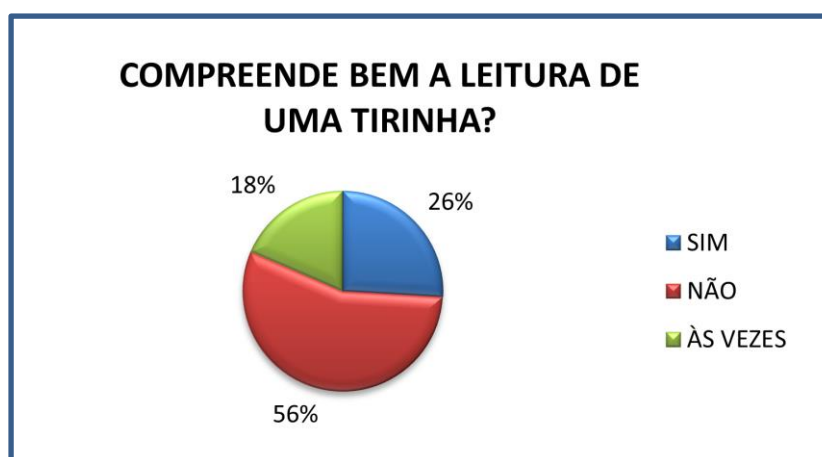
Figura 19: Alunos que gostam de tirinha.



Fonte: elaborado pelo autor.

Talvez um dos motivos de gostar ou não da tirinha seja a forma como é abordada sua leitura dela ou a maneira como é utilizada a tirinha na sala de aula, podendo gerar uma incompreensão do sentido do texto e, por isso, o sentimento de não gostar. Por conta disso, os alunos foram questionados se compreendiam bem a leitura de uma tirinha. Como se trata de um gênero de entendimento do sentido um pouco complexo, o resultado do questionamento não causou estranhamento, haja vista que a leitura de uma tirinha envolve várias habilidades, desde decodificar a linguagem verbal até localizar informações implícitas através da linguagem não verbal. Assim, 56% disseram não compreender, diferente dos demais, 26%, que declararam que compreendem, enquanto 18% disseram que, “às vezes,” entendem. Nesta perspectiva, podemos levantar outro questionamento: quais os motivos que levam os alunos a terem dificuldade para compreender o sentido de uma tirinha?

Figura 20: Compreensão acerca de uma tirinha



Fonte: elaborado pelo autor.

Para compreender o sentido de uma tirinha é preciso muito mais do que uma leitura superficial; é preciso um exercício de habilidades de leitura que desperte no aluno a motivação para relacionar linguagem verbal e não verbal para, através dessa relação, interpretar o sentido do texto.

Esses textos são conhecidos, tecnicamente, como textos multimodais, isto é, eles conjugam a linguagem verbal com a não verbal. Ora, a interpretação desses textos depende totalmente da capacidade de articular, de modo adequado, essas duas linguagens, porque esses textos são construídos de tal modo que as imagens, sozinhas, não têm informação suficiente para a sua compreensão plena. Por outro lado se o leitor fixar a atenção exclusivamente na parte verbal (nas palavras escritas), pode não compreender o texto ou mesmo interpretá-lo de modo equivocado, diverso daquele pretendido pelo elaborador (autor). (FERRAREZI JR; CARVALHO, 2017, p. 117).

Além do que foi exposto, podemos afirmar que a compreensão de um gênero, como a tirinha pode desenvolver no aluno a necessidade da leitura, provocando, o aprimoramento da compreensão leitora. Para isso, o estímulo inicial é importante. Este poderá ser feito de diferentes maneiras, prevalecendo sempre a intenção de despertar o interesse e a leitura do texto. Só depois, deve-se estudar as características do gênero, nesse caso específico, de compreender as características básicas que fomentam a construção de cada personagem. Acredito que, dessa forma, poderá ser facilitada a compreensão do sentido.

Para avaliar algumas habilidades de leitura dos alunos foram usadas algumas tirinhas, uma vez que essas, além de exigir várias habilidades para a compreensão do sentido, podem despertar o interesse do aluno pela leitura:

Figura 21: Tirinha para análise

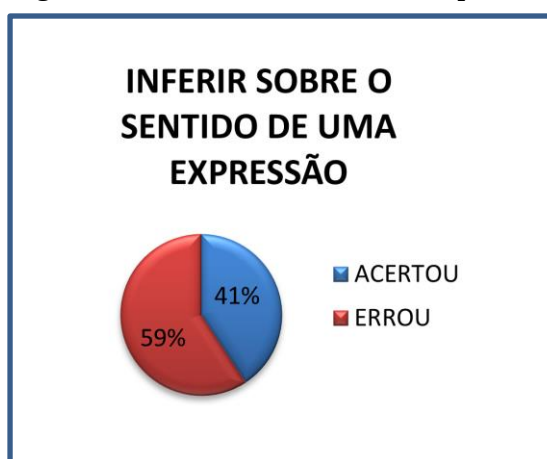


Fonte: Prova Brasil (2008).

Na primeira tirinha, da Turma da Mônica de Maurício de Sousa, foram feitas quatro perguntas relacionadas às diferentes habilidades e descritores de leitura. Eram perguntas objetivas, com quatro alternativas para o aluno apontar uma única correta. A primeira

pergunta pretendia verificar se o aluno conseguia inferir o sentido de uma expressão (Da hora). Assim, 41% dos alunos responderam corretamente a pergunta, demonstrando que conseguiram fazer a inferência correta; já outros 59% responderam de forma incorreta, o que pressupõe que eles não conseguiram inferir sobre o sentido de uma expressão. A segunda pergunta questiona acerca da habilidade de leitura explícita. Diante dos resultados, fica claro que 56% dos alunos conseguem fazer esse tipo de leitura, pois é uma leitura mais superficial, não exige muito do discente. Por outro lado, 44% deles não conseguiram, mesmo se tratando de leitura de explícito.

Figura 22: Inferência sobre uma expressão.



Fonte: elaborado pelo autor

Figura 23: Leitura de explícito



Fonte: elaborado pelo autor

A terceira pergunta foi feita com o intuito de testar a habilidade de inferir sobre informação explícita. Assim como no gráfico anterior, mais da metade, 52% dos alunos, acertaram a resposta correta, demonstrando que essa é uma habilidade que boa parte dos alunos consegue realizar. Porém, 48% não inferiram a resposta correta. Por se tratar de leitura explícita, esse número é preocupante, pois é um tipo a que facilmente o leitor atribui sentido. Há outras leituras que exigem muito mais e os alunos que têm dificuldades nessa habilidade possivelmente terão nas outras.

A quarta e última pergunta dessa tirinha também faz referência a um dos descritores da Prova Brasil e infere sobre o humor, característica comum nesse gênero. Como resposta, obtivemos que 59% dos alunos não conseguiram apontar corretamente onde estava o humor, enquanto 41% conseguiram identificar o humor que aparece como elemento surpresa no último quadrinho.

Figura 24: Localizar a informação explícita



Fonte: elaborado pelo autor

Figura 25: Inferir sobre o humor



Fonte: elaborado pelo autor

Em outra tirinha, retirada do livro didático e usado pelos alunos da turma, foram feitas algumas perguntas abertas, nas quais os alunos teriam que responder as questões sem ajuda das alternativas:

Figura 26: Tirinha do livro didático



Fonte: CEREJA; MAGALHÃES (2015).

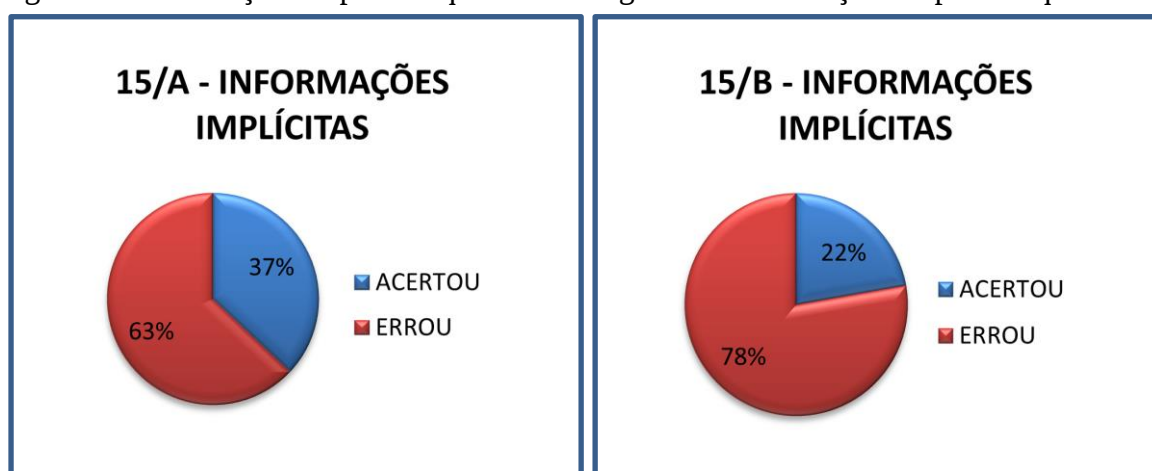
O desempenho ficou abaixo do esperado. As dificuldades apresentadas pelos alunos foram ainda maiores, talvez porque não houvesse ajuda das alternativas para sugerir as respostas e também porque teriam que inferir sobre informações implícitas; nessas questões eles teriam que produzir as respostas. Foi o que aconteceu com a tira de Mafalda do cartunista argentino Quino, quando, na questão 19, foram feitas três perguntas (a, b, e c), todas exigiam do leitor habilidade para localizar informações implícitas.

Na primeira pergunta, letra A, 63% dos alunos deram a resposta errada e 37% a resposta correta para a seguinte pergunta: em sua opinião, por que Mafalda estica os olhos, puxando-os com os dedos? Na segundo questionamento, ou seja, letra B, responderam a que língua pertencem as palavras que ela diz à mulher? O desempenho dos alunos foi ainda pior, demonstrando ainda mais dificuldade em apontar a resposta correta. Assim, somente 22%

apontaram a resposta correta, enquanto 78% não conseguiram alcançá-la. Demonstrando bastante dificuldade em relacionar o verbal com o não verbal, pois ao ver o gesto feito pela personagem e as palavras que ela utilizou para se comunicar com a mulher, poderiam inferir que se tratava de alguma língua oriental.

Na letra c o desempenho não foi diferente das outras duas perguntas anteriores, ficando ainda mais evidente que os alunos têm dificuldades em localizar informações implícitas. No total, 56% dos alunos não responderam a contento a pergunta: essas palavras formam frases com sentido? Os demais, 44%, inferiram a resposta correta.

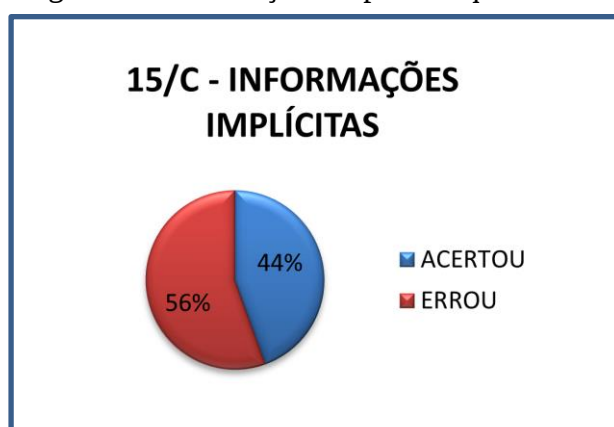
Figura 27: Informações implícitas questão a. Figura 28: Informações implícitas questão b.



Fonte: elaborado pelo autor

Fonte: elaborado pelo autor

Figura 29: Informações implícitas questão c.



Fonte: elaborado pelo autor

Como as informações implícitas não são manifestadas pelo autor no texto, mas podem ser subentendidas pelo leitor, quase sempre, nas tirinhas, precisamos acionar este mecanismo para atribuímos o sentido do texto, efetuando uma leitura eficiente, lendo nas entrelinhas. Porém, esta parece ser uma das habilidades que os alunos mais demonstram ter dificuldades.

Entretanto, estas dificuldades podem estar aliadas à falta de conhecimento do gênero e das características dos personagens da tirinha, além da forma como é ensinada a leitura de tirinha na sala de aula.

Portanto, as respostas que foram dadas para os questionamentos, expõem a dificuldade que os alunos têm na leitura do gênero tirinha, conseguindo realizar uma leitura superficial do texto, mas quando a leitura exige habilidades mais complexas de compreensão, poucos demonstram conseguir ler nas entrelinhas, relacionando as características que são importantes elementos do sentido do gênero.

5 O ENCONTRO COM A LEITURA, AS TIRINHAS DA TURMA DO XAXADO E O SÃO JOSÉ

O ensino de leitura tem grande importância na escola pois, através dele, espera-se que o aluno adquira o saber necessário para ler e compreender qualquer texto de variados gêneros, desenvolva sua capacidade cognitiva e seja proficiente na leitura, posicionando-se de forma crítica na construção do sentido do texto. Por isso, a escola deve manter um ambiente adequado e propício para estimular no aluno a construção do conhecimento através de vivências transformadoras de interação e muitas descobertas.

Infelizmente, ainda há escolas que mantêm o ensino de leitura atrelado à concepção de língua como representação do pensamento, estimulando nos alunos a decodificação de signos, que busca captar as ideias do autor no texto. Mesmo com toda orientação teórica que se tem nos livros e artigos científicos publicados sobre o ensino de língua portuguesa, nem tudo consegue transformar a prática de ensino da sala de aula. Não há um estímulo ao desenvolvimento da capacidade cognitiva do indivíduo em construir numa interação autor/texto/leitor o sentido do texto. Em consequência disso, muitos alunos só conseguem realizar uma leitura textual superficial, desprezando informações implícitas importantes para a construção do sentido.

Diante desse cenário, elaboramos uma intervenção, que consiste em uma interferência que o professor ou psicopedagogo realiza para solucionar algum problema no desenvolvimento ou no processo de aprendizagem do indivíduo. Nesse caso específico, o intuito é proporcionar ao aluno o estímulo à leitura, à identidade local e o desenvolvimento da sua capacidade cognitiva e leitora através das tirinhas da Turma do Xaxado.

5.1 DESCRIÇÃO DA INTERVENÇÃO

A intervenção didática tem como título: O “GLORIOSO SÃO JOSÉ”: UM PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE LEITURA E IDENTIDADE ATRAVÉS DAS TIRINHAS DA TURMA DO XAXADO NUMA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL. Esta, foi realizada na turma do 6º ano do ensino fundamental do turno matutino da escola municipal Catulino Manoel de Oliveira da cidade de Muritiba-Bahia (mesma turma na qual foi realizado o estudo). No momento da intervenção, em decorrência de 4 novas matrículas realizadas, contamos com 31 alunos, sendo 15 do sexo feminino e 16 do sexo masculino, oriundos da zona rural e da zona urbana do distrito de São José do Itaporã. A intervenção –

que foi realizada em sala de aula, nos espaços coletivos da escola e no centro urbano do distrito entre os meses de outubro e novembro de 2018 – teve o formato de 6 módulos com carga horária total de 30 hora/aula.

5.2 DESCRIÇÃO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO: PREPARANDO UM MOMENTO ESPECIAL

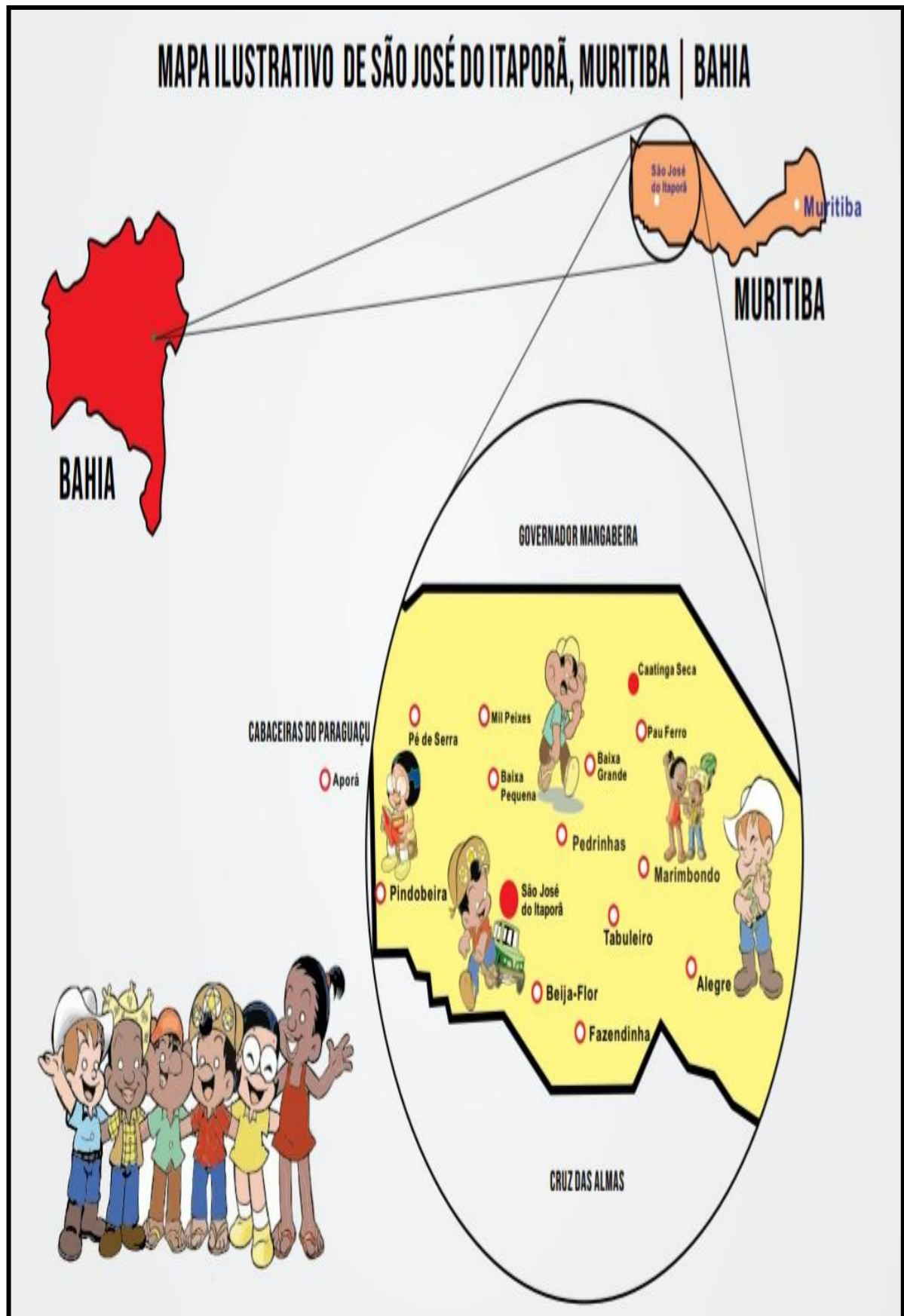
São José do Itaporã, além de ser um lugar de histórias conhecidas pelos moradores que constituem a identidade do lugar, é também o principal destino estudantil de muitos alunos que moram no distrito e no seu entorno, principalmente aqueles alunos que cursam o Ensino Fundamental (Anos Finais) e Ensino Médio. É no centro urbano que se concentram as principais escolas, inclusive a Escola Catulino Manoel de Oliveira, onde leciono e para onde vão os alunos que moram em diferentes lugares da região. A ilustração (Figura 30) indica a localização de onde vêm os alunos do 6º ano A matutino da escola.

5.3 DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES

Durante a elaboração do projeto, conversei com algumas pessoas da comunidade para saber quem eram os moradores antigos que conheciam sobre o São José, a sua história e o desenvolvimento. Fui informado sobre determinadas pessoas que poderiam me ajudar nessa atividade. Assim, fui à procura desses moradores, conversei sobre o projeto e perguntei se poderiam colaborar com a proposta. Alguns afirmaram de imediato que sim, enquanto outros se mostraram um tanto apreensivos, falando que não sabiam se o que eles tinham a dizer seria interessante. Contudo, todos acabaram concordando em participar diante da minha insistência.

Dias antes do início do projeto de intervenção, entreguei uma carta convite a cada morador que se dispôs a falar sobre o distrito. O intuito era formalizar o convite e fazer com que os moradores escolhidos tivessem ciência do dia, horário e o que poderiam falar sobre o São José. Expliquei, ainda, que eles não precisavam se preocupar com detalhes como roupas novas ou outras coisas, porque não sairiam de casa nem mesmo da rotina, uma vez que os alunos iriam procurá-los e o interessante seria que eles percebessem como cada um vivia e o seu modo de ser.

Figura 30: Mapa ilustrativo de onde moram os alunos do 6º ano A - matutino.



Fonte: Elaborado por RODRIGUES e criado por Cleiton Mercês (2018).

5.3.1 Início das Atividades – Primeira Etapa

Planejamento do Módulo I	
Data: 16 e 17/10	Carga Horária: 10h/aulas
Título: Glorioso São José	
Objetivo geral: • Conhecer as histórias do lugar e a sua importância para a construção da identidade de seus moradores por meio do desenvolvimento da competência leitora a partir do gênero histórias em quadrinhos.	
Objetivos específicos: • Conhecer a história do povoado do São José do Itaporã e a zona rural, no entorno, possibilitando ao aluno refletir sobre a sua própria história; • Conhecer a história do surgimento da tirinha como subgênero das histórias em quadrinhos; • Refletir sobre o contexto onde mora como espaço de construção de identidade. • Conhecer a proposta dos módulos para o desenvolvimento de habilidades de leituras e construção da identidade.	
Conteúdo: Conhecendo São José	
Metodologia: 1 - Através de uma roda de conversa, apresentar a proposta do módulo para que os alunos entendam os motivos pelos quais eles realizarão as atividades desenvolvidas nas próximas aulas. 2 - “Caça ao tesouro” –Jogo de pistas onde os participantes têm missões que avançam com a resolução de enigmas. Cada enigma ajuda a descobrir o próximo local espalhado pela escola e o centro do distrito de São José, onde estará escondida a próxima pergunta do jogo. Em cada local, um morador falará um pouco sobre a História da localidade. O jogo continuará até a localização final do tesouro. 3 - Leituras das tirinhas – Os alunos deverão sentar em grupos com quatro componentes para a leitura das tirinhas da Turma do Xaxado. Após a leitura, serão estimulados a perceber o que as tirinhas e os personagens delas têm em comum com eles. Em seguida, haverá uma discussão para que os alunos exponham quais os pontos em comum identificados, na medida em que o professor escreve no quadro quais foram os elementos sugeridos pelos alunos. Na sequência, será feita uma breve explanação sobre o gênero, como ele apareceu e das características apontadas pelos discentes.	

4 – Solicitar aos alunos que respondam o questionário sobre a sua vida na comunidade onde moram.

5 – Quadro das expectativas: Os alunos irão escrever em um cartaz que ficará exposto na sala quais suas expectativas em relação ao projeto.

Avaliação:

- Participação nas atividades;
- Quadro das expectativas.

Recursos:

- Caixa de presente;
- Bombons;
- Pincel para quadro branco;
- Datashow.

5.3.1.1 O grande dia

No dia 16 de outubro de 2018, iniciei a aplicação da proposta pedagógica na turma do 6º ano matutino com a presença, nesse dia, dos 31 alunos. Era uma manhã de céu aberto, com sol brilhante no horizonte. Embora não estivesse atrasado, os alunos estavam à minha espera na entrada da escola para a primeira aula daquela terça-feira. Como cheguei com muitas coisas para iniciar a proposta, veio o estranhamento e as perguntas dos alunos: “Professor, a gente vai fazer o quê hoje?”; “Professor, para que essa caixa em sua mão?”. Respondi que era para o projeto que havia falado no dia anterior e fui a sala da direção a fim de combinar os últimos detalhes com os funcionários da escola que iriam me ajudar na execução da atividade.

Tudo acertado, dirigi-me à sala de aula da turma, que fica em frente à sala da direção. Os alunos que não haviam entrado ainda logo chegaram, acomodaram-se e ficaram conversando com os colegas à espera do início da aula. Como de costume, fiz a chamada e, em seguida, solicitei que eles afastassem as mesas e cadeiras para as laterais da sala e se colocassem de pé no centro. Pedi a atenção dos mesmos, fiz – em silêncio – a minha oração, pois estava apreensivo com a nova etapa do mestrado, e só depois comecei, de fato, a aplicação do projeto.

Com todos atentos, iniciei explicando que, a partir daquele dia, as aulas seriam diferentes, tendo em vista o início do projeto de intervenção do mestrado, do qual não havia estranhamento, pois no início do ano letivo eles responderam a um diagnóstico e no mês

anterior, na viagem de campo da subida da serra de São José do Itaporã, que fica no entorno do próprio distrito, falei que era importante conhecer o lugar e as pessoas onde nós vivemos e que, para isso, no mês seguinte, eu estaria desenvolvendo um projeto de leitura para que tivessem conhecimento do lugar onde residiam.

Após a explicação, iniciei a primeira atividade de acordo com o módulo I. Falei para os alunos que iniciáramos com um caça ao tesouro. Como todo bom Caça ao tesouro, comecei lendo uma carta do pirata que falava um pouco sobre um tesouro e descrevia que, para encontrá-lo, era necessário seguir um plano indicativo de onde este estava escondido (num local seguro do distrito de São José do Itaporã, Muritiba, Bahia). Para encontrá-lo, os alunos teriam que conhecer sobre a história desse lugar através de moradores antigos e solucionar diversos enigmas que os levariam até ao esconderijo.

Figura 31: Turma do 6º ano A



Fonte: Rodrigues (2018)

Após a leitura do texto do pirata, foi distribuído para os alunos o primeiro enigma da caça ao tesouro. Mesmo não tendo nenhuma orientação da formação de equipes, os alunos se juntaram para decifrar um caça palavras. Esse foi feito com a palavra que dá nome à primeira pista: “o Bebedouro”. Os demais espaços foram preenchidos com as letras da palavra paz. Por isso, o comando dado aos alunos é que eles deveriam cortar as letras da palavra paz e montar uma palavra com as letras que sobrassem e, assim, encontrariam a resolução para o primeiro enigma.

Enigma 1:

P	A	A	P	A	P	P	A	O	Z
A	Z	Z	A	P	Z	A	R	P	Z
Z	P	A	Z	P	A	U	Z	A	P
A	Z	A	A	Z	O	P	A	P	A
P	P	Z	P	D	P	A	P	Z	A
Z	Z	P	E	A	A	P	Z	Z	P
Z	A	B	Z	P	Z	A	A	P	Z
A	E	A	P	A	Z	P	Z	A	Z
B	P	Z	A	Z	P	Z	A	P	P

Os alunos demoraram um pouco para compreender a dinâmica do caça palavras. Por isso, foram muitos questionamentos de que não estavam entendendo como responder, mas, depois de mais algumas orientações e, como estavam em grupos, o aluno que conseguiu compreender como deveriam fazer logo transmitiu para os demais a informação e em poucos minutos os primeiros grupos conseguiram encontrar a resposta para o enigma e saíram correndo para o pátio da escola, onde se encontrava o bebedouro. Os demais grupos foram atrás, eufóricos, correndo pelo corredor da escola para pegar o próximo enigma antes dos colegas.

Figura 32: Alunos desvendando o enigma



Fonte: Rodrigues (2018)

Figura 33: Alunos em atividade



Fonte: Rodrigues (2018)

Ao chegar ao bebedouro, os alunos encontraram uma caixa com várias cópias do segundo enigma. Houve, no início, certa disputa, mas foi inevitável não distribuir as cópias que estavam dentro da caixa, uma vez que um acabou tomando da mão do outro. Diferente do enigma anterior, este consistia em responder algumas perguntas e a resposta deveria combinar com o número de letras informado na mesma pergunta. Não foi fácil para os alunos responderem os dois primeiros questionamentos, haja vista que esses exigiam um pouco mais de esforço cognitivo. Já o terceiro foi logo resolvido, porque o único local público próximo a escola é a praça. Como eles sabiam que o tesouro estava escondido em algum lugar do distrito, logo desconfiaram que pudesse estar lá, mas ainda não sabiam quem estava com o terceiro enigma.

Enigma 2

Profissional que trabalha na escola, com 12 letras. _____

Quando não está em pé, está...? (com 7 letras): _____

Lugar público, próximo a escola, com 5 letras. _____

Com ela, ouça um pouco sobre a história do São José e encontre o próximo enigma.

Foi quando orientei-os a pensar nos profissionais que trabalhavam na escola, cujo cargo que exercia tem 12 letras. Depois de algumas sugestões sem êxito, chegaram à resposta correta. Queriam correr logo para o local, mas não os deixei sair sem antes tentarem resolver o segundo questionamento; Dessa forma, colocaram-se a pensar na resposta e logo apareceu quem dissesse que era deitado, o que era coerente, mas, diante da minha expressão negativa, conseguiram perceber que se não era deitado só poderia ser sentado, o que se encaixava perfeitamente na pergunta, cuja resposta tinha 7 letras.

Saíram correndo pelo corredor em direção à portaria da escola. Como já estava previamente combinado com o porteiro e com mais duas funcionárias que estavam de prontidão para me ajudar na orientação dos alunos pelo distrito, eles não encontraram dificuldade em sair da escola e logo estavam correndo alegres e dispostos pela praça à procura da coordenadora. Ela estava sentada embaixo da sombra de uma árvore, com uma caixa na mão, à espera dos alunos. Quando foram chegando, alguns ofegantes, sentaram-se ao lado ou ficaram em pé ao redor da coordenadora da escola.

Figura 34: Alunos resolvendo o enigma



Fonte: Rodrigues (2018)

Figura 35: Alunos com a coordenadora



Fonte: Rodrigues (2018)

Nascida, criada e moradora do distrito, Maria da Glória, a coordenadora, contou um pouco sobre a história do local através do nome São José do Itaporã. Segundo ela, as terras da localidade estavam divididas entre três pessoas – seu Cândido, seu Siul e seu Deraldo, que se apossaram das mesmas. Conforme foram chegando novos habitantes, eles venderam as terras, até que chegou uma freira que tinha dinheiro e construiu uma capela, onde hoje é a igreja. Então, foi-se descobrindo a Serra do Aporá, de onde veio o primeiro nome do local. Depois, mudou-se o nome da localidade para São José do Aporá. Posteriormente, a freira colocou o nome de São José de Itaporã, tal como confirma Oliveira (2013, p. 26), ao afirmar que “o distrito de São José do Aporá passou a ser chamado Itaporã em 1943”. Outras pessoas vieram morar no distrito, a freira faleceu e o povoado cresceu com o passar do tempo.

A moradora aproveitou para falar um pouco da sua infância feliz no distrito, das dificuldades, da rotina dos moradores e do que hoje lhe traz medo; porém, ainda assim, percebemos o quanto ela é feliz em morar e falar sobre o lugar. Segundo Maria da Glória:

“Quando não tinha energia e nem violência, os moradores ficavam até tarde, sem medo, cantando roda, brincando, vinham para missa e voltavam. A dificuldade era para estudar porque eram poucas escolas e só tinham até o fundamental I, quem quisesse seguir nos estudos teria que ir para a cidade de Cruz das Almas. Aqui eu gosto de tudo, porque nasci aqui, a única coisa que não gosto é a violência que hoje acomete a localidade, fora isso, não saio daqui nunca” (2018).

Os alunos ficaram atentos, ouvindo o relato e perceberam o quanto era difícil estudar naquela época, sem contar as inúmeras dificuldades que os seus ascendentes passavam. Hoje, para concluir o Ensino Básico, nem precisam sair do distrito. Os discentes fizeram algumas

perguntas a respeito da localização exata da igrejinha, quem eram os poucos moradores da localidade, mas também estavam ansiosos para saber qual era o próximo enigma guardado dentro da caixa que estava na mão da coordenadora. A caixa foi aberta e, em poucos instantes, já estavam com as pistas nas mãos para decifrar o novo enigma. Enquanto isso, os alunos eram observados por moradores e pedestres que passavam e queriam saber o motivo daquela movimentação. A coordenadora, muito simpática, demonstrou satisfação em dividir com os alunos um pouco da história do São José.

Figura 36: Alunos aguardando o 3º enigma



Fonte: Rodrigues, (2018)

Figura 37: Revelação do 3º enigma



Fonte: Rodrigues, (2018)

Com o enigma nas mãos, os grupos se separaram para decifrar uma sequência numérica que corresponde às letras do teclado de qualquer telefone. A princípio, os alunos demonstraram dificuldades em compreender como poderiam proceder na resolução da sequência numérica. No entanto, com um pouco mais de persistência, conseguiram fazer a correspondência entre os códigos e logo se ouviram os gritos das primeiras palavras que decifrava o enigma: casa da mãe da diretora. Uma grande construção que fica em frente à praça, cuja dona é uma moradora antiga e bastante conhecida no distrito.

Enigma 3

Depois de ter ouvido um pouco sobre a história de São José decifre a seguinte sequência de números: 2272 32 623 32 34738672. As teclas do telefone possuem letras e números, para decifrar o enigma, busque as letras correspondentes aos números no teclado.

2272	32	623	32	34738672
-----	--	---	--	-----

Os alunos correram, atravessaram a rua e invadiram a casa. Foram recebidos por Dona Rosália, que estava visivelmente emocionada, com lágrimas nos olhos, e bastante feliz com a presença deles. Um aluno – A23 – logo falou: “Professor, ela está chorando!”.

A dona da casa convidou os alunos para irem à varanda do fundo, onde tinha um lanche preparado especialmente para eles e poderiam ficar à vontade para escutar sobre o surgimento do distrito de São José do Itaporã. Eles se acomodaram e ocuparam o espaço, sentando nas cadeiras, no chão e no pequeno muro que cercava a varanda da casa.

Figura 38: Alunos na casa de D. Rosália



Fonte: Rodrigues, (2018)

Conforme combinado, D. Rosália iniciou a fala dizendo que teve uma infância muito feliz, que cultivava boas amizades, vivendo em uma comunidade “sadia”, que podia dormir de portas abertas e sem a presença da violência. Como moradora antiga, bastante conhecida e conhecedora da história do distrito, ela contou que o nome São José veio da existência de um convento de jesuítas cem anos após o “descobrimento” do Brasil. Afirmou não ter certeza desse fato, todavia, estava relatando o que foi contado para ela. Os jesuítas eram donos de

todas as terras; não só do distrito, mas de toda região no entorno. Falou, ainda, que habitava nessas terras uma tribo de índios antropófagos, que matou esses jesuítas.

As terras que pertenciam aos jesuítas foram sendo ocupadas por pessoas que, chegando ao local, tomaram posse de parte das mesmas e, com o tempo, passaram a ser donos. O convento, que se chamava São José, possuía uma capelinha com a imagem do Santo. Quando os jesuítas morreram, as pessoas chamavam o local de São José e também de Adro (Espaço, aberto ou fechado, que fica diante do portal de uma igreja). Mesmo os moradores não sabendo o significado da palavra, diziam “eu vou para o Adro do São José”, que, na época, era São José do Aporá. Embora o nome da serra fosse Itaporã, todos os moradores chamavam de serra do Aporá, por conta do lugar onde está localizada. Com o passar do tempo, o nome do distrito acabou ficando São José do Itaporã.

Dona Rosália perguntou aos alunos qual o significado do nome Itaporã e em coro eles responderam: pedra bonita. Em seu estudo, Oliveira (2013, p. 26) ratifica esse significado, afirmando a sua origem Tupi-Guarani. Ela falou que era uma serra que guardava muitas lendas, como a da mãe do ouro. A diretora da escola, que estava presente, questionou se os alunos, que haviam visitado a serra recentemente, encontraram algum ouro. Em coro, os alunos responderam que não, embora uma aluna, A04, tenha falado que há ouro sim, segundo o seu pai. Para D. Rosália não tem como afirmar isto, com certeza, uma vez que a serra nunca foi explorada. O fato é que, segundo Oliveira (2013), o “gigantismo” da Serra mexe com o imaginário dos moradores do entorno e de todas as pessoas que vivem em contato com essa paisagem natural há gerações.

Ela também recordou que o distrito possuía a “maravilhosa fonte da Gameleira”, que distribuía água potável para toda comunidade através de barris e de cochos dos jegues. Nesse momento, ela foi interrompida por um aluno, A13, que disse que a fonte secou por causa da EMBASA (Empresa Baiana de águas e Saneamento S.A.) com a água canalizada. Porém, ela retificou dizendo que não foi a empresa, e sim, o desmatamento e a construção de casas e pastos para a criação dos animais.

Esta última fala fez os alunos refletirem acerca da degradação do meio ambiente que vem sendo algo cada vez mais presente no meio social, principalmente na zona urbana. Com a concentração populacional, o avanço de construções e as demais atividades humanas trazem deterioração do meio ambiente, seja para abrir espaço a construções de moradias ou indústrias.

Dona Rosália lembrou que a tia do seu falecido esposo foi a primeira docente do distrito. Nascida e criada em Salvador, onde também estudou, a Professora Angélica veio

lecionar no distrito, alfabetizou os avôs dos alunos e deu as primeiras instruções do que é educação e escola. Ela ensinava todas as séries do primeiro ao quinto ano, chamado, à época, de ensino primário. Quando os alunos se formariam, fariam uma prova e receberiam um diploma de quinto ano (4ª série); porém, a professora não conseguiu fazer isso com ninguém do distrito, pois, ao aprender as primeiras instruções de leitura e escrita, os pais tiravam os filhos da escola acreditando que já era suficiente. Segundo D. Rosália, ser professora era como uma autoridade do lugar, tratada com muito respeito, diferente de hoje, que ainda há, mas não como naquela época.

Percebo, através da fala de dona Rosália, que, nesse período, a ideia da docência era e ainda é, como uma profissão feminina. As mulheres eram priorizadas para uma profissão reconhecida como materna, aquela que cuida das crianças, que ensina os primeiros passos, literalmente falando. A questão de gênero fica muito evidente quando pensamos que as mulheres só serviam para cuidar de casa, casarem ou serem professoras. Entretanto, essa profissão trazia muito prestígio para a comunidade e para as mulheres, uma vez que, ao exercer o magistério alcançavam o status de autoridade, a ponto de serem comparadas a um juiz, padre ou político.

Os alunos questionaram D. Rosália sobre a infância e ela respondeu que foi uma criança que brincava de pular corda e amarelinha, que gostava de estudar e tinha a escola como distração, pois era onde encontrava os amigos, uma vez que a comunidade era pequena e todos moravam distantes. Seu brinquedo preferido eram as bonecas, mas seu pai só lhe dava livros como presentes. Ela lembrou também que seu pai não fez faculdade, mas que era um homem muito sábio e o considerava um intelectual. Ele exerceu o ofício de juiz de paz por cinquenta anos. Uma aluna, A16, perguntou à D. Rosália se era ela quem fazia a certidão de nascimento. Em resposta, D. Rosália disse ter trabalhado como escrevã no registro civil e no tabelionato por 30 anos e que, por isso, conhece muita gente. A16 afirmou que na sua certidão de nascimento tem a assinatura dela.

A conversa foi chegando ao fim e os alunos ficaram “assanhados” quando viram uma caixa nas mãos de Dona Rosália. Era mais um enigma de caça ao tesouro que eles precisavam desvendar. Ansiosos, foi só abrir a caixa para que se aglomerassem ao redor da dona da casa para acompanhar mais de perto a distribuição da 4ª pista. Eram algumas perguntas acompanhadas de quadradinhos para serem preenchidos com as sílabas que formavam o nome do morador e, logo abaixo a indicação exata de onde ele morava. Espertos, os alunos só precisaram saber a primeira palavra para ligar com o endereço e descobrir de quem se tratava:

Vovô Carlito. Saíram correndo e em poucos minutos já estavam todos sentados na sala do anfitrião.

Figura 39: Dona Rosália apresentando novo enigma



Fonte: Rodrigues, (2018)

Enigma 4

Pai do meu pai com sílabas repetidas.

--	--	--	--

Sílaba da palavra carro.

--	--	--

Sílaba da palavra litro.

--	--

Sílaba da palavra bonito.

--	--

Formam o nome de um senhor de 97 anos que mora do lado da bomboniere na, frente da praça.

Seu Carlito, como é conhecido, é um senhor de 97 anos, patriarca de uma família grande e bastante conhecida no distrito. Ele estava sentado no sofá de sua casa, lendo a bíblia, quando os alunos chegaram. Diferente do que aconteceu com os moradores anteriores, que falaram sobre suas experiências e depois foram questionados, com o vovô Carlito os alunos ficaram mais à vontade e foram diretamente indagando: “O senhor nasceu aqui?”, perguntou A06; “Qual a sua idade?”, indagou A11.

O anfitrião respondeu que nasceu na Pindobeira, povoado que fica no entorno do distrito e que veio morar no centro do São José em 1945, quando casou. Vovô Carlito afirmou que o São José tinha poucos moradores na época, não tinha energia elétrica, apenas mato e, por isso, criou seus animais, ovelhas, vacas, cavalos na frente de casa, onde hoje é a praça.

Figura 40: Alunos na casa de Seu Carlito



Fonte: Rodrigues, (2018)

Figura 41: Professor revelando enigma



Fonte: Rodrigues, (2018)

Como um dos moradores mais antigos do distrito, Seu Carlito lembra bem quando caiu uma chuva forte e derrubou a frente da igreja. Um morador levou o santo São José para casa, enquanto ele se reunia com os outros poucos moradores para consertar o local. Depois, o prefeito de Muritiba colocou um poste com luz que clareava apenas a rua, mas os moradores ainda viviam sobre a luz do candeieiro. Com o tempo, as coisas foram melhorando. A eletricidade chegou para os moradores, construíram a praça e arrumaram a rua, onde era só mato. O aluno A17 perguntou “se Seu Carlito gosta de morar no local?”, Respondeu “sim, que gosta!” Concluindo que o São José é um lugar muito bom e que, na época relatada, não tinha nada, não tinha bicicleta e nem um carro. Depois “que foi chegando tudo que ficou parecendo Cruz das Almas”, disse o Sr. Carlito, fazendo referência à uma cidade vizinha.

Mais uma vez, os alunos ficaram ansiosos e até inquietos quando viram a caixa dos enigmas, entretanto, não deixei a caixa ser aberta pelo morador, pois os alunos estavam tão próximos que poderiam cair sobre ele. Dessa forma, a caixa foi aberta por mim e o enigma foi revelado. Era uma charada com duas palavras que formavam o nome como é conhecido um

professor, morador e comerciante do distrito, “Golé”. Esta foi facilmente descoberta pelos alunos. Correram em disputa até chegar ao comércio do morador que nos recebeu e logo nos convidou para irmos para o andar de cima, onde havia uma sala na qual poderíamos ficar mais à vontade.

Enigma 5

Para ganhar uma partida de futebol, o jogador precisa fazer...? _____

Mais a quinta letra do alfabeto? _____

Formam o nome desse comerciante e professor aposentado muito conhecido no distrito.

Figura 42: Alunos na casa de José Carlos



Fonte: Rodrigues, (2018)

Figura 43: Alunos escutando o comerciante



Fonte: Rodrigues, (2018)

Com os alunos acomodados, o senhor José Carlos (Golé) nos contou como São José deixou de ser zona rural para se tornar um distrito e como viviam os moradores da localidade. Ele começou relatando sobre o prazer que tinha em nos receber e falou que nasceu em uma casa de taipa na rua de frente para a praça. Filho de comerciante local, depois mudou para outra rua. Na sua infância, quando o São José ainda era uma vila, tomar banho na fonte da bica e no rio Capivari, brincar de carrinho de latinha, balanço, esconde esconde e corrida eram as principais brincadeiras.

Em 1973, foi implementada a energia elétrica na localidade e começaram a aparecer os primeiros aparelhos de tevê, sendo que uma juventude se reunia na casa do senhor Catulino para assistir, quando São José ainda era uma vila com pequenas casas humildes de taipa,

adobo com telhas fabricadas em pequenas olarias do entorno. Em 1974, foi implementado o sistema de água tratada, significando os primeiros passos para o desenvolvimento. Logo após, implantou-se um campo para o cultivo de fumo, a Agro Comercial Fumageira, cujas técnicas vieram do sul e do exterior. O fumo produzido era apropriado para a capa de charuto. No final da década de 1970, São José do Itaporã passou a ser um distrito.

A produção de fumo era financiada pela Sudene (Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste) que produziu muitos empregos, viabilizando ainda mais o crescimento local. Foi instalado um posto policial e em 1983, com a participação dos moradores, foi criada a feira livre que proporcionou um rápido crescimento para o distrito. Segundo o morador, São José tem grande importância financeira e política para a cidade de Muritiba. É um distrito com estrutura de cidade, pois tem um posto médico que funciona 24 horas, uma escola estadual de médio porte, um destacamento da polícia Militar, meios de transporte que atendem a toda comunidade, praças construídas, ginásio de esportes e uma creche, ou seja, um local desenvolvido.

A conversa chegou ao fim e o morador agradeceu a presença dos alunos, ressaltando a importância de conhecer um pouco mais do lugar onde se reside. Seu José Carlos foi aplaudido pelos discentes, que estavam ansiosos para descobrir o próximo enigma. Este era uma pergunta que informava o endereço seguinte a ser visitado com o nome do morador.

Enigma 7

Sou bem conhecido no São José. Moro próximo ao pronto socorro e da sorveteria.
Meu nome é L __ R __.

Parece que não foi difícil, pois logo o aluno A01 disse que era o tio Lori. Todos saíram como sempre, correndo para percorrer a maior distância, cerca de 100 metros, até chegar à casa do morador, que estava acompanhado da esposa e os esperava na varada com um sorriso largo que estampava alegria. Seu Lori se preocupou em colocar cadeiras, mas os alunos foram se acomodando pelo chão; quando deu por si, estavam todos bem acomodados, alguns ofegantes, sedentos, sendo acolhidos com água, oferecida pela esposa do morador.

Figura 44: Recepção na casa de Sr. Lori



Fonte: Rodrigues, (2018)

Figura 45: Alunos na casa de Sr. Lori



Fonte: Rodrigues, (2018)

Visivelmente feliz por ver a varanda de sua casa cheia de alunos, Seu Lori disse que em sua infância brincava de badoque para caçar passarinho, de futebol e que, na época, era diferente do que tinha hoje. Afirmou que casou e vivia do que produzia na roça; plantava para comer e o que sobrava, vendia. O morador relatou que na sua infância saía da zona rural e vinha ao centro do distrito para a festa tradicional do Natal, a qual o povo festejava com devoção, embora hoje, não comemore tanto. Reafirmou, tal como outros moradores, que a praça só tinha a igreja com um cruzeiro na frente e um pé de cajá, relembrando que não possuía energia elétrica, mas um gerador que era ligado no início da noite e desligado às 22h.

Os alunos riram das brincadeiras de infância de seu Lori e pareciam se divertir ouvindo as suas histórias; porém não quiseram fazer muitas perguntas. Pareciam inquietos, ávidos para chegar ao fim e encontrar logo o tesouro. Antes, precisavam desvendar o último enigma; entretanto, este não trazia nenhum desafio, apenas informava que estava chegando ao fim e que o tesouro estava escondido no ponto de partida.

Enigma 8

Pronto! Você já está chegando ao final. Estou em um lugar do ponto de partida, cheio de mesas e cadeiras vazias.

Ao tomar ciência da informação, os alunos foram orientados para não correr, pois estávamos um pouco distantes da escola; além do perigo do trânsito, precisávamos chegar todos juntos. Assim, seguimos: os alunos, as duas funcionárias da escola e eu.

Ao chegar à escola, os alunos já estavam eufóricos. Não foi fácil segurar a ansiedade de quem estava louco para saber qual era o tesouro. Foi quando entraram na sala e viram a caixa sobre a mesa do professor. Fizeram uma aglomeração ao redor, querendo abri-la. Mesmo pedindo calma e para que esperassem, um aluno mais peralta não obedeceu, revelando o tesouro. Eram balas e pirulitos de vários tipos, muitos bombons de chocolates, doces de banana, paçocas... e, principalmente, 31 histórias em quadrinhos, a maioria da Turma do Xaxado, para que os alunos tivessem os primeiros contatos com a turma e com o gênero quadrinho.

Figura 46: Revelando o tesouro



Fonte: Rodrigues, (2018)

Figura 47: Explorando o tesouro



Fonte: Rodrigues, (2018)

As revistas foram divididas de forma equânime para todos os alunos. Contudo, na divisão dos doces foi impossível contê-los e uns acabaram pegando mais que os outros, tanto que alguns vieram reclamar e foram compensados com uma reserva que foi deixada prevendo que isso acontecesse. Quando todos estavam mais calmos, falei que as revistas eram deles, que deveriam ler e, se quisessem, após a leitura, poderiam trocar com os colegas, havendo a possibilidade de lerem várias revistas, uma vez que eram diferentes.

Nesse sentido, a 2ª atividade desenvolvida neste módulo foi a leitura das tirinhas. Para que isso acontecesse, os alunos foram divididos em 6 grupos com cerca de 5 componentes cada, que juntaram mesas e cadeiras formando blocos separados. Cada aluno recebeu uma

tirinha para realizar a leitura. Também foram estimulados a trocarem os textos – o que foi feito rapidamente, de modo que cada aluno leu 5 tirinhas da Turma do Xaxado. Quando questionados se gostaram, alguns disseram que sim, outros disseram que não entenderam. Ao serem questionados a respeito do que não compreenderam afirmaram não saber.

Figura 48: Leitura das tirinhas



Fonte: Rodrigues, (2018).

Figura 49: Alunos lendo tirinhas



Fonte: Rodrigues, (2018).

Continuei a atividade, orientando os alunos a perceberem o que os personagens e os elementos das tirinhas tinham em comum com a vida deles. A princípio, não entenderam a proposta, mas com um pouco mais de explicação e com exemplos do poderia ser, conseguiram compreender e passaram a reler as tirinhas com esse olhar mais atento a fim de buscar as respostas ao que havia sido solicitado.

Após alguns minutos de leitura e conversas entre eles, busquei extrair dos alunos as respostas para a solicitação anterior. Para a minha surpresa, o que começou timidamente quando um ou outro falava, especificamente aqueles que normalmente falam, acabou sendo tomada por uma grande empolgação na turma que quase não dava para acompanhá-los. Assim, os alunos apontaram como características comuns entre eles e o que havia na tirinha: (A02) falar errado, (A07) humor, (A13) ser caipira, (A25) brigar, (A05) trabalhar, (A04) romance, (A15) falta de chuva, (A03) caatinga, (A08) nordeste, (A26) zona rural, (A30) sertão, (A18) pobreza, (A19) ambiente seco, (A14) linguagem informal.

Aproveitei que eles estavam muito dispostos e perguntei como eram os personagens das tirinhas. Eles apontaram características como: (A03) fala errado, (A08) tem sotaque, (A11) não são evoluídos, (A19) eram amigos, (A27) baianos, (A10) sertanejos e (A01) nordestinos. Fui um pouco mais além e questionei sobre características próprias do texto, a tirinha. E como respostas disseram: humor, linguagem verbal e não verbal.

Depois que os alunos apontaram as características, fui lendo os itens sinalizados, comentando e justificando a presença deles, tanto na tirinha quanto no contexto dos alunos. Para alguns elementos foi preciso uma atenção maior, como por exemplo, falar errado. Disse para os alunos que não se tratava de falar certo ou errado, porque a língua portuguesa tem muitas variações e aquela que eles estavam chamando de “errada” é apenas mais uma variação linguística do nosso idioma e que as pessoas que falam assim não devem ser julgadas por isso. Um aluno, A27, relatou que a sua avó, ao mencionar que vai varrer a casa, fala “barrer”. Aproveitei a fala do aluno para dizer que este fato é um exemplo de que aquela variação não ocorre apenas na Turma do Xaxado, mas que ela também está presente no nosso contexto.

Sobre esta questão, Bagno (2007) faz uma reflexão muito importante ao afirmar que o preconceito linguístico está relacionado, na maioria das vezes, às questões da dita norma culta ou gramática normativa. Para o autor, a educação ainda se institui privilégio de poucos no Brasil, de modo que pensar o português formal, aprendido normalmente nas escolas, como parâmetro oficial de língua falada é desconsiderar a variedade linguística existente em nosso país. Conforme Bagno, muitos brasileiros vivem à margem da norma culta e falam de modo peculiar, sendo, por isso, desprestigiados e ridicularizados. Cabe a nós mesmos desfazer determinados conceitos e abraçar as expressões da língua que compõem as características do povo brasileiro.

Ao chegar às características da tirinha, foi feita uma exposição sobre o surgimento desse gênero que nasceu dentro dos jornais impressos dos Estados Unidos. Quando não se cabia, por falta de espaço, colocar uma história em quadrinhos, a solução foi colocar uma tira, ou seja, um fragmento daquele texto maior, geralmente com três ou quatro quadrinhos que se juntam para formar um todo. O humor, a linguagem verbal e não verbal, os balões e a diagramação são características que permitem reconhecer a tirinha como um gênero textual. Dessa forma, para interpretar a mensagem de uma Tira, é preciso compreender o sentido de cada um desses elementos e sua inter-relação. Hoje, é bem comum encontrar a tirinha em vários contextos da nossa vida diária.

Para saber um pouco mais sobre os alunos e o convívio desses em comunidade, foram feitos alguns questionamentos para serem respondidos de forma oral, havendo uma socialização. As perguntas norteadoras foram:

- Como são as pessoas que vivem na comunidade onde vocês moram?
- O que você acha do convívio com essas pessoas?
- O que você mais gosta na comunidade onde você mora?

- O que você não gosta na comunidade onde você mora?
- Se você tivesse a opção de se mudar para outra cidade você se mudaria? Por quê?

No início dessa atividade, a adesão foi de poucos alunos, pois a conversa paralela estava atrapalhando e não havia concentração para ouvir as perguntas feitas. Porém, à medida que alguns começaram a participar e dar respostas um pouco “inusitadas” para a primeira pergunta, os alunos tomaram gosto e a participação foi mais efetiva. Assim, responderam que as pessoas da comunidade eram amigas (A02), umas pobres (A07), outras ricas (A01), legais (A12), inteligentes (A15), alegres (A22), conversadeiras (A27). Porém, começaram a surgir características como fofoqueiras e roceiras (A17), briguentas (A02), mentirosas (A30), encrenqueiras (A08), as quais, apesar de provocarem risos, não cabiam para o momento; o que me levou a solicitar que se concentrassem no que realmente fosse importante. Foi quando uma aluna, A03, levantou-se e disse que são pessoas que trabalham muito para sobreviver. Diante da resposta, enfatizei o fato de vivermos em comunidade e de sermos parte integrante dela.

Seguindo com os questionamentos, perguntei o que os alunos achavam do convívio com as pessoas da comunidade. Houve um pouco de silêncio, mas logo responderam, afirmando que “achavam legal dividir o dia a dia com os vizinhos” (A03); “que era uma experiência muito boa, porque aprendemos muito com elas” (A27); “que às vezes, é bom e, às vezes, são ruins, que alguns vizinhos são alegres, outros não” (A09); e “que alguns são ignorantes” (A02). A maioria utilizou termos simples como “normal” ou “bom”, enquanto uma aluna, A13, relatou um problema de convivência comum: o som alto, afirmando “ser bom e ruim” por este motivo. Por isso, ressalttei que não havia como todos ficarem satisfeitos, uma vez que as diferenças fazem parte do convívio e mesmo que as pessoas vivam em comunidade, elas são diferentes entre si.

Continuei questionando e perguntei o que eles mais gostavam na comunidade onde viviam. Achei que os alunos iriam responder sem dificuldades, porém, não foi isso que aconteceu. Entretanto, os poucos que responderam opinaram que gostavam da praça (A06), das pessoas da comunidade (A13), dos vizinhos, porque são os parentes e não brigam (A27), da igreja (A03), do campo de futebol (A18), da serra (A02) e do convívio com as pessoas (A24). Aproveitei o ensejo para perguntar a respeito do que não gostavam na comunidade.

A maior parte respondeu que não havia o que não gostasse, porém, percebi que esta resposta era uma forma de responder a pergunta e se livrar rapidamente daquilo que tinham como obrigação. Mesmo assim, alguns deram respostas como o barulho (A01), latido de cachorro (A06), a estrada, porque deixa muita poeira (A12), a violência que tomou conta da

zona rural (A09), a fofoca (A02), os urubus que ficam sobre o lixo acumulado nas ruas (A27), a lama e o alagamento das estradas nos dias de chuva (A31) e a distância até São José e de alguns vizinhos (A25).

Quanto a se mudarem para outra cidade e a justificativa, os alunos não pensaram muito e foram logo respondendo. Dos poucos que disseram que não se mudariam, alguns justificaram que gostam de onde moram, que não veem motivos para mudar e também gostam das pessoas, que geralmente são parentes (A25, A21, A08); ainda, houve quem disse que não se mudaria por demorar para fazer amigos (A01). Por outro lado, os que optaram pela escolha de mudar para outra cidade, disseram querer um lugar mais divertido (A05), outro lugar que não tivesse que trabalhar na roça (A18), que acha legal outras cidades (A23), que as pessoas falam muito sobre sua vida (A28), que tem muitos amigos em outra cidade (A07) ou que poderia melhorar de vida (A09). Ainda, teve quem quisesse mudar porque o lugar onde mora é ruim (A19), por desejar um lugar melhor para estudar e conseguir uma namorada rápido (A24). Referente às cidades, citaram São Paulo (A23), Salvador (A27), Vitória (A05), Cruz das Almas (A14) e Camaçari (A07).

Para finalizar essa primeira etapa do projeto, foi solicitado aos alunos que escrevessem no papel quais eram as suas expectativas em relação ao projeto, sem precisar se identificar. As respostas serviriam para a montagem de um quadro de expectativas que ficaria exposto na parede da sala. Assim, foram distribuídos os papéis e dado alguns minutos para que, à medida que fossem terminando, pudessem pregar no quadro formado por uma folha de cortiça. Então foram expressos desejos como aprender coisas diferentes, ajudar nas dificuldades da Disciplina de Português, principalmente em leitura e interpretação de texto, ter bom aprendizado, que o projeto fosse legal, aprender coisas legais e ajudar e ser aprovado. Depois de colocar seu papel no quadro, alguns alunos ficaram parados, lendo o que os colegas tinham escrito.

Figura 50: Quadro de expectativas



Fonte: Rodrigues, (2018)

Figura 51: Alunos lendo as expectativas



Fonte: Rodrigues, (2018)

5.3.2.1 Reflexão sobre a prática

O jogo e a brincadeira são importantes estratégias que estimulam o exercício do pensamento e várias habilidades, como observação, concentração, perspicácia, cooperação, trabalho em grupo e bom uso do tempo e do espaço. Através deles, é possível criar, liberar emoções, dialogar, fazer amigos, interagir com os outros. Com a caça ao tesouro, não foi diferente. Nos primeiros enigmas, os alunos tiveram que prestar atenção, analisar os detalhes, formular hipóteses, testar diferentes possibilidades de resolução, além de extravasar diferentes sentimentos, como satisfação, tristeza, alegria, raiva e ansiedade. Entretanto, o jogo não pode ser visto apenas como brincadeira; ele é muito mais que isso, pois proporciona o desenvolvimento cognitivo, físico, afetivo, social e moral, além da construção de conhecimento através de motivação da ampliação da leitura.

Conhecer o distrito de São José do Itaporã, através da caça ao tesouro, foi mais do que uma brincadeira – foi uma experiência de prazer, alegria e conhecimento. Era facilmente perceptível e estava estampado no semblante dos alunos que estavam gostando daquilo que vivenciavam. Sair da escola, ir a vários lugares e ouvir histórias contadas por pessoas da comunidade e do convívio social deles também fez com que despertassem a atenção, o interesse dos mesmos pela história local.

Apropriar-se de questões importantes a respeito do local, das pessoas, do modo como vivem e como viveram seus antepassados favorece a formação dos sujeitos enquanto parte de um lugar. Saber a história de uma comunidade significa resgatar e preservar a tradição

daqueles que contribuíram para que chegássemos ao ponto em que nos encontramos. É entender que muito do que somos hoje, se deve ao que essas pessoas fizeram antes e se reconhecerem como reflexo disso. Trata-se de uma oportunidade única para compreender, inclusive, a própria identidade.

De acordo com Eidan (2014), ao utilizar fontes orais como ferramenta de pesquisa, aproveitar-se das entrevistas, com finalidade de conhecer sobre o lugar, compreender a memória e a identidade, através da história é um processo reflexivo, de compreensão; conhecedores de sua cultura e identidade local, pode permitir que essa comunidade se reconheça, nas diferenças, nas tensões e nas singularidades ali existentes e esta mostre a sua importância na construção da identidade dos cidadãos.

O objetivo pretendido foi alcançado. À medida que os alunos foram se apropriando do conhecimento do distrito e respondendo aos questionamentos sobre as pessoas e o lugar onde vivem, foram convocados a refletir sobre si, sendo estimulados a construir o sentimento de pertencimento àquele lugar, tornando suas relações humanas mais significativas, superando suas limitações, abrindo novas perspectivas.

A atividade e discussão acerca da tirinha também foi extremamente favorável, pois percebi que, aos poucos, os alunos se sentiram estimulados, tomando gosto pela reflexão direcionada sobre os elementos da tirinha e seus personagens. A forma livre e sem cobranças (notas) , também, favoreceu para que os alunos fossem apontando elementos e características da tirinha através de um olhar mais acurado, porém despretenso, que trouxe a proximidade do que eles estavam lendo com o que viviam. Então, pude perceber na prática que a simples observação atenta de elementos do texto, o conhecimento sobre o autor e sobre aqueles personagens pode favorecer a construção da compreensão sobre o mesmo, através da apropriação dos elementos.

5.3.2 Segunda Etapa

Planejamento do Módulo II	
Data: 25 e 29/10	Carga Horária: 4h/aulas
Título: Conhecendo Antônio Cedraz e a Turma do Xaxado	
Objetivo geral: • Conhecer a biografia de Antônio Cedraz e as características dos personagens da turma do Xaxado para que compreendam melhor as narrativas e identifiquem o que	

eles têm em comum com o contexto onde moram, o São José e o entorno.
Objetivo específico: Entender a Turma do Xaxado através da biografia de Antônio Cedraz e do conhecimento das características dos personagens.
Conteúdo: Antônio Cedraz e a Turma do Xaxado
Metodologia: 1 – Leitura compartilhada sobre a biografia de Antônio Cedraz. Será perguntado quem se disponibiliza a fazer a leitura em voz alta do texto. Em seguida, para cada aluno que se disponibilizou, será entregue um parágrafo da biografia. 2 – Apresentação dos personagens da Turma do Xaxado. No pátio da escola, os alunos serão divididos em cinco grupos com cinco componentes e um com seis. Cada grupo receberá um pôster da Turma do Xaxado transformado em quebra-cabeças de 9 peças e mais um envelope com as características dos principais personagens da Turma. O professor jogará o dado para cima, o numeral que cair corresponderá ao número do grupo que iniciará o jogo. Logo após, o grupo começará a montar a primeira peça do quebra-cabeças. Feito isto, será jogado o dado outra vez para definir quem será o próximo a montar o pôster, que poderá ser o mesmo grupo. O Jogo termina quando um grupo estiver montado todo o quebra-cabeças e colocado as características correspondentes aos personagens. Caso o grupo coloque a característica errada do personagem, perderá a vez. O vencedor ganhará um brinde. 3 – Apresentação de uma tirinha da Turma do Xaxado. Em seguida, os alunos irão ler a tirinha; logo após, serão estimulados a responder alguns questionamentos quanto à tirinha lida.
Avaliação: Os alunos criarão um painel que ficará exposto na sala de aula que terá um desenho – a autoimagem ou uma imagem que o representa – junto com a descrição de como eles se percebem
Recursos: - Dado; - Pôster da Turma do Xaxado; - Papel e caneta; - Tirinhas da Turma do Xaxado.

No dia 25 de outubro, comecei o segundo módulo do projeto. Fiz uma recapitulação das atividades executadas anteriormente, questionei sobre a leitura da revista que cada um ganhou na caça ao tesouro e ratifiquei a importância sobre a troca delas. Logo após, solicitei que os alunos se organizassem em seis grupos (a maioria com cinco componentes) para as atividades daquele dia. Com todos sentados em pequenos blocos, questionei se eles conheciam o autor daquela tirinha do módulo anterior. Houve um pouco de silêncio e alguns alunos fizeram uma expressão de quem não estava lembrando de nada. Até “que uma aluna, A03, perguntou se o autor daquela tirinha era o mesmo daquela revista em quadrinhos.” Respondi que sim. Foi aí que outro aluno, A27, antes que a colega dissesse o nome do autor, respondeu: é Antônio Cedraz!

Falei para os alunos que, naquele momento, iríamos conhecer um pouco sobre Antônio Cedraz e a importância da sua biografia, visto que, nas produções, havia muito da história de vida dele. Em seguida, perguntei quem de cada grupo se habilitaria a ler um trecho de um texto sobre ele. Conforme foram aparecendo os nomes de forma espontânea ou indicados pelos colegas, fui entregando para cada aluno uma parte da biografia. A leitura compartilhada começou logo após um pedido de silêncio. Assim, o colega que tinha o trecho do texto com o número um pode dar início à narrativa, que ocorreu sem interrupções e com a maioria dos alunos prestando atenção. Após a leitura, evidenciei alguns pontos da biografia como o fato de ele ser baiano e ter vivido no cenário da seca do Nordeste – o que fez do autor um conhecedor do ambiente, das necessidades e do modo de vida do povo que vive nesse contexto, entre outros fatos destacados do texto.

Figura 52: Leitura da biografia de Cedraz I



Fonte: Rodrigues, (2018).

Figura 53: Leitura da biografia de Cedraz II



Fonte: Rodrigues, (2018).

Após essa etapa, falei para os alunos que daria início ao segundo momento deste módulo. Todavia, para que isso acontecesse, eles precisavam ir ao pátio da escola, pois a nossa próxima atividade iria ser desenvolvida naquele espaço. Os alunos logo reagiram com alegria. Só o fato de saírem da sala de aula já os deixava contentes e desconfiados que a aula fosse mais dinâmica. Houve pelo corredor da escola até chegar ao local, quando pedi que eles se organizassem e se mantivessem no mesmo grupo em que estavam, só que agora numerados pelos números de 1 a 6. Nesse cenário, entreguei-lhes o material da atividade: um pôster grande da Turma do Xaxado dividido em um quebra-cabeças, um envelope com os nomes e as características dos personagens da turma e mais uma fita adesiva dupla face.

Figura 54: Representação da Turma do Xaxado



Fonte: www.turmadoxaxado.blogspot.com

Características dos personagens (CEDRAZ, 2005):

Xaxado é neto de um famoso cangaceiro que vivia com o bando de Lampião. Sensível, alegre e sempre atento às belezas e problemas da vida no campo, Xaxado é como um sol ao redor do qual circulam todas as outras personagens e histórias da turma.

Zé Pequeno tem fama de ser um menino preguiçoso, que passa o dia inteiro dormindo; mas isso não é verdade. Quem conhece Zé sabe que ele também fica pescando, ouvindo música, namorando, inventando desculpa pra não ir à aula, tomando banho no rio, subindo em árvore, passeando de jumento, fugindo do trabalho...

Marieta vive corrigindo a fala “errada” dos outros. Para ela, isto é muito mais do que um passatempo, é uma verdadeira cruzada em defesa da língua portuguesa. Apaixonada por livros, Marieta adora ler um bom livro, estudar e aprender coisas novas para, um dia, tornar-se professora.

Arturzinho é egoísta, avarento, vaidoso, chato, exibido, insensível, interesseiro... As “qualidades” do nosso amigo são tantas que, para falarmos de todas elas, precisaríamos escrever uma enciclopédia inteira. Filho de um rico fazendeiro, é uma dessas pessoas que acham que dinheiro compra tudo, inclusive as pessoas.

Marinês luta por um mundo onde as pessoas respeitem e cuidem da natureza. Outra preocupação da garota é lidar com Zé Pequeno, o namorado preguiçoso.

Capiba quer ser um cantador tão famoso quanto Luiz Gonzaga e conquistar o mundo com sua música.

De posse do material, expliquei para os alunos como seria o jogo: cada grupo jogaria o dado para cima, o número que caísse daria oportunidade para o grupo correspondente ao número colar sua primeira peça do quebra-cabeças na parede. Depois de uma rodada como exemplo, eles entenderam a dinâmica do jogo e ficaram logo eufóricos com o sentimento de disputa que se criou.

A atividade foi iniciada com o acirramento entre os grupos, que queriam logo ultrapassar um ao outro e colar as nove peças do pôster. O jogo estava bem disputado, mas isso não impedia que a rivalidade, os risos, as provocações entre eles acontecessem. Depois de alguns minutos, um grupo chegou à conclusão da primeira etapa do jogo, colando por completo as nove peças do quebra-cabeças da Turma do Xaxado. Mesmo assim, os outros grupos estavam próximos na disputa.

Figura 55: Alunos jogando quebra-cabeças I



Fonte: Rodrigues, (2018).

Figura 56: Alunos jogando quebra-cabeças II



Fonte: Rodrigues (2018).

Na segunda etapa, o jogo ficou mais difícil. O grupo que venceu a primeira teve também, logo após o dado ser lançado, a oportunidade de pegar dentro do envelope o nome e a característica de um personagem e colar sobre o desenho. Entretanto, o grupo não apontou corretamente quem era Marieta e as características desta, colando o papel em Marinês. Pela regra do jogo, quem errasse perderia a chance. Nesse momento, houve uma gritaria, pois além de o grupo ter perdido a oportunidade, não se distanciaria dos demais.

A disputa continuou e todos os grupos precisavam ter atenção para colar os nomes e as características corretas para não sofrerem penalidade. Dessa forma, além de os alunos se divertirem com a competição, também se reuniram e discutiram as respostas, tendo sempre a torcida contrária para que errassem.

Mesmo com muitas provocações, um grupo conseguiu colar corretamente todos os papéis, ganhou a disputa e um pacote com alguns chocolates. Os demais participantes da brincadeira receberam pirulitos.

Figura 57: Equipes disputando o jogo



Fonte: Rodrigues, (2018).

Figura 58: Quebra-cabeças finalizado



Fonte: Rodrigues, (2018).

A terceira atividade deste módulo tinha como proposta apresentar duas tirinhas da Turma do Xaxado em slides, através do data show. Porém, o aparelho da escola estava quebrado, o que não permitiu a realização da maneira programada. Por conta disso, a proposta foi substituída por uma atividade individual e escrita, na qual havia uma tirinha com alguns questionamentos para serem respondidos:

- Identifique cada um dos personagens da Turma do Xaxado presentes na tirinha.
- Quais as principais características desses personagens?

- Qual característica pessoal do personagem justifica a escolha da profissão?
- O ambiente da tirinha parece ser rural ou urbano?
- Observe a expressão facial dos personagens e opine sobre quais sentimentos demonstram ter.
- O que os personagens da Turma do Xaxado têm em comum com a vivência de vocês?
- O que você quer ser no futuro?
- O que mais você pode ser?
- Quais as características que preciso desenvolver para alcançar o que eu quero ser?

Na mesma atividade havia também outra tirinha, cujos questionamentos a seu respeito e as respostas seriam orais.

Figura 59: Tirinha da Turma do Xaxado



Fonte: Fonte: Antônio Luiz Ramos Cedraz, A Turma do Xaxado (2003).

O primeiro questionamento foi a respeito do nome dos personagens da Turma presente na tirinha, os alunos foram unânimes e responderam identificando todos os integrantes, entretanto, alguns não colocaram na ordem de apresentação, conforme o texto. Como alguns tiveram dúvidas, orientei que tentassem lembrar a atividade anterior e, à medida que fossem recordando, poderiam escrever. Acho que, por isso, alguns não colocaram os nomes na mesma correspondência do texto apresentado, como demonstrado abaixo, na atividade realizada por A03:

- Identifique cada um dos personagens da Turma do Xaxado presente na tirinha?

Marinho, Marieta, Cafelira, Xaxado, Arturzinho, Ze' piquer

Quanto à questão das características dos personagens, a intenção era que eles tivessem um exercício de fixação ao ter que descrever o modo como os integrantes da Turma eram. O enunciado da questão pediu que falassem de todos, mas os alunos alegaram que a quantidade de linhas, apenas duas, não era suficiente para responder.

Então, eu resolvi que, se eles descrevessem apenas alguns componentes da Turma, não iria atrapalhar o aprendizado. Assim foi feito e, com poucas palavras, descreveram Marieta como “aquela que vive corrigindo quem fala errado” (A06) ou “aquela que quer ser professora e gosta de estudar” (A10). Xaxado foi descrito como “neto de cangaceiro” (A01) ou “de Lampião” (A17); Zé Pequeno era o “preguiçoso que gosta de dormir” (A22); Artuzinho aquele que “quer ser patrão da professora” (A27); Capiba é “o que gosta de música e quer ser cantor famoso” (A07) e, por último, Marinês, “a bióloga que gosta da natureza” (A03). Essas características são ratificadas no trecho de A03 e A06 respectivamente:

Quais as principais características desses personagens?

Gosta de ler, gosta de música, gosta da natureza, gosta de colar, regista

Quais as principais características desses personagens?

Marieta Professora/Capiba músico/Marinês bióloga/Zé Pequeno ~~colar~~ colchão Preguiçoso

O terceiro questionamento exigia que os alunos utilizassem as características dos personagens para explicar a escolha da profissão. Como não fica clara a profissão que os personagens da tirinha querem seguir, deixei que os alunos ficassem livres para escolher de quem deveria fazer o cruzamento de informações. Mesmo assim, alguns alunos apenas repetiram as profissões que estavam expressas na tirinha. Outros até deram justificativas para a escolha das profissões, porém, não especificaram de quem era, por exemplo: intelectual que gosta de estudar, gosta de música. Embora seja possível entender perfeitamente de quem se trata, mas eles não colocaram o nome dos personagens.

Assim, também outros alunos colocaram Marinês como intelectual que gosta de ler, entretanto, essas são características de Marieta. Mas há os alunos que acertaram, justificando perfeitamente o porquê da escolha profissional dos personagens, como: Marieta porque gosta de ler e é intelectual; Capiba porque gosta de música; e Zé pequeno porque é preguiçoso. Para os demais personagens foram descritas algumas características, mas não chegaram a especificar o nome. Os dois exemplos a seguir são, respectivamente, de A04 e A18:

Qual característica pessoal do personagem justifica a escolha da profissão?

Por que gosta de ler, porque gosta de cantar, pq gosta de ler, pq gosta de dormir

Qual característica pessoal do personagem justifica a escolha da profissão?

Maricota: gosto de estudar, Elói: gosto de música,

O ambiente da tirinha parece

Ao explorar um pouco mais sobre a tirinha, os alunos foram questionados a respeito do cenário, devendo apontar se este era urbano ou rural. Todos os alunos responderam que se tratava de um ambiente rural. Para que analisassem os detalhes da tirinha, os alunos foram induzidos a perceber o ambiente e a expressão facial dos personagens e opinar sobre os sentimentos que as personagens demonstravam expressar.

Segundo os alunos, eles demonstravam estar alegres e felizes. Apenas duas respostas destoavam destas: “que cada um tem seu sonho e corre atrás” e “eles demonstram ter profissões muito legais”. Estas sugerem que eles não entenderam a pergunta. Abaixo, seguem as respostas de A23 e A13, respectivamente.

O ambiente da tirinha parece ser rural ou urbano? rural

Observe a expressão facial dos personagens e opine sobre quais sentimentos demonstram ter?

Alegria

O ambiente da tirinha parece ser rural ou urbano? Rural

Observe a expressão facial dos personagens e opine sobre quais sentimentos demonstram ter?

eles demonstram ter uma profissão muito legal

Na pergunta seguinte, os alunos tiveram que responder o que os personagens da Turma do Xaxado têm em comum com a vivência deles. Percebi que estavam um pouco sem saber o que responder, pois perguntavam aos colegas o que tinham colocado. Ao perceber este comportamento, decidi intervir. Esclareci que deveriam pensar nas características deles, como eram, como falavam, onde moravam e, feito isso, que comparassem com as dos personagens para perceber o que tinham em comum.

Assim, os alunos deram respostas como: o lugar (A22), a zona rural (A29), são felizes (A14), são amigos (A20), o jeito de falar (A15), moram no sertão da Bahia (A07), no Nordeste (A02), a profissão de Marieta (professora) (A25), são baianos (A30), a vivência deles (A10) e ter sonhos e o desejo de ter uma profissão como eles (A06). Alguns escreveram mais de um aspecto, como foi o caso do discente A04:

O que os personagens da Turma do Xaxado têm em comum com a sua vivência?

A região onde mora, a linguagem, a profissão de marinha -
ta, é baiano...

Para saber um pouco mais sobre os alunos, foi questionado o que poderiam ser no futuro. As respostas foram variadas e demonstram carreiras diversas, como: jogador de futebol (A02), piloto de avião (A11), professora de matemática (A04), caminhoneiro (A20), veterinária (A22), médica (A12), arquiteta (A05), engenheiro mecânico (A23), policial (A09), professor (A30), cantora (A31), cabeleireira (A14), dentista (A28), piloto de corrida (A08) e professora infantil (A03). Porém, três respostas me chamaram mais atenção devido à subjetividade: artista (A18), mas não disse de que; construtor (A15), porém também não definiu; e, por último, o mais inusitado, um homem que trabalha (A29).

O que você quer ser no futuro? um homem que trabalha.

Como segunda opção, foi perguntado o que mais poderiam ser além da resposta anterior. Novamente, os alunos variaram suas respostas, afirmando que poderiam ser: cantor de funk (A07), enfermeira (A12), motorista (A01), dançarina (A31), psicóloga (A20), cantora (A25), mecânico (A23), empresária (A05), professora de Educação Física (A19), jogador de futebol (A16), manicure e pedicure (A04), cozinheira (A13) e houve ainda quem respondesse que seria uma ótima veterinária (A22), um sacerdote católico (A06) ou até que não seria nada mais (A20).

Quando perguntado sobre o que precisavam desenvolver para alcançar o que queriam, foram apresentadas respostas como: estudar (A18), ser mais atento (A02), correr atrás do sonho (A31), descobrir a vocação (A20), tomar curso (A01), não ter medo de animais e aprender mais sobre esportes (A19), aprender a desenhar (A05), estudar o BCET (Bacharelado em Ciências Exatas e Tecnológicas) (A23), amor à profissão (A14), fazer faculdade (A24), ser intelectual e viajar para outros países (A06) e ser bom (A29).

Quais características preciso desenvolver para alcançar o que eu quero ser? Não posso ter medo de animais e tenho que aprender mais sobre esportes.

Para que os alunos fossem se familiarizando com o gênero tirinha, foi apresentada, no próprio papel da atividade anterior, mais uma tirinha. Para ajudá-los a compreender melhor o texto, foram utilizadas algumas perguntas norteadoras que, diferente das anteriores, deveriam ser respondidas de forma oral. Ao saber que as perguntas seriam respondidas oralmente, percebi que os alunos ficaram mais satisfeitos, pois eles sempre preferem falar a escrever. Assim sendo, pedi que lessem o texto, prestassem atenção aos detalhes e tentassem

compreender o seu sentido. Como cada um tinha a atividade que continha o texto, deixei que eles continuassem nas próprias cadeiras sem a formação de grupos. Quando percebi que alguns já estavam com conversas paralelas, decidi que era hora de começar as perguntas. Fiz a primeira pergunta e, em coro, mais da metade respondeu, permanecendo assim até a última questão.

Figura 60: Tirinha para atividade oral



Fonte: Antônio Luiz Ramos Cedraz, A Turma do Xaxado (2006).

Quando questionado se o texto é uma tirinha, responderam que “sim”, dando respostas afirmativas também quando perguntado se há desenho na tirinha; se há texto escrito; se há relação entre os desenhos e o que está escrito; e se os dois quadros têm uma sequência lógica. Quando perguntado quem são os personagens do texto, responderam “Zé Pequeno”, “Marieta” e “Xaxado”. Referente às características dos mesmos, disseram que Marieta é estudiosa e quer ser professora (A04); Zé Pequeno é preguiçoso e gosta de dormir (A08); e, em relação a Xaxado, demoraram um pouco para responder, até que um aluno, A29, disse que era neto de cangaceiro e um garoto muito esperto. No que diz respeito ao desfecho da história, foi questionado se é inesperado e por quê. Os alunos disseram que “sim”, sendo que apenas um aluno, A11, discordou. Outro disse se tratar de humor (A02). Ainda, foi solicitado que analisassem o balão no segundo quadrinho e falassem por que o personagem diz que há um vazamento. Neste momento, orientei que olhassem bem o cenário onde se passava a história. Depois de alguns minutos, alguns alunos responderam que era porque estava tudo seco.

Outras questões foram levantadas, como os elementos da tirinha comprovam que há um vazamento, ao que responderam que era o chão e as árvores secas; e o principal assunto tratado na Tirinha, sendo que alguns disseram que era a falta de água e outros disseram que era a seca. Quando pedido que comparassem a expressão facial dos personagens no primeiro e no segundo quadrinho e explanassem o que compreendem sobre o comportamento deles, responderam, quanto ao primeiro quadrinho, que estavam atentos (A21) e prestando a atenção

à leitura (A19); sobre o segundo quadrinho, falaram que estavam surpresos (A05), espantados (A01) e tristes por não terem água (A22).

Como atividade final do módulo, foi solicitado que os alunos fizessem um desenho, a autoimagem ou a imagem que o representa junto com a descrição de como se percebem. Para isso, deixei que ficassem sentados nos seus lugares de costume e comecei a entregar uma folha de papel ofício para que fizessem o que eu havia solicitado.

Ao fazer isso, comecei escutar dos alunos que eles não sabiam desenhar e que, por isso, não iriam fazer a atividade. Porém, insisti dizendo que desenhassem e não se preocupassem em fazer desenhos perfeitos, pois não era essa a finalidade da atividade. Quando terminei de falar, alguns alunos já estavam desenhando e aqueles que inicialmente se recusaram, também começaram a participar da proposta.

Ao final, da atividade, foram apresentadas diversas representações, como autoimagem de um aluno que se descrevia como estudioso, prestativo, doido, que gosta de jogar futebol e que quer ser médico; outro desenhou apenas o rosto e se descreveu como alto, feliz, esperto, apaixonado por futebol e *game*, inteligente e que se irrita fácil; outro também desenhou apenas a parte superior do corpo e se caracterizou como inteligente, que quer ser jogador de futebol, estudioso e divertido; uma aluna optou por fazer a autoimagem e se descreveu como uma garota que gosta de desenhar, que quer ser professora de arte e que gosta muito do lugar onde mora; outros alunos desenharam meninos e meninas jogando futebol e se descreveram principalmente como alguém que gosta de futebol, ao lado de outras características como: ser legal, boa jogadora e feliz. Houve também, aqueles que fizeram desenho de um *game* – *Free Fire* – e afirmaram amar futebol e o referido *game*.

5.3.2.1 Reflexão sobre a prática

Neste módulo, ficou claro que os alunos demonstraram maior interesse pelas atividades mais dinâmicas, como jogos e competições, embora tenham participado de todas, respondendo bem às mesmas. Houve, também, um gosto maior pelas atividades que tinham questionamentos orais, pois se mostravam mais predispostos a respondê-los e aproveitavam as respostas dos colegas para elaborar as suas ou até mesmo para discordar ou concordar do que tinham ouvido.

Os alunos começaram a mostrar familiaridade com os personagens da Turma do Xaxado, pois os reconheciam facilmente e o que é mais importante, sabiam as características deles. Por isso, compreendiam mais acerca do gênero e da construção do sentido do texto,

uma vez que responderam bem os questionamentos sobre o mesmo, demonstrando correlação de elementos característicos do gênero para a construção de sentido da tirinha.

Percebi que os alunos, ao serem direcionados a pensar sobre os detalhes da tirinha, como a expressão facial do personagem ou até mesmo refletir sobre a quebra de expectativa do último quadrinho, são estimulados à construção de um sentido sobre o texto. Faz sentido que os alunos percebam que nas “tiras, os recursos icônicos não são meramente ilustrativos de fragmentos da história. Pelo contrário, são parte constitutiva da história, já que o desenrolar das ações na trama narrativa é também realizado por meio do desenho” (LINS; ELIAS; JÚNIOR. 2013, p 2).

Além disso, esta ação permite que, em outros textos do mesmo gênero ou gênero similar, o discente possa usar a mesma estratégia, que é direcionar o olhar para detalhes da produção, como relacionar o verbal com o não verbal e, a partir daí, construir um sentido, saindo da leitura superficial do texto e buscando algo mais nas entrelinhas.

Esse mergulho mais profundo não ficou apenas no texto que foi apresentado aos alunos. Estes também foram estimulados a pensar sobre si e responderam bem a esse exercício e, à medida que foram buscando respostas para os questionamentos, também foram se descobrindo, se conhecendo e refletindo sobre a sua própria vida, principalmente sobre o futuro, tendo consciência do que são e do que querem ser, através da leitura de uma tirinha. Quem sabe até se sentindo representados

5.3.3 Terceira Etapa

Planejamento do Módulo III	
Data: 30/10	Carga Horária: 4h/aulas
Título: O mundo da escrita, desenho, formas e cores: linguagem verbal e não verbal	
Objetivo geral: Identificar a linguagem verbal e a não verbal, sabendo diferenciá-las e percebê-las como importantes na construção de sentido de uma tirinha.	
Objetivos específico: Compreender a importância da relação da linguagem verbal e não verbal na construção de sentido de uma tirinha;	
Conteúdo: Linguagem verbal e não verbal	
Metodologia:	

1 - Exibição de imagens, como *emoji*, placas de trânsito e outros diversos exemplares de textos não verbais numerados de 1 a 15. Os alunos utilizarão uma folha numerada escrevendo em cada número correspondente o significado de cada texto exibido. Ao final, o professor fará a correção oral da atividade, enquanto os alunos anotam quais símbolos acertaram e quais erraram. Ganha um prêmio o aluno que acertar mais significados.

2 - Análise e reflexão da linguagem verbal e não verbal dentro da tirinha e sua relação na construção de sentido. Após exposição da tirinha em slide para que os alunos leiam, estes serão estimulados a responder de forma oral alguns questionamentos acerca da mesma:

- Onde está a linguagem verbal na tirinha?
- Onde está a linguagem não verbal na tirinha?
- No primeiro quadrinho, o que significa o símbolo da interrogação na cabeça de Marieta?
- O que se depreende a respeito do desenho do sol?
- Qual é a relação do sol com o chão no primeiro quadrinho?
- No terceiro quadrinho, faça uma análise dos elementos sol, chão e da rosa e responda qual a informação que a rosa não tem?
- Do que fala a tirinha?
- Qual a relação da tirinha da oficina anterior com a desta?
- Onde você mora, o solo e o tempo também têm essa característica demonstrada na tirinha?

3 - Percepção da relação entre linguagem verbal e não verbal. Com os alunos sentados em duplas, analisarão uma tirinha na qual foi apagada a linguagem verbal. Os alunos tentarão compreender os quadrinhos e perceber como as linguagens nesse gênero se complementam.

Avaliação:

- Criação de título e histórias bem divertidas com base nos quadrinhos só com a linguagem não verbal.

Recursos:

- Imagens;
- Papel;
- Caneta.

Como no início do módulo anterior, fiz um resumo do que havia acontecido nos dois últimos. Questionei como andava a leitura e a troca de revistas em quadrinhos que cada um ganhou na caça ao tesouro e enfatizei sobre a importância da leitura dos mesmos. Em seguida, deixei claro para os alunos o que aconteceria nas próximas aulas e quanto elas eram importantes para que compreendessem melhor não só as tirinhas, mas os textos em quadrinhos.

Depois dessa conversa, distribuí para os discentes uma folha numerada. Como estavam curiosos, logo perguntaram o que iriam fazer. Pedi que tivessem calma, esperei mais alguns minutos e só depois comecei a explicar a proposta para a primeira atividade do módulo. Com a falta do data show, levei as imagens impressas em tamanho ofício e coloquei-as sobre a mesa. A partir desse momento, iniciei a explicação, informando que enquanto eu fosse mostrando a imagem, eles deveriam escrever, no número correspondente na folha, o nome ou o significado de cada figura.

Conforme a explicação anterior, mostrei a primeira figura; antes, alertei-os para que não perguntassem e nem olhassem as respostas do colega e que escrevessem de caneta de qualquer cor, mas que não poderiam rasurar. Caso isso acontecesse, eu não contabilizaria aquela resposta como certa. E assim aconteceu. Na proporção que fui mostrando, responderam.

Com a etapa concluída, falei para os alunos que a correção seria oral e cada um deveria corrigir o seu. Logo após, eu iria verificar quem mais teve acertos, pois esses receberiam bombons de chocolates e os demais pirulitos. À medida que mostrei novamente as figuras, diziam o que responderam e eu informava se as respostas estavam corretas; os alunos marcavam ao lado do número referente a letra C, caso estivessem acertado e um X, quando as respostas fossem incorretas. No final, perguntei a quantidade de acertos de cada um. Seis alunos relataram que tiveram onze acertos e uma aluna acertou catorze. Estes foram chamados para que as respostas fossem conferidas e ficou constatado que estavam todos certos.

A próxima atividade proposta desse módulo era uma análise e reflexão da linguagem verbal e não verbal dentro da tirinha e na construção de sentido. Para isso, distribuí aos alunos uma tirinha da Turma do Xaxado impressa para que eles lessem e fizessem uma reflexão a partir de algumas perguntas norteadoras feitas oralmente. O propósito era que a percepção de um aluno pudesse fazer com que os outros colegas observassem detalhes que não tinham visto.

Assim, após realizar a leitura do texto, fiz as primeiras perguntas referentes à tirinha: onde está a linguagem verbal e a não verbal? A resposta não demorou muito e logo disseram

que “a verbal estava na parte escrita”, enquanto “a não verbal estava nos desenhos, no cenário”.

Figura 61: Primeira Tirinha da Terceira Etapa



Fonte: Antônio Luiz Ramos Cedraz, A Turma do Xaxado (2006)

Em seguida, perguntei o significado do ponto de interrogação no primeiro quadrinho, sobre a cabeça de Marieta. Um aluno respondeu que era “uma pergunta” (A11). Então questionei: será? Qual pergunta? Outro aluno, (A23), não conformado com a resposta, disse que significava uma “dúvida”; já outro aluno, (A08), imediatamente, respondeu que significava que “Marieta não estava entendendo”. Questionei se mais alguém tinha outra resposta, mas ninguém falou nada. Então eu disse que parecia significar que Marieta não estava entendendo o porquê daquela rosa tão bonita ter nascido ali, naquele cenário.

Para continuar com a reflexão, indaguei o que se depreende a respeito do desenho do sol e qual a sua relação com o chão no primeiro quadrinho. Antes, pedi que os alunos observassem bem o cenário e tentassem entendê-lo. Depois de poucos segundos, questionei outra vez o significado do desenho do sol e o aluno (A29) respondeu que “ele estava brilhando muito”, outro, (A17), disse que “estava grande e forte” e outra, (A05), ainda observou que significava que estava “muito quente e, por isso, calor”.

Aproveitei essa última observação para fazer mais uma vez a pergunta da relação do sol com o chão. Então, (A17) e (A11) responderam que era porque o “sol muito quente deixava o chão todo rachado”. Perguntei se mais alguém tinha outra resposta e uma aluna, (A22), respondeu que “na tirinha tudo era seco, não só o chão, mas as árvores também eram”. Falei que os dois estavam certos e que, se observássemos os detalhes do cenário da tirinha, iríamos perceber que naquele solo do sertão parecia não chover há muito tempo e, por isso, as árvores estavam secas e o chão todo rachado.

Na pergunta seguinte fiz uma provocação aos alunos. Queria que eles pensassem nos elementos sol, chão e rosa e respondessem qual era a informação que a rosa parecia não ter.

Os alunos ficaram calados até que (A02) disse que “a rosa não sabia que, no solo seco, que não chove e não tem água para molhar, não tem planta, por isso ela estava ali sozinha” Questionei os alunos se alguém teria outra resposta ou se achava que a resposta do colega estava correta. Quase em coro, disseram que a resposta dada pela colega estava correta. Insisti e perguntei por que eles achavam correta. Obtive como resposta “Que ali era o solo do sertão que lá é tudo seco mesmo, não nasce nada” (A08)!

Para finalizar a análise, indaguei a relação da tirinha da oficina anterior com esta. Os alunos ficaram em silêncio, até quando perguntei se eles lembravam quais eram os personagens, qual era o assunto, como era o cenário... Logo começaram a responder que era a “falta de chuva”. A aluna (A01) respondeu que era a “seca”. Conforme análises das duas tirinhas, ambas pareciam falar da mesma coisa, a seca ou falta de água, como falou o colega. Perguntei ainda se onde eles moram o solo e o tempo também têm essa característica demonstrada na tirinha, responderam que “não”. Contudo, (A21) afirmou que em “determinada época era assim”, mas que lá onde eles moram “não era tão seco assim” e que “dependia da época do ano”.

No terceiro momento deste módulo pedi que os alunos ficassem sentados em duplas para fazerem uma atividade. Após a acomodação de todos, falei que eles iriam analisar uma tirinha na qual fora apagada a linguagem verbal. Os alunos tentaram compreender os quadrinhos e perceber como as linguagens nesse gênero se complementam. Dessa forma, criaram nos balões a linguagem verbal e, assim, uma historinha. Pareciam não ter dificuldades, pois não houve reclamações e fizeram rápido. Também, usaram da criatividade e construíram boas histórias.

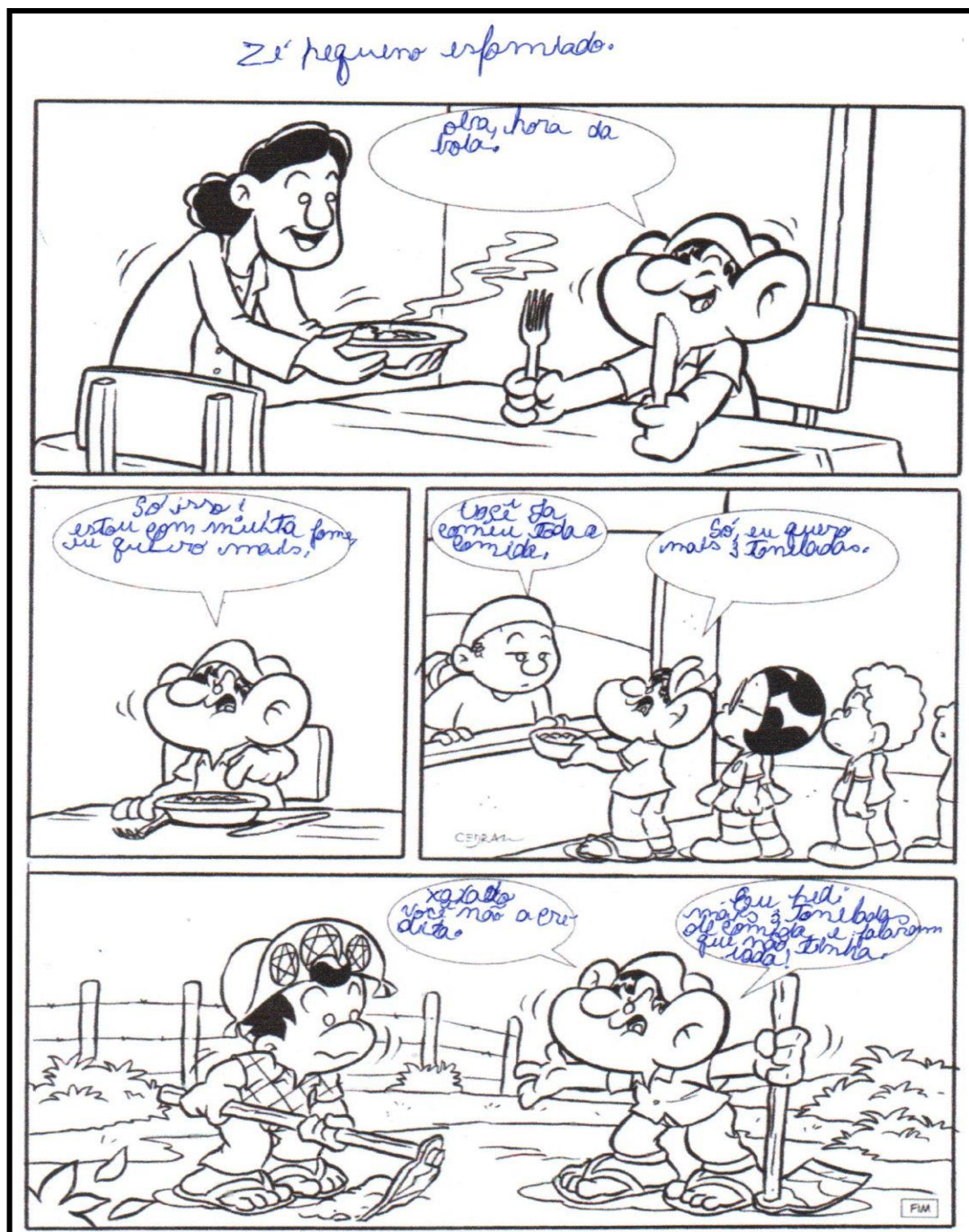
Figura 62: Construção verbal em tirinha



Fonte: Antônio Luiz Ramos Cedraz, A Turma do Xaxado (2006)

Com os alunos sentados em duplas, distribui uma atividade avaliativa com apenas a linguagem não verbal para que os mesmos pudessem exercer a criatividade e construíssem uma história e um título para aquele texto. Como na atividade anterior, os alunos, em pouco tempo, conseguiram responder a solicitação.

Figura 63: Construção de título para tirinha



Fonte: Antônio Luiz Ramos Cedraz, A Turma do Xaxado (2006)

5.3.3.1 Reflexão sobre a prática

A primeira atividade de identificação dos *emojis* deixou os alunos animados e dispostos para a realização das atividades daquele dia e das aulas posteriores, funcionando como uma atividade motivadora para a entrada do conhecimento. Eles demonstraram interesse e conseguiram fazer a leitura dos elementos não verbais das figuras, ou seja, as

imagens foram ganhando significados enquanto enxergavam os detalhes, como: um olhar, um sorriso, uma lágrima e tantos outros que, juntos, formam um sentido.

As perguntas direcionadas para elementos da tirinha foram abrindo caminhos para a reflexão e construção de sentido, uma vez que, a partir dos questionamentos feitos, os alunos respondiam positivamente, demonstrando que estavam compreendendo o sentido do texto numa relação entre linguagem verbal e não verbal, bem como o contexto da tirinha. Houve também uma evolução na qualidade das respostas dos alunos, haja vista maior coerência entre o que diziam e o sentido geral do texto.

Com relação à produção de textos a partir de linguagem não verbal, os alunos mostraram criatividade e a compreensão de que, para produzir e entender os quadrinhos, é preciso relacionar os diversos elementos que são peculiares a esse gênero. Conceber a leitura dessa forma implica entender que o sentido é uma construção que depende da interação do leitor com o autor e texto, atividade que demanda a mobilização de variados sistemas de conhecimento (LINS; ELIAS; JÚNIOR. 2013, p 2) Eles viram na atividade um texto sem palavras, mas que produz sentido através dos conhecimentos prévios da Turma do Xaxado, preenchendo as lacunas do texto, juntando as informações de mundo que têm com o contexto desse material.

Ao estabelecer essa relação de ideias estavam atentos para que não faltasse coerência na interpretação. Por isso, foi possível perceber textos muitos bons que ressaltavam características muito próximas com os personagens da turma e também com o universo dos alunos, sinal que estavam atentos a esses detalhes que foram postos no texto de forma proposital. Também, o que foi escrito tinha uma coerência com a expressão corporal dos personagens da Turma.

5.3.4 Quarta Etapa

Planejamento do Módulo IV	
Data: 01/11	Carga Horária: 4h/aulas
Título: Tire seu preconceito e estereótipos do meu caminho que eu vou passar.	
Objetivo geral: ➤ Destacar a importância do respeito à diversidade linguística e comportamental das pessoas sejam elas da cidade ou da zona rural.	
Objetivos específicos:	

- Propiciar um ambiente que priorize e estimule o respeito à diferença, ajudando a formar cidadãos mais educados e respeitosos;
- Compreender e respeitar as diferenças como sendo característica fundamental para a convivência em sociedade;
- Reconhecer as qualidades próprias, exigir respeito para si e para o outro;
- Compreender as variedades da língua como prática social que se manifesta em diversos contextos, desmitificando estereótipos e preconceitos acerca de quem mora na zona rural.

Conteúdo: Preconceito e estereótipos

Metodologia:

1 – Dinâmica preconceitos e estereótipos:

Preparação: Organizar etiquetas que contenham os escritos em letras bem visíveis: SOU SURDO: GRITE; SOU PODEROSO: RESPEITE; SOU ENGRAÇADO: RIA; SOU INTELIGENTE: ADMIRE; SOU BRIGÃO: TENHA MEDO; SOU ANTIPÁTICO: EVITE; SOU DOENTE: NÃO SE APROXIME...

Procedimento: Colocar uma etiqueta na testa de cada um dos alunos (algumas podem ser repetidas). No entanto, os alunos não podem saber o que está escrito em sua própria testa. Serão discutidos com os discentes assuntos polêmicos como violência e racismo. Os alunos deverão levar em consideração as etiquetas que os colegas têm em suas testas, sem, porém, informá-los. Esta discussão vai se tornar inviável para a maioria dos alunos. Após essa tentativa, será proposta uma reflexão sobre os estereótipos e preconceitos. Porém, jamais o professor deverá se manifestar como o juiz. O importante é levar os próprios alunos a discutir o tema: preconceitos e suas consequências em nossa sociedade.

2 – Em uma roda de conversa, os alunos receberão papéis com os conceitos de discriminação e estereótipos e serão convidados a debater sobre esses assuntos, através de uma dinâmica. Com os alunos em círculo, será passado uma caixa contendo papéis com algumas perguntas e outros em branco. Assim que a música que estiver tocando parar, a pessoa que estiver com a caixa deverá abri-la e pegar um papel. Se o papel for uma pergunta, esta deverá ser lida e depois discutida com o restante da turma; caso seja um papel em branco, a dinâmica deverá recomeçar. Ganhará um brinde o aluno que pegar o papel com a pergunta.

- Você já sofreu algum tipo de preconceito?

- Já presenciou outra pessoa sofrendo algum preconceito?
- O que você pensa em relação a esse tipo de comportamento?
- Você já sofreu algum tipo de discriminação por ser da zona rural ou do São José?
- Você pode citar quais tipos discriminação ou preconceito uma pessoa da zona rural ou do São José pode sofrer por ser morador da localidade?

3 – Com os alunos divididos em dupla, será dado aos mesmos duas tirinhas da Turma do Xaxado para discussão. Em seguida, será solicitado que respondam alguns questionamentos, de forma oral.

- O que entendeu sobre as tirinhas?
- Utilizando os conhecimentos prévios sobre a Turma do Xaxado, responda: por que o personagem Zé Pequeno, na primeira tirinha, não queria ir para a escola?
- O que você pensa a respeito da forma como os personagens das duas tirinhas falam?
- Você conhece pessoas que também falam assim ou de forma parecida?

Através de slides, serão apresentadas outras tirinhas para que sejam analisadas, pois os personagens retratados nas tirinhas da Turma do Xaxado podem ser relacionados ao homem da zona rural, que sofre com estereótipos, preconceitos e discriminação pelo seu comportamento, modo de falar ou até mesmo por sua cor de pele, se for negro. Em seguida, será apresentado para os alunos, através de slides, o conceito de variação linguística.

Avaliação:

- A partir da discussão anterior, será solicitado que os discentes façam uma lista de ações que acham importantes para diminuir e evitar o preconceito e a discriminação. Essa lista ficará exposta na sala.

Recursos:

- Papel;
- Som;
- Caixa som.

Para começar, perguntei para os alunos como estavam nas leituras e responderam que já tinham trocado as revistas com os colegas, porém, alguns disseram que não tinham feito a troca, porque não quiseram. Entretanto, continuei insistindo para que eles realizassem a ação como peça importante no processo de desenvolvimento da leitura. Nesse momento, fui interrompido pela aluna (A22), que disse não ter trocado porque a irmã pegou a revista para ler, pois gosta muito dos quadrinhos. Respondi que não havia problema e que a revista era

para ser lida, independente de ser pelos colegas ou não. Contudo, ressaltei a importância de que procurassem ler outras também.

A primeira atividade deste módulo foi uma dinâmica sobre preconceito e estereótipos. Por isso, expliquei para os alunos que eu iria colar um adesivo na testa de cada um, mas que eles não poderiam falar para o outro o que estava escrito. Utilizei frases, como: sou surdo(a) – grite; sou poderoso(a) – respeite; sou engraçado(a) – ria; sou sábio(a) – admire-me; sou antipático(a) – evite-me; sou tímido(a) – ajude-me; sou mentiroso(a): desconfie; sou muito poderoso(a): bajule-me; aperte minha mão; abrace-me; me isole; pisque para mim; me convide para dançar; afaste-se de mim; ignore-me; segure minha mão; diga olá; me faça um elogio; me deseje parabéns; me faça um carinho; me convide para sentar; não fale comigo.

À medida que eu colocava o adesivo, os alunos liam o que estava escrito e riam um do outro sem falar o que estava escrito. Nesse meio tempo, o aluno (A20) disse para o (A02) o que estava escrito e este veio até a mim, pedir que trocasse o seu adesivo. Atendi ao pedido e coleí um novo em sua testa. Depois de todos estarem com seus adesivos, solicitei que fizessem um círculo e comecei a explicar que eu iria lançar um tema para discussão. Falei que deveriam levar em consideração o que estava escrito no adesivo na testa dos colegas.

Figura 64: Atividade com adesivos



Fonte: Rodrigues (2018).

Lancei o assunto violência para discussão e foi uma verdadeira bagunça. Os alunos não se entendiam, uma vez que, quando um aluno procurava o outro, este o ignorava ou ficava com medo; enquanto um falava o outro só queria abraçar ou dançar ou fazer um carinho ou ficar calado ou até mesmo gritar.

Diante do acontecido, mudei de assunto e propus o racismo para discussão e justifiquei que eu queria a opinião deles sobre o assunto. Lembrei que deveriam respeitar o que havia na

testa dos colegas. A discussão começou e novamente foi uma confusão, uma completa desordem. Eles tentaram manter a conversa, mas, por respeito ao que estava escrito na testa do colega, não conseguiam.

Por isso, falei para os alunos que o que havia acontecido na sala não era diferente com o que acontecia com algumas pessoas na vida real. A diferença era que a marca que elas carregavam não estava na testa, de forma escrita, mas na fala e no comportamento. Mencionei que, muitas vezes, as pessoas são julgadas por falarem de uma forma não considerada “correta” ou porque são da zona rural, então carregam estigmas de caipira, roceiro, matuto, que não sabem falar, bobo, entre outros; ainda, por estas questões, pessoas se acham no direito de rir do outro, fazer brincadeiras de mau gosto, zombar e até julgar. São coisas inaceitáveis que nós precisamos discutir.

A segunda atividade proposta para este módulo foi uma roda de conversa sobre preconceito e estereótipos. Para torná-la mais dinâmica, executei uma brincadeira. Com os alunos sentados em círculo, distribuí alguns papéis com os seguintes conceitos:

- ✓ **Preconceito** é uma opinião que formamos das pessoas antes de conhecê-las. É um julgamento apressado e superficial e muito perigoso, pois ao invés de melhorar a nossa vida e da sociedade, acaba trazendo muitas situações complicadas e até mesmo violentas.²
- ✓ **Estereótipos** são pressupostos ou rótulos sociais, criados sobre características de grupos para moldar padrões sociais. Um estereótipo se refere a certo conjunto de características que são vinculadas a todos os membros de um determinado grupo social.³

Após a leitura, indaguei os alunos sobre o que tinham entendido dos conceitos e um deles disse que era uma “ideia preconcebida” (A08); já outra aluna, (A22), falou que “era uma coisa ruim e que acontece muito com os negros”. Perguntei se era apenas com os negros, quando ela e outros alunos responderam que não. Quanto ao conceito de estereótipos, tiveram dificuldades e não responderam. Perguntei se entenderam o conceito, mas ficaram calados. Em vista disso, expliquei que eram rótulos ou marcas criados pela sociedade de que, se determinadas pessoas pertencessem a determinados grupos, elas carregavam características e comportamentos daquele grupo. Refleti que o problema é que algumas pessoas utilizam essas

² Definição extraída do endereço eletrônico <<https://www.geledes.org.br/preconceito-racismo-e-discriminacao-contexto-escolar/>>.

³ Definição extraída do endereço eletrônico <<https://www.infoescola.com/sociologia/estereotipo/>>.

marcas para julgar outros como forma de preconceito. Por exemplo, achar que toda pessoa que mora na zona rural é boba, fala “errado” e chamá-la de roceira e caipira.

Figura 65: Roda de conversa sobre preconceito e estereótipo



Fonte: Rodrigues (2018).

Depois dessa discussão inicial, com os alunos ainda sentados em círculo no chão, passei para as mãos deles uma caixinha com algumas perguntas e outros papéis sem nada escrito. Dessa maneira, pude explicar que, enquanto o celular fosse tocando a música, o recipiente deveria passar pela mão dos colegas até parar. Quando isso acontecesse, o aluno que ficou com a caixinha na mão deveria abrir e pegar um papel; caso fosse em branco, a música recomençaria; caso fosse um papel com a pergunta, o aluno deveria respondê-la e como prêmio receberia um chocolate.

Conforme o combinado, a música começou, e na primeira parada, foi retirado um papel sem a pergunta. Os alunos estavam bem descontraídos e tão ansiosos para conseguir pegar uma pergunta – tanto que alguns demoravam em passar a latinha para que aumentasse a chance da música parar com a caixinha em sua mão.

A música parou e o aluno (A17) tirou a primeira pergunta: Você já sofreu algum preconceito? Ele respondeu que não. O questionamento foi estendido para os demais colegas que responderam não ter sofrido nenhum tipo de preconceito. A segunda pergunta logo foi retirada da latinha e indagava se já tinham presenciado outra pessoa sofrendo algum tipo de preconceito, o aluno (A10) respondeu que não, mas dois dos demais colegas responderam que sim. A aluna (A22) relatou que “uma menina não quis brincar com a prima dela porque dizia

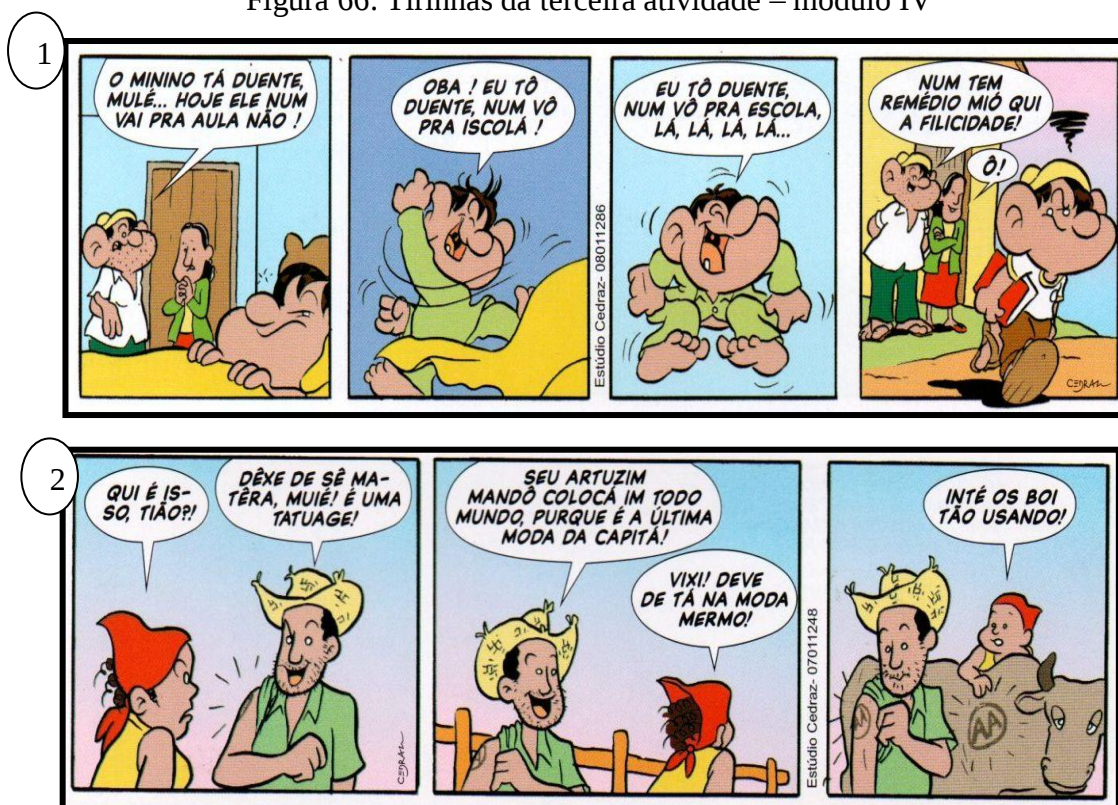
que ela era feia, pois tinha os cabelos de tranças e pele escura”. A outra aluna, (A25), disse que a “amiga foi chamada de roceira porque ela mora no Pau Ferro”.

Depois de alguns papéis em branco, a aluna (A31) pegou uma pergunta: o que você pensa em relação ao comportamento preconceituoso? Ela disse que “acha muito ruim” e outra colega também disse que “é muito feio ter preconceito contra as pessoas”. Novamente a caixinha passou pelas mãos dos alunos e parou. Quando o aluno abriu e pegou a seguinte pergunta: Você já sofreu algum tipo de preconceito por ser da zona rural ou do São José? A resposta foi bem direta, quando ele disse que “não”. Os demais colegas também ratificaram a resposta.

A última pergunta veio depois de algumas rodadas com papéis em branco e os alunos ansiosos para pegá-la: Você pode citar quais tipos de discriminação ou preconceito que uma pessoa da zona rural ou do São José pode sofrer por ser morador da localidade? Alguns alunos deram respostas, como: ser chamado de “roceiro” (A24); por “não sabem falar certo” (A21); “se disser que mora no Pau Ferro, as pessoas acham que são bandidos” (A29); “acham que somos bestas” (A26).

Com a conclusão da atividade anterior, demos início à terceira atividade desse módulo. Assim, pedi que os alunos se juntassem em duplas. Depois que se acomodaram, distribuí uma folha com duas tirinhas da Turma do Xaxado para leitura e discussão. Após esperar alguns minutos e ter a certeza de que todas as duplas já tinham lido, perguntei se haviam gostado das tirinhas. A resposta foi positiva, sendo salientado pelos alunos o humor presente na primeira tira. Afirmei que, de fato, era mesmo engraçada e iniciei alguns questionamentos que deveriam ser respondidos de forma oral. Para isso, solicitei a colaboração dos discentes, de modo a favorecer a compreensão do sentido da tirinha.

Figura 66: Tirinhas da terceira atividade – módulo IV



Fonte: Antônio Luiz Ramos Cedraz, A Turma do Xaxado (2003)

Na primeira pergunta feita, eu gostaria que os alunos respondessem de forma bem geral: o que entenderam sobre as tirinhas. As respostas se concentraram mais na primeira tirinha. Foi quando um começou a falar e os outros foram complementando, chegaram a uma conclusão: na primeira tirinha, “Zé pequeno não queria ir à escola porque queria ficar em casa e por isso inventou que estava doente” e na segunda “O patrão marca as pessoas como se fossem bois”.

A segunda pergunta, relacionava as características pessoais do personagem com o comportamento dele na tirinha. Dessa maneira, pedi que os alunos utilizassem os conhecimentos prévios sobre a Turma do Xaxado e respondessem por que o personagem Zé Pequeno, na primeira tirinha, não queria ir para a escola. Os alunos responderam que o personagem é “preguiçoso” (A08), que “não gosta muito de estudar” (A17), “que não gosta de ir à escola” (A02), sendo que o aluno (A06) fez uma relação interessante, afirmando que “por isso ele fala daquele jeito”.

A terceira pergunta estava relacionada à forma como os personagens da tirinha falam. Questionei sobre o que eles pensam a respeito e obtive respostas como: “eles falam errado” (A21); é “engraçado” (A06); “ele fala assim porque não gosta de estudar”, disse (A30), referindo-se à primeira tirinha; “porque eram do sertão”, falou (A14); porque “são

nordestinos” (A04); pois “é a fala do pessoal da roça” (A05); “é coisa de região, cada povo tem seu modo de falar” (A04). Em meio aos risos diante da linguagem apresentada na tirinha e da colocação dos colegas sobre as falas dos personagens, a aluna (A11) se posicionou, afirmando que aquela era “a forma como cada um fala e por isso não devemos rir”.

Na última pergunta o questionamento estava direcionado a saber um pouco mais sobre o meio no qual os alunos convivem. Por isso, indaguei se eles conheciam pessoas que também falam assim ou de forma semelhante e as respostas vieram de forma imediata: (A05) afirmou que os avós falam assim; (A18) disse ter uma vizinha que também fala desse jeito; e (A16) salientou que os mais velhos falam deste modo. Neste momento, começaram a falar os nomes das pessoas e darem exemplos como: “na minha beira”, “poblema”, “cuié”, “bassoura”, “barrê” e outros.

Para um pouco mais de aprofundamento nas reflexões, propus a apresentação de algumas tirinhas através de slides, mas, infelizmente o data show da escola continuava quebrado. Por isso, precisei imprimir as tirinhas em uma folha e entregá-las para os alunos individualmente. Pedi que lessem, analisassem e discutissem, caso fosse necessário. A intenção é que, ao entender o sentido da tirinha, os alunos passassem a comparar e associar os personagens da Turma com as pessoas que vivem ao seu redor.

Assim como na tirinha, as pessoas sofrem com os estereótipos, preconceitos e discriminação pelo seu comportamento, modo de falar, sexo, gênero e, principalmente, por sua etnia, caso seja negro. Depois de uma leitura mais atenciosa, pedi que pensassem nos detalhes dos textos, no sentido de cada um deles. Qual era a intenção do autor em escrever sobre aquele tema? Deixei-os concentrados na leitura por um tempo e, só depois, apresentei o conceito de variação linguística.

Uma língua nunca é falada da mesma forma, pois ela estará sempre sujeita a variações. Mas o que é uma variação linguística? “É o modo pelo qual a língua se diferencia dentro do seu próprio sistema. Esta diferença pode ser histórica, geográfica ou sociocultural”. Vemos que a língua não é única, que o sistema linguístico abriga diversos ângulos na realização linguística.

Observamos diferenças na fala que se relacionam à idade, à região do país, à cultura e até mesmo ao estilo. Uma pessoa idosa quase nunca fala da mesma forma que um jovem. Diferentes lugares, diferentes falas. Por isso não existe uma forma correta. O que se deve buscar é uma forma mais adequada de se expressar de acordo com cada situação. Não podemos achar que a maneira de falar de uma pessoa é melhor ou pior que a do outro,

tampouco rir e expor a pessoa ao ridículo porque ela fala diferente. O que se tem são formas diferentes de se dizer a mesma coisa e nós devemos respeitar as individualidades de cada um⁴.

Depois de ouvirem sobre variações linguísticas, os alunos formaram grupos de dois componentes e foram convocados a criar uma lista de ações, que eles acham importantes para diminuir e evitar o preconceito e a discriminação. Alguns alunos fizeram pouco mais de cinco ações, entretanto, houve quem fizesse mais de vinte. Por isso, fiz uma seleção das principais:

LISTA DE AÇÕES PARA DIMINUIR O PRECONCEITO E A DISCRIMINAÇÃO	
1. Evitar apelidar as pessoas;	9. Não praticar bullying;
2. Pensar antes de falar;	10. Tratar as pessoas com mais amor;
3. Buscar conhecimento;	11. Não ter preconceito pela cor;
4. Se colocar no lugar do outro;	12. Ser educado;
5. Parar de corrigir as pessoas;	13. Não ter preconceito com as mulheres;
6. Respeitar as diferenças;	14. Não julgar pela roupa que veste;
7. Não julgar as pessoas;	15. Admitir que o preconceito existe.
8. Semear o amor;	

Figura 67: Lista de ações para diminuir o preconceito e a discriminação

PARA DIMINUIR E EVITAR O PRECONCEITO E A DISCRIMINAÇÃO É PRECISO:

01	Não julgar
02	Respeitar a diferença
03	Não expor o outro
04	Não chingar
05	Não ignorar
06	Buscar conhecimento
07	Pensar antes de falar
08	Se colocar no lugar do outro
09	Tratar as pessoas com amor
10	Respeitar as pessoas
11	Admitir que o preconceito existe
12	Não julgar - Deixar
13	Respeitar a diferença
14	Não fazer fofoca
15	Não lerigar
16	
17	
18	
19	
20	

Fonte: Rodrigues, (2018).

⁴O conceito e as reflexões acerca do tema variação linguística aqui apresentados estão disponíveis no endereço eletrônico <<https://descomplica.com.br/blog/portugues/o-que-sao-variacoes-linguisticas/>>.

5.3.4.1 Reflexão sobre a prática

Nesta quarta etapa, notei que os alunos responderam bem as minhas solicitações, apesar das conversas paralelas, que são comuns em todas as aulas desta turma. Mesmo assim, os alunos participaram das atividades e, por isso, foi possível construir um ambiente de discussão e reflexão acerca do preconceito e estereótipos que muitas vivenciam, sendo um exemplo aqueles experienciados por moradores da zona rural. Embora os alunos não tenham relatado se já tinham sofrido algum tipo de preconceito, a discussão é válida, uma vez que faz as pessoas refletirem sobre o seu comportamento e do outro, adquirindo maturidade sobre o assunto.

Por serem muito jovens, os alunos talvez não tenham sofrido mesmo nenhum tipo de preconceito ou, talvez, não tenham maturidade para perceber esse tipo de ocorrência. Às vezes, o preconceito é tão sutil e tratado como normalidade que não nos damos conta que ele está ali, bem próximo de nós, de modo que precisamos do olhar e do conhecimento de outros para dizer que aquilo também é uma atitude preconceituosa e discriminatória. Por isso, em um ambiente de discussão, é sempre bom, ouvir o que o outro tem a dizer.

Percebi também que os alunos estavam cada vez mais familiarizados com a Turma do Xaxado e que, por isso, têm compreendido melhor as tirinhas, ou seja, quando questionados sobre o sentido do texto em estudo, demonstraram facilidade de apreensão de leitura não só superficial, como também uma leitura mais profunda do texto, estabelecendo relação com sua própria vivência. Seguindo os ensinamentos de Solé (2012, p. 43), “uma atividade de leitura será motivadora para alguém se o conteúdo estiver ligado aos interesses da pessoa que tem que ler”. A predisposição e a empatia dos alunos é como se fosse uma porta aberta para o universo apresentado no texto, para mergulhar e se aprofundar nas entrelinhas e nos subentendidos que são pré-requisitos fundamentais para uma leitura mais qualificada, atribuindo ao texto significância por meio do que está explícito e, principalmente, implícito.

Sendo assim, muito do que discutimos na sala sobre o tema proposto, estava na atividade final desta etapa. E isso foi muito bom! Sinal de que eles estavam atentos as nossas discussões e se apropriaram daquele conhecimento para construir uma lista de recomendações do que devemos fazer para evitar ou diminuir o preconceito e a discriminação. Acredito também, que este momento foi de muita reflexão, pois a ideia era principalmente se imaginar no lugar do outro para a elaboração da lista, mesmo que eles tenham alegado que nunca passaram por nenhum tipo de preconceito.

5.3.5 Quinta Etapa

Planejamento do Módulo V	
Data: 08/11	Carga Horária: 4h/aulas
Título: O suor de cada dia	
Objetivo geral: ➤ Reconhecer o trabalho do campo como produtivo e importante para a construção da identidade dos sujeitos que residem na zona rural.	
Objetivos específicos: ➤ Conhecer a história de antigas lavouras como fonte de comparação para o plantio atual; ➤ Compreender o trabalho rural como fonte de renda dos trabalhadores do campo; ➤ Refletir a respeito da importância do homem do campo para a construção de sua identidade.	
Conteúdo: Trabalho	
Metodologia: 1 – Em uma roda de conversa, iniciar uma discussão questionando quais as lavouras que são cultivadas onde moram; qual lavoura é predominante; qual a importância de se plantar essa lavoura; o que se tem de negativo no cultivo de determinada lavoura; o que pensam a respeito do trabalho em determinada lavoura; e quais diferenças são possíveis perceber entre o trabalho do campo e da zona urbana. 2 – Após a discussão oral, os alunos responderão uma atividade relacionando o contexto onde vivem com as tirinhas da Turma do Xaxado. Nelas, os alunos terão que fazer a leitura e localizar informações implícitas e explícitas com ajuda de alguns questionamentos: ➤ O ambiente retratado na tirinha é rural ou urbano? ➤ Parece um ambiente de alegria ou tristeza? ➤ O que chama mais a sua atenção na tirinha? ➤ O que a expressão “tirar da terra seca o sustento do dia a dia” quer dizer? ➤ Qual o sentido geral da tirinha? ➤ O que tem em comum na tirinha com o contexto que você mora? ➤ Na tirinha, a terra é muito seca, como é o solo onde você mora?	

- Você conhece alguma pessoa que sobrevive do que planta? Comente um pouco sobre ela.
- O que você pensa sobre as pessoas que sobrevivem do que plantam?
- No último quadrinho da tirinha, Zé Pequeno fala de alguns produtos que são produzidos no campo e vendidos na feira. Qual principal produto é produzido onde você mora?
- Por que, no segundo quadrinho, o senhor afirma que não dá certo trabalhar com Zé Pequeno?
- Você acha que o argumento utilizado pelo senhor é louvável?
- Onde você mora, as pessoas plantam para suprir sua subsistência ou para uso comercial?
- Onde você mora existe a cultura de algum produto de larga escala?
- Qual a importância desse tipo de plantação para sua vida e para a localidade onde você mora?
- Qual a principal característica de Zé Pequeno?
- No último quadrinho, o que torna a tirinha engraçada?
- O que a mãe pede para Zé Pequeno fazer é realmente trabalho infantil?
- Você conhece alguma criança que trabalha ajudando os pais?
- Você ajuda seus pais em alguma tarefa? O que faz?
- Que proveito você tem em ajudar seus pais?
- O que você pensa sobre morar na zona rural ou em São José?
- Qual o principal ponto positivo e negativo de se trabalhar no São José ou na zona rural no entorno?

3 – Elaboração de um roteiro para entrevista com até duas gerações dos familiares respondendo a seguinte pergunta: O que é importante saber a respeito da história da família naquela localidade? Depois de elaborado o roteiro, os grupos terão que gravar em vídeo a entrevista e apresentar no data show na sala.

Avaliação:

- Roteiro

Recursos:

- Folha grande de papel metro pardo;
- Várias folhas de papel ofício de diferentes cores;
- Cola branca;

- Fita adesiva dupla face;
- Peões;
- Dado.

No dia 08 de novembro de 2018 foi iniciado o quinto módulo do projeto de intervenção. Como nos módulos anteriores, questionei aos alunos acerca das leituras das revistas entregues no início do projeto e, para minha surpresa, boa parte deles já tinham lido mais de quatro. Desta forma, falei para eles da minha alegria em saber que estavam de fato comprometidos com o desenvolvimento da leitura e pedi para que os demais aproveitassem o tempo ocioso que tinham em casa para ler um pouco mais.

Dando prosseguimento, iniciei a primeira atividade do módulo pedindo que os alunos ficassem em círculo para uma roda de conversa sobre o trabalho no campo. Após organizar o círculo e acomodar os alunos, comecei a discussão perguntando quais as lavouras eram cultivadas onde eles moravam. As respostas foram: “cultivos de fumo”, “limão”, “laranja”, “milho”, “feijão”, “batata” e “abóbora”. Aproveitei o entusiasmo dos alunos e perguntei qual lavoura era predominante na região. E sem pensar muito eles responderam que o fumo e o limão, mas a discussão estava tão calorosa em volta desse assunto, que foi preciso fazer uma votação para saber qual, de fato, era a lavoura, de modo que 22 alunos votaram afirmando que era fumo e apenas 09 optaram pelo limão.

Continuei com as indagações para perguntar qual a importância de se plantar essa lavoura. A resposta também veio imediata através da aluna (A05), que disse “porque a gente tem mais recurso para o ano todo, planta em uma época, mas ajuda ganhar dinheiro o ano todo”. O aluno (A08) disse que “limão é mais fácil de tirar do que fumo porque a pessoa tem que acordar cinco horas da manhã porque se for tarde o fumo queima todo”. Foi quando eu disse que, se nós pensarmos, a plantação de fumo emprega muitas pessoas, inclusive de outros lugares. Mas o aluno (A08) insistiu e disse “que o limão é mais fácil”. Entretanto, falei para ele que as empresas de fumo empregam as pessoas e pagam salário diferente de quem trabalha com o limão, que recebe por dia.

Os alunos estavam com os ânimos cada vez mais inflamados na defesa do limão ou do fumo, mesmo assim, questionei o que havia de negativo no cultivo dessa lavoura. Falaram que o fumo “bicha” e é preciso usar agrotóxico, veneno que mata as pragas e acaba prejudicando a saúde do trabalhador”. Por isso, questionei o que eles pensavam a respeito do trabalho na lavoura de fumo. As respostas oscilaram entre favoráveis e negativas, a exemplo

do aluno (A02), que disse “dá muito trabalho plantar, molhar, adubar, cortar, pendurar, colocar para secar, pisar para ficar certinho, depois vai monecar” (A02); enquanto (A11) disse que “dá um lucro grande”. Em vista da resposta anterior, perguntei quais eram as diferenças que eram possíveis perceber entre o trabalho do campo e da zona urbana. Responderam que “o trabalho da cidade é mais leve e o trabalho do campo é mais duro” (A08); Ainda, mencionaram que na cidade há fábricas e no campo não, que o trabalho na cidade é mais tecnológico, envolvendo o uso de computadores, enquanto na zona rural é mais braçal.

Após a roda de discussões, passei para a segunda atividade deste módulo, que foi a leitura de tirinhas da Turma do Xaxado através de um jogo de tabuleiro. À medida que os alunos andam pelas casas, há tirinhas e perguntas sobre elas que precisam responder. Caso acertem, podem ficar no mesmo lugar; se não acertarem, terão que voltar até adquirir nova chance. O jogo também tem regras próprias que dão mobilidade à brincadeira, por exemplo: pule duas casas, volte uma casa, etc.

Para o jogo citado acima, dividi os alunos em seis grupos de 5 ou 6 alunos, que correspondiam a um personagem da Turma do Xaxado. Por exemplo, um grupo era representado por Marieta, o outro por Zé Pequeno e assim todos tinham um representante que era a imagem do seu peão. Com os alunos divididos em grupos, pedi que fossem para o pátio da escola para darmos início à brincadeira. Porém, chegando lá, havia alunos de outras turmas, o que inviabilizava o jogo, uma vez que eles poderiam atrapalhá-los. Então decidimos realizar a atividade na sala de aula. Para isto, afastamos as cadeiras para as laterais e estendemos o jogo que estava no papel metro no chão. Os alunos, que estavam ansiosos para saber do que se tratava, ficaram muito surpresos e contentes; afinal, era um jogo de desafio e também competição.

Figura 68: Jogo de tabuleiro da Turma do Xaxado



Fonte: Rodrigues (2018).

Passada a sensação de surpresa, expliquei para os alunos que cada grupo deveria posicionar seu peão no ponto de partida e depois, por ordem numérica, deveriam jogar o dado. De acordo o número sorteado, eles deveriam avançar as casas e seguir as regras do jogo até o ponto de chegada. O grupo vencedor ganharia um brinde. Este jogo é formado principalmente, por leitura de Tirinhas da Turma do Xaxado e, para facilitar, cada grupo recebeu uma folha contendo as tirinhas no tamanho original. Assim, teriam maior compreensão para responder as perguntas:

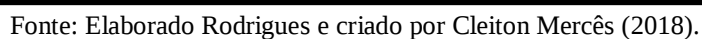


Figura 70: Tirinha I utilizada no jogo de tabuleiro



Fonte: Antônio Luiz Ramos Cedraz, A Turma do Xaxado (2003).

- O ambiente retratado na tirinha é rural ou urbano? “Rural”
- Parece um ambiente de alegria ou tristeza? “Tristeza, porque eles parecem muito cansados”.
- O que chama mais a sua atenção na tirinha? “A cara de cansado da mulher e do homem, no segundo quadrinho”.
- O que a expressão “tirar da terra seca o sustento do dia a dia” quer dizer? “Plantar para comer”.
- Qual o sentido geral da tirinha? Nenhum grupo recebeu essa pergunta.
- O que tem em comum na tirinha com o contexto que você mora? “Trabalhador rural, pessoas que sofrem para plantar para comer”.
- Na tirinha, a terra é muito seca, onde você mora como é o solo? Ninguém caiu nessa casa.
- Você conhece alguma pessoa que sobrevive do que planta? Comente um pouco sobre ela. “Sim, são pessoas que dão um duro danado”.
- O que você pensa sobre as pessoas que sobrevivem do que plantam? “Pessoas trabalhadoras”.

Figura 71: Tirinha II utilizada no jogo de tabuleiro



Fonte: Antônio Luiz Ramos Cedraz, A Turma do Xaxado (2006)

- No último quadrinho da tirinha, Zé Pequeno fala de alguns produtos que são produzidos no campo e vendidos na feira. Qual o principal produto que é produzido onde você mora? “Fumo e limão”.
- Por que no segundo quadrinho o senhor afirma que não dá certo trabalhar com Zé Pequeno? “Porque ele fala o que não era para falar”.
- Você acha que o argumento utilizado pelo senhor é louvável? Ninguém caiu nesta casa.
- Onde você mora, as pessoas plantam para suprir sua subsistência ou para uso comercial? “Os dois, o que é pra comer, come, o que é para vender, vende”.
- Onde você mora, existe a cultura de algum produto de larga escala? “Sim, o fumo e o limão”.
- Qual a importância desse tipo de plantação para sua vida e para a localidade onde você mora? Ninguém caiu nesta casa.

Figura 72: Tirinha III utilizada no jogo de tabuleiro



Fonte: Antônio Luiz Ramos Cedraz, **Tiras em Quadrinhos: Turma do Xaxado** (2012).

- Qual a principal característica de Zé Pequeno? “Preguiçoso”.
- No último quadrinho, o que torna a tirinha engraçada? “A mãe sai correndo atrás dele para bater e ele dizendo que é criança”.
- O que a mãe pede para Zé Pequeno fazer é realmente trabalho infantil? “Não, é só uma ajuda”.
- Você conhece alguma criança que trabalha ajudando os pais? “Sim, alguns colegas da sala”.
- Você ajuda seus pais em alguma tarefa? O que faz? “Sim, ajudo no comércio”, “na olaria”, “catar limão” e “monecar fumo”.
- Que proveito você tem em ajudar seus pais? “Eles me pagam”.
- O que você pensa sobre morar na zona rural ou em São José?” “Eu gosto, tenho minha família e meus amigos aqui”.

- Qual o principal ponto positivo e negativo de se trabalhar no São José ou na zona rural no entorno? “Não tem emprego e quando tem é pesado”.

Figura 73: Alunos participando do jogo de tabuleiro



Fonte: Rodrigues (2018).

Na terceira atividade deste módulo foi solicitado que os mesmos grupos do jogo sentassem juntos para a elaboração de um roteiro de entrevista com uma pessoa mais velha da comunidade onde moram. Poderiam ser avós, bisavós, tios ou até quem não fosse parente; mas que eles utilizassem as perguntas para gravar um vídeo da entrevista para ser exibido no final do projeto. Entretanto, os alunos ficaram sem entender sobre o que perguntar e me questionaram. Respondi que poderiam perguntar sobre a infância, do que sobreviviam, como foi morar naquela localidade, se gostavam de onde moram, entre outras questões. Por conta disso, acabei ajudando os alunos na elaboração de algumas perguntas.

- Onde mora?
- Como foi que ele ou ela foi morar naquela localidade?
- O que fazia e faz para sobreviver?
- Gosta de morar aqui?
- Onde morava na infância?
- Quais são as dificuldades que enfrenta por morar nessa localidade?
- Pretende algum dia se mudar da localidade?
- Qual é a fonte de emprego na localidade?
- Conhece alguém que trabalha no campo?
- O que pensa sobre o trabalho no campo?
- Se sente pertencente a essa localidade? Por quê?
- Já sofreu algum tipo de constrangimento por morar nessa localidade?

5.3.5.1 Reflexão sobre a prática

Nesta etapa, o assunto trabalhado trouxe boas discussões. Alguns alunos tratam o tema com muita propriedade, pois o trabalho na lavoura, seja ele no fumo ou no limão, faz parte da rotina deles, acompanhando os pais ou trabalhando com os mesmos. Por isso, conseguem descrever o processo desde o plantio até a venda. Por outro lado, para alguns discentes era algo novo, pois, vivendo na zona urbana do distrito, os pais têm emprego ligado ao comércio ou ao setor de serviços. Entretanto, para todos, a discussão foi muito proveitosa, uma vez que, trouxe reflexões sobre como as pessoas que residem na localidade vivem e como fazem para garantir o sustento.

Quanto à leitura das tirinhas através do jogo, os alunos estavam cada vez mais independentes, sem precisar muito da minha intervenção para compreendê-las. Eles mesmos decidiam o que estava certo ou errado. Todavia, a minha intervenção era necessária quando não havia um entendimento entre eles e a compreensão do texto exigia uma leitura nas entrelinhas; ainda, quando um grupo queria trapacear para se dar bem no jogo era preciso interferir. Contudo, os alunos estavam cada vez mais familiarizados com a leitura dos quadrinhos e como estes poderiam proporcionar reflexões não só sobre o texto em questão, mas também sobre o conhecimento do local onde vivem e, conseqüentemente, sobre si.

A prática da leitura evidenciava que os alunos, além de decifrar códigos e serem capazes de compreendê-los, voltavam sua atenção para os significados e produziam sentidos sobre o que liam. De acordo com os estudos de Solé (2012), quando um leitor compreende o que lê, está aprendendo; através da leitura se informa, se aproxima do mundo dos significados do autor, além de criar novas perspectivas ou opiniões sobre determinados aspectos.

Ficou evidente também, que o jogo de tabuleiro foi uma ótima estratégia para introduzir a leitura dos quadrinhos, haja vista que os alunos estavam brincando e, ao mesmo tempo, exercitando os elementos que levam à compreensão textual da tirinha. Este exercício pode gerar frutos que são colhidos em médio e longo prazo, levando à melhoria da qualidade do nível de leitura dos alunos. Além disso, o mesmo jogo pode servir para a leitura de outros gêneros.

5.3.6 Sexta Etapa

Planejamento do Módulo VI	
Data: 12 e 13/11	Carga Horária: 4h/aulas

Título: Era uma vez... histórias contadas pelo povo.
Objetivo geral: ➤ Refletir sobre os elementos culturais e folclóricos presentes no contexto onde moram e que fazem parte do imaginário da população local.
Objetivos específicos: ➤ Identificar elementos folclóricos, como lendas e mitos, presentes onde residem; ➤ Reconhecer esses elementos como características importantes para a construção da identidade desse povo.
Conteúdo: Cultura
Metodologia: 1 – Serão escolhidos aleatoriamente alguns alunos para a leitura compartilhada da lenda do curupira. Em seguida, estes serão questionados se já conheciam a lenda, o que acham dela e se conhecem outras; 2 – Com os alunos divididos em 6 grupos, os mesmos receberão uma folha com duas tirinhas que tratam sobre o folclore brasileiro, um balão e uma pergunta. Cada grupo deverá ler as tirinhas, responder a pergunta, colocá-la dentro do balão e enchê-lo. Depois, o grupo determinará um guardião para a pergunta que terá que amarrar o balão no tornozelo, enquanto os colegas tentam protegê-lo para que os outros não furem o balão. A equipe que conseguir furar o balão de outro grupo deverá pegar a pergunta e responder. Caso a resposta esteja certa, a equipe ganhará um ponto. Se a turma julgar que a resposta não foi satisfatória, o grupo que teve o balão furado ficará com o ponto e livre para atacar os outros grupos. Ganha a brincadeira a equipe que conseguir um maior número de pontos. Depois da leitura, os alunos serão questionados a respeito da tirinha e do folclore brasileiro: ➤ Conhecendo as características do personagem Arturzinho. O que você acha que ele pretende fazer com os personagens do folclore? ➤ Identifique os personagens do folclore presentes na tirinha. ➤ Conte um pouco sobre a história de um dos personagens do folclore presentes na tirinha. ➤ Onde você mora, há histórias parecidas com essas? Se sim, qual(is)? Quem contou? ➤ O que você acha sobre essas histórias? ➤ Elas exercem alguma influência sobre sua vida?

3 – Lendas do São José: Sentadas na praça do São José, em frente à escola, Dario, um professor e morador bastante conhecido no distrito, contará histórias de lendas que povoam o imaginário das pessoas que moram no São José e no entorno.

4 – Diálogo sobre: O que sentiram ao ouvir a história? Do que gostaram? O que não gostaram? O que o texto faz lembrar? O que mudariam na história?

Avaliação:

Representação através de uma pintura sobre a tela: os alunos receberão uma tela 16x22, tintas de variadas cores e um pincel para que, através de uma pintura sobre a tela, demonstrem o que sentiram, o que significou, o que gostaram ou não, o que ficou neles ao ouvir aquelas histórias que fazem parte do imaginário das pessoas que moram na zona rural e no distrito de Muritiba.

Recursos:

- Bexigas;
- Tirinhas;
- Tela;
- Tintas;
- Pincéis.

Antes de começar as atividades propostas para esta etapa, rememorei com os alunos tudo que foi feito no módulo anterior, de modo que eu perguntava do que lembravam e eles respondiam, citando as atividades realizadas. Mais uma vez questionei sobre a leitura das revistas e mais alunos diziam que haviam realizado a troca com os colegas. Nesta etapa inicial, também falei de modo geral o que aconteceria e os mesmos ficaram bem animados com a vinda de um convidado para contar histórias e a possibilidade de saírem da escola para uma atividade na praça.

A primeira atividade a ser executada foi uma leitura compartilhada da lenda do curupira. Com os alunos em círculo, perguntei quem poderia me ajudar na tarefa de ler aquele texto. Logo, duas alunas (A01 e A04) se dispuseram, mas eu precisei de mais um. Assim, apareceu (A30) e logo dei início à leitura do texto.

Com a turma atenta, a leitura foi fluindo. Enquanto os que se dispuseram a ler realizavam a leitura, circulava entre eles uma foto com a imagem do curupira. Depois disso, questionei se já conheciam esta lenda e a maioria disse que sim, já tinha ouvido falar. Também questionei o que achavam dela e deram respostas como: “interessante” (A13) e

“legal” (A18). Por último, indaguei se conheciam outras lendas e alguns alunos responderam positivamente, afirmando que a do saci (A21) e a do lobisomem (A29).

Com a conclusão da etapa anterior, fomos para a segunda atividade deste módulo, que se tratava de uma dinâmica para a leitura de tirinhas. Para que isto acontecesse, os alunos foram divididos em seis grupos de cinco e seis componentes e receberam uma folha com duas tirinhas da Turma do Xaxado, uma bola de assoprar e uma pergunta. Expliquei para os alunos que cada grupo deveria se reunir para ler a tirinha, pensar na resposta para a pergunta e, em seguida, colocá-la dentro da bola e enchê-la.

Feito isto, escolheriam um guardião para a bola que deveria ser amarrada no tornozelo deste, enquanto os outros a protegeriam dos colegas para que não a furassem. A equipe que conseguisse furar a bola de outro grupo deveria responder a pergunta que estava dentro da bexiga. Estando a resposta correta, o grupo ganharia um ponto; caso contrário, sairia da brincadeira e o grupo da bola furada ficaria com o ponto e livre para atacar os outros grupos. Ganha a brincadeira quem mais pontos conseguir.

Figura 74: Tirinha I utilizada em atividade do módulo VI



Fonte: Antônio Luiz Ramos Cedraz, A Turma do Xaxado (2006).

Figura 75: Tirinha II utilizada em atividade do módulo VI



Fonte: Antônio Luiz Ramos Cedraz, A Turma do Xaxado (2005).

Com os alunos bem animados e quase sem paciência para ouvir o final da explicação, pois queriam, a todo custo, furar o balão dos colegas, o jogo começou e foi aquela correria. De repente, um grupo teve o balão estourado, porém, a resposta dada não foi considerada correta, uma vez que não souberam identificar todos os personagens do folclore presentes na tirinha: saci pererê, lobo mau, curupira, mula sem cabeça e o negrinho do pastoreio. A equipe que estourou o balão saiu da brincadeira, enquanto a outra que, teve o balão estourado, ficou com um ponto e livre para atacar os demais.

A brincadeira recomeçou e não demorou muito para outro grupo tivesse a bola de assoprar estourada. Enquanto todos estavam apreensivos para saber se os integrantes do grupo iriam acertar ou não a resposta, eles responderam corretamente a seguinte pergunta: conhecendo as características do personagem Arturzinho, o que você acha que ele pretende fazer com os personagens do folclore? Disseram “ele quer vender para ganhar dinheiro”.

Tem início outra vez a brincadeira e novamente a bola é estourada. O grupo respondeu de forma correta a pergunta: onde você mora têm histórias parecidas com essas lendas dos personagens da tirinha? Se sim, qual? Quem contou? O grupo respondeu que “tem a história do lobisomem e que os mais velhos contam”.

Figura 76: Alunos participando de atividade do módulo VI



Fonte: Rodrigues, (2018).

Com apenas poucos grupos na brincadeira, os alunos estavam cada vez mais preocupados em proteger sua bola. Mesmo assim, outra foi estourada e o grupo teve que contar um pouco sobre a história de um dos personagens do folclore presentes na tirinha. A

resposta que foi dada se referia à lenda do “curupira, considerado o guardião da floresta e que tinha os cabelos vermelhos e os pés para trás que confundiam os caçadores”.

Mais um grupo conseguiu estourar a bola do outro e teve o direito de responder o que achavam sobre as histórias do folclore. Disseram que “são importantes porque fazem parte do folclore”. A disputa chegou ao fim quando o grupo que acumulou um maior número de pontos conseguiu estourar a bola do outro grupo e responder se as lendas exercem alguma influência sobre sua vida. Conforme a resposta do grupo, “não, pois são histórias contadas por pessoas mais velhas”.

Na atividade seguinte, a terceira deste módulo, os alunos foram convidados para sair da sala de aula e ir para à praça do distrito, que fica em frente à escola. Lá, o professor Dario, morador bastante conhecido na localidade, estava à espera dos alunos. Ao chegar, os discentes foram se acomodando debaixo de uma árvore com sombra, alguns sentaram no chão, outros ficaram de pé e teve ainda quem sentasse na própria árvore. Além do professor, estávamos acompanhados da Diretora, da Coordenadora, do professor de Educação Física e da funcionária da portaria da escola, todos à espera para ouvir algumas lendas que povoam o imaginário das pessoas que moram no São José e no entorno.

Figura 77: Professor Dario contando lendas



Fonte: Rodrigues, (2018).

O professor Dario foi apresentado e, em seguida, começou perguntando aos alunos se ali tinha alguém que gostava de mentir. Os alunos responderam que não. Ele disse: “Ótimo!

Pois eu irei contar para vocês a história de Beduíno, que, por muito tempo, assustou os moradores do São José e dessas localidades aqui por perto”.

“João era um menino que vivia com os pais: a mãe, dona de casa e o pai trabalhador rural. Por isso, todos os dias, o garoto levava a comida feita pela mãe para o pai almoçar onde estivesse trabalhando. Certo dia, o menino, ao levar a comida do pai, parou no caminho comeu toda a carne e deixou apenas os ossos. Chegando lá o pai questionou o filho:

– Por que não tem a carne só os ossos? O filho respondeu que a mãe tinha um amante e que deu a carne para ele comer e mandou apenas os ossos para ele. O homem, ao ouvir aquilo, correu para casa e questionou a esposa:

– Mulher, como você manda a comida sem a carne, apenas com os ossos?

– Não, meu senhor! Filho, você comeu a carne?

– Não minha mãe, foi desse jeito que a senhora mandou para o meu pai e eu o entreguei!

Mas o pai, irado e com muito ódio, pegou a mãe na frente do filho e deu-lhe uma grande surra. A mãe, em lágrimas, chegou para o filho e falou:

- Filho, você vai crescer e, quando isso acontecer, se tornará um bicho, vai sair pelos matos assustando as pessoas com um saco de osso nas costas e quando sentir fome, vai subir no telhado das casas bem na parte da cozinha à procura de comida. Vai destelhar toda a casa, mas não vai encontrar.”

Dario deixou claro para os alunos que pessoas mais velhas do São José se depararam várias vezes com essa situação. Que parecia mentira, mas os moradores, verdadeiramente, vivenciaram isso. À noite, eles viam as telhas da casa saírem uma atrás da outra e que era um barulho terrível do telhado e das panelas, mas quando chegava o dia, não tinha nada de anormal, estava tudo no mesmo lugar, porque aquilo tudo era feito por uma assombração.

O professor, com bastante ênfase, falava os nomes das pessoas conhecidas na localidade que viram o Beduíno e também o lugar, como na Baixada da Serra por exemplo. Neste momento, ele foi interrompido por um “Nossa!”, expressão proferida de um dos alunos, (A21), que mora no local mencionado pelo professor Dario. Os demais riram.

Dario também falou da experiência de seu Carlito que saía à noite para namorar e quando voltava de bicicleta para casa, sentia um peso enorme atrás. Pedalava, pedalava, mas que não saía do lugar; olhava para trás e não via nada, porque era o Beduíno. E tudo isso foi causado por uma grande mentira. Neste momento, o professor orientava os alunos que não deviam mentir nunca, nem para a mãe, nem para o pai e nem para ninguém. Que deveriam ser sempre verdadeiros.

Outra história contada por Dario foi a da Mulher de Branco, inclusive confessou ter muito medo, pois até hoje há pessoas que dizem ver essa mulher. Todavia, deixou claro para os alunos que essa história também partiu de uma grande mentira. E iniciou contando que uma mulher viúva e que morava com a filha resolveu ter outro homem, pois naquela época

precisava-se de um esposo para suprir as necessidades da família, uma vez que as mulheres não faziam outra coisa a não sere cuidar da casa.

“Certo dia, a filha falou para a mãe várias mentiras, que ela estava sendo traída pelo marido, que ele tinha muitas amantes. Até o dia em que a esposa não suportou as coisas faladas e acabou deixando aquele homem. Depois de algum tempo, descobriu que a amante do marido era a própria filha e por isso ela a amaldiçoou dizendo que teria um filho dentro do banheiro e para todas as pessoas que passassem em uma estrada de mata fechada ela iria aparecer como assombração, sendo maldita para o resto de sua vida.”

Dario disse para as meninas não terem medo, mas que, certa vez, uma menina que estudava na Escola Jonival Lucas deu um grito e desmaiou dentro do banheiro, deram socorro e levaram-na à sala da direção da escola. Quando estava mais calma, a garota relatou que viu a Mulher de Branco dentro do banheiro. E vários homens que saem para trair suas mulheres a têm visto também dentro das laranjeiras e nos matos chamando-os. Além disso, o professor disse que a Mulher de Branco levava uma peça dos homens que ela conseguia pegar. Foi quando um aluno, (A06), perguntou: “Ela batia neles?” Dario respondeu que não sabia, mas que ela fazia coisas horríveis com eles. Uma aluna, (A18), disse que o pai relatou que, há muito tempo, estava vindo de um bar e quando olhou para o mato viu uma mulher toda de branco. Dario aproveitou para dizer que são histórias verdadeiras e se os alunos perguntassem para os pais, com certeza, eles iriam se lembrar de cadeirudos, cadeirudas, lobisomem, Mulher de Branco...

Com os alunos todos bem atentos ao que estava sendo falado, Dario contou mais uma história e, dessa vez, foi a do lobisomem que foi a causa da morte do bebê de Railda, uma amiga dele. Entretanto, ele começou contando como foi que surgiu esse lobisomem:

“No São José tinha uma família que a mãe devia dinheiro para o filho e este cobrou, mas ela não tinha o valor para pagar. Então ele pegou uma foice e jogou na cabeça da mãe abrindo seu crânio. A senhora ficou internada no hospital por um tempo e logo veio a falecer. Antes, ela disse que aquele rapaz quando se tornasse mais velho iria se transformar em um bicho, um homem louco, que habitava no mato e que, para saciar sua fome, iria avançar sobre as pessoas, procurando alimento; e só depois surgiu a história do sangue.

Certo dia, ele saiu com Railda, que estava grávida, e as professoras Leidinha e Eleneide para aproveitar um riacho e as frutas de um sítio na localidade da Pindobera. Quando estavam distraídos colhendo as frutas, ouviram algumas pessoas de longe gritando para avisar que estava indo uma pessoa na sua direção”.

Segundo Dario, era um homem da pior imagem que ele já tinha visto, tinha a boca rasgada com o sangue escorrendo, vestido com roupa de pano de fumo, chamado também de calhamaço, todo sujo, cabelo, barba e unhas enormes. Quando viram o homem vindo, saíram

correndo passando pela cerca de arame farpado e neste arranharam a pele, Leidinha arrancou o cabelo e Railda acabou perdendo o bebê.

Ele contou que se escondeu debaixo da cama de um senhor na primeira casa que encontrou e, por conta disso, até hoje, antes de dormir, olha sempre debaixo da cama. Uma aluna, (A13), suspirou e disse: “Deus me livre. Ai!” Depois, começaram a surgir outras histórias do lobisomem e várias pessoas aqui do São José se depararam com essa situação, mas só aquelas que contam mentiras. Os meninos agradeceram ao professor e (A21) disse: “Obrigado por me assustar!”.

Depois de ouvir as lendas contadas por Dario, foi reservado um momento para um diálogo com os alunos. Neste momento, questionei se gostaram de ouvir aquelas histórias ao que responderam sim, embora tenham afirmado que sentiram um pouco de medo. Alguns ainda me perguntaram se realmente tudo aquilo aconteceu e eu devolvi a pergunta, questionando “o que eles achavam”. Alguns acreditam que não, enquanto outros disseram que sim, com veemência, dizendo ser verdade porque os mais velhos também contavam essas histórias.

Continuei os questionamentos e perguntei do que gostaram e do que não gostaram durante a atividade e a aluna (A05) afirmou ter gostado de ouvir histórias que aconteceram aqui no São José; já o aluno (A08) relatou o gosto por histórias que causam arrepios, enquanto os demais colegas riram. Porém, este foi justamente, o motivo que fez alguns colegas não gostarem – o medo causado.

A conversa ainda continuou quando perguntei o que as histórias lembravam. O aluno (A02) disse que lembravam as histórias de terror e os colegas concordaram. Contudo, a aluna (A04) disse que eram como as outras lendas. O aluno (A29), que estava sentado na frente, no canto esquerdo da sala, surpreendeu-me quando afirmou que “parece aquelas histórias que têm ensinamento”. Em seguida perguntei: “As fábulas?” Ele disse que “sim, porque, o professor Dario sempre falava para não contar mentiras, pois quem contasse seria amaldiçoado”.

Por último, indaguei o que mudariam nas histórias. Alguns disseram que não mudaria nada, outros disseram que mudaria a parte assustadora e que deixaria apenas o castigo, para que aprendessem a não contar mentiras.

Na última atividade, pedi para os alunos representarem, através da pintura, o que ficou do módulo e das histórias que eles ouviram. Por isso, arrumei as cadeiras da sala em duas filas de modo que os alunos ficassem um de frente para o outro e, assim, pudessem compartilhar os materiais. Com os alunos sentados, entreguei uma tela 16x22, um pincel e tintas de várias

cores para que eles se sentissem livres para representar o que quisessem: o que significou o projeto, o que gostou ou não, o que ficou ao ouvir aquelas histórias que fazem parte do imaginário das pessoas que moram na zona rural e no distrito de Muritiba, entre outras questões.

Figura 78: Alunos realizando atividade com tela



Fonte: Rodrigues, (2018).

À vontade, os alunos começaram a desenhar e depois pintar algo que representasse o que ficou de tudo que eles viram e ouviram. O clima era de muita descontração, embora, no início, alguns alunos alegaram não saber o que fazer. Como não havia nenhuma exigência, acabaram conseguindo expressar através da pintura o que pensavam daquelas atividades que eles participaram.

Dessa forma, muitos alunos preferiram os *emojis* para representar alegria, felicidade, medo e surpresa. Outros desenharam um coração para demonstrar o quanto gostaram das atividades. Houve também quem desenhasse a paisagem do São José, com destaque para a Serra, e dois *emojis* de felicidade. Ainda, alguns alunos pintaram os personagens das lendas que ouviram, como o curupira. O destaque ficou para o aluno (A29), que pintou um homem forte malhando e do lado escreveu: “eu me sinto forte em conhecimento”, representando como ele estava se sentido.

Figura 79: Representações em telas feitas pelos alunos



Fonte: Rodrigues, (2018).

Figura 80: Representação em tela feita por um dos alunos



Fonte: Rodrigues, (2018).

Depois de um período de atividades de leitura, aprendizagem, descobertas e muitas tirinhas, foi programado algo que marcasse o fim do projeto, mas que este fim fosse um momento de alegria tendo em vista o quanto foi prazeroso participar das atividades. Por isso, levei bolo, salgados e refrigerantes para comemorarmos, mas antes, houve o momento do

cinema. A coordenadora conseguiu um data show emprestado para que eu pudesse exibir os vídeos que os alunos fizeram ao entrevistar pessoas mais velhas de sua comunidade. Ao assistir suas produções, era facilmente perceptível a expressão de curiosidade, satisfação e alegria dos alunos – estavam ansiosos para que isso acontecesse. Dessa forma, chegou ao fim o projeto de intervenção, com a certeza de que, por meio da leitura das tirinhas, os alunos desenvolveram mais do que a habilidade leitora e conhecimento acerca desse gênero textual. Puderam desenvolver habilidades artísticas; conhecer mais sobre sua história e aspectos culturais de seu povo; desvendar a geografia local; interagir com colegas, moradores da comunidade e demais sujeitos; e, dentre outras questões, explorar temáticas que, de forma direta ou indireta, contribuem para a sua formação e construção da sua identidade.

Figura 81: Alunos assistindo às suas produções



Fonte: Rodrigues, (2018)

Figura 82: Culminância do Projeto de Intervenção



Fonte: Rodrigues, (2018).

5.3.6.1 Reflexão sobre a prática

Esta última etapa demonstrou o quanto é bom ouvir histórias da nossa região. Recôncavo da Bahia, da nossa gente, contada por nós. É o saber popular que se valoriza e perpetua. É impossível falar sobre a história do São José e não falar das lendas que povoam o imaginário das pessoas que moram lá. São peculiaridades que fazem das crenças e costumes populares uma fascinante trajetória de aprendizado sobre o legado de uma época ou região. É a busca pela identidade cultural, que enriquece e traz o conhecimento através de elementos que deram origem ao modo de pensar, sentir e agir daquela comunidade. São histórias contadas de geração para geração que despertam valores acumulados pelo tempo e que só fazem agregar na construção da identidade social e cultural dos alunos.

De acordo com Mainardes (2008), as histórias fazem parte de nossa cultura há muito tempo, e contar histórias é a mais antiga das artes, sendo que o hábito de ouvi-las e de contá-las tem inúmeros significados, principalmente com aspectos interligado com imaginação, à capacidade de ouvir o outro e de se expressar, à construção de identidade e aos cuidados afetivos.

A presença dessas histórias na sala de aula, promove a recuperação das narrativas populares, assumindo a responsabilidade de transmitir a memória coletiva. Contar histórias lidas, ouvidas, imaginadas, histórias de contos de fada, de terror, de suspense, etc. Enfim, todas essas formas de comunicação sempre estiveram presentes na vida e na lembrança de qualquer pessoa. Escutá-las é o início da aprendizagem para ser leitor e ter um caminho absolutamente infinito de descobertas e de compreensão do mundo. Segundo Ramos (2011) a contação de história no contexto escolar é um dos recursos que o professor tem disponível para fazer com que seus alunos submerjam no mundo da leitura.

Apensar do medo, foi curioso ver e depois ouvir dos alunos o interesse que eles tiveram em escutar aquelas histórias. A forma como eles se comportaram, quietos e bem atenciosos, me trouxe a reflexão de que essas práticas de contação de histórias são deixadas na tenra infância e depois são esquecidas pela escola. Como também afirma Ramos:

É muito comum essa prática na Educação Infantil, onde os alunos ainda não dominam a tecnologia da escrita, apenas são capazes de ler a linguagem oral, imagens, gestos e o que está em seu entorno. Porém, no decorrer da escolarização posterior, essa prática raramente ocorre e deixa a desejar. O que se verifica é o domínio da leitura de textos escritos sobre as demais práticas, dentre estas a de contar histórias. (RAMOS, 2011, p. 24).

É importante que os professores, de todos os anos escolares, (re)conheçam a prática de ouvir e narrar histórias como uma prática de leitura fundamental para a formação dos alunos enquanto leitores (RAMOS, 2011). Uma vez que, são formas de adquirir conhecimento que fascinam crianças, adolescentes e adultos. A única coisa que muda são as histórias. Por isso, percebi que os alunos gostaram e, com certeza, serão propagadores dessas e de outras que possam surgir na comunidade.

Outro ponto que mereceu destaque foi o cunho pedagógico dado na contação das histórias. O professor Dario colocava com bastante ênfase a questão da mentira como geradora de todo o conflito, a ponto de o aluno relacionar a lenda contada com uma fábula, que tem um ensinamento através da moral. Criou-se um ambiente gratificante e atraente, servindo como estímulo para o desenvolvimento cognitivo, facilitando a compreensão de mundo e a construção da imagem mental. Isso ajuda na abstração do conhecimento.

A pintura desenvolvida pelos discentes também se constituiu muito importante, a julgar pela expressão facial e o comportamento deles no momento da construção. Apresentou-se como uma atividade extremamente prazerosa, apesar que, no início, muitos tinham dúvidas do que deveriam fazer. Entretanto, acredito que a contação de história influenciou muito na pintura, pois, via-se claramente os sentimentos nas representações e nas faces dos alunos (medo, alegria e, entre outros, o sentimento de aprendizado e valorização do distrito de São José, contido nas pinturas do homem forte em conhecimento e da serra que identifica o local).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término dessa dissertação, chego bem diferente do início. É como se, junto com este trabalho, minha vida pessoal e, principalmente, profissional também passasse por um processo de transformação e amadurecimento. Consigo enxergar com bastante clareza o quanto evolui cursando o mestrado e o quanto isso foi bom para os meus alunos, ter um professor que estava ali, pensando neles não apenas como alunos, mas como sujeitos, que são diferentes uns dos outros e que têm desejos e vontades que devem ser levados em conta no processo de ensino e aprendizagem.

A dissertação me proporcionou um encontro afetivo da leitura com as tirinhas da Turma do Xaxado. Dessa maneira, foi apresentado aos sujeitos deste projeto o gênero textual tirinha, sem imposições e de forma reflexiva. Os alunos exerceram com autonomia e fascínio a prática da leitura, transformando o ato de ler num relacionamento espontâneo, dialógico e afetivo com a Turma. Posto isto, além de ultrapassar a fronteira da mera decodificação de códigos linguísticos numa leitura superficial do texto, começou-se a delinear uma nova visão de mundo e de leitura, mais profunda, através do gênero.

Acredito que, adentrar no mundo do gênero das tirinhas e da Turma do Xaxado foi muito proveitoso para mim e para os alunos, à medida que proporcionou-nos conhecer mais sobre esse gênero que, apesar de hoje ser tão presente nas principais provas de qualquer seleção e também nos livros didáticos, ainda é pouco explorado de forma didática. Explora-se o texto e o contexto daquela tirinha específica, mas pouco se leva a conhecer os personagens, suas características e as do gênero, que são aspectos importantes para facilitar a compreensão de sentido.

Estudar tirinhas é muito importante e prazeroso; porém, explorar a Turma do Xaxado foi ainda mais proveitoso, pois eram tirinhas desconhecidas dos alunos, embora seja uma produção baiana que conta histórias do nosso povo, do nosso contexto, das nossas angústias e sofrimentos. Além disso, não é um texto muito explorado nos livros didáticos produzidos no Sul do país e distribuídos aqui na região. Dentre as tirinhas presentes no livro utilizado pelos alunos, por exemplo, não havia tirinha da Turma do Xaxado. Mesmo assim, essa proximidade com o texto tornou a leitura ainda mais significativa, facilitando a compreensão e a familiaridade com os personagens e as suas peculiares características, que tornavam o texto ainda mais fascinante.

Conhecer a história do distrito de São José do Itaporã através do seu próprio povo também foi algo de muita relevância, uma vez que, propiciou o desenvolvimento do

sentimento de pertencimento que perpassa pela necessidade de se identificar com o local, sentir-se parte integrante daquela comunidade específica.

Além disso, as discussões e reflexões sobre os sujeitos que moram no distrito, o modo como vivem, o trabalho e características desse mesmo povo, da cultura e das histórias que povoam o imaginário possibilitou-nos, não só conhecer a história local, mas também, valorizar e entender que o meu presente é reflexo do passado e o passado está na memória destes sujeitos, nas suas narrativas, nos conhecimentos apreendidos e transmitidos de geração para geração, inclusive por meio da oralidade. Por isso, a importância de conhecer para se identificar e valorizar. Ter ciência da história local é uma forma de valorização do presente encontrando no passado o desencadeador para ações futuras.

A forma como foi construído e desenvolvido o projeto “seduziu” os alunos e logo o encantamento pela forma dinâmica de leitura favoreceu o interesse dos mesmos pelas atividades, fazendo com que as enxergassem como prazerosas, culminando na aprendizagem. Todos os fatores supracitados podem contribuir para a formação do leitor competente e, também, para a formação do ser humano sensível, inteligente e disposto a exercitar a leitura com satisfação, fazendo dela um aprendizado contínuo e necessário para sua vida em sociedade.

A leitura neste projeto foi compreendida como um processo de construção significativo de interlocutores, pois almejou-se, em todo itinerário, um diálogo subjetivo e individual que se transformou em um exercício de reflexão e construção de sentido acerca do gênero tirinha, da Turma do Xaxado e do distrito de São José. Isto permitiu aos alunos aumentar as suas habilidades de leitura, ao mesmo tempo em que conheciam e construíam o sentimento de pertencimento do contexto onde viviam.

Como a aprendizagem é um processo dinâmico e interativo, muitos conteúdos ensinados não surtem o efeito imediato, principalmente em se tratando de leitura que exige um exercício de habilidades; porém, nesse projeto, apesar do pouco tempo, foi possível perceber a transformação positiva na aprendizagem dos alunos. A todo momento se criou um ambiente de descontração lúdica e estímulo a participação reflexiva, o que favoreceu o desenvolvimento da leitura e construção da identidade durante o projeto.

O trabalho com leitura e identidade contribuiu para o desenvolvimento da turma, pois garantiu aos alunos um processo dinâmico de aprendizagem, em vez de um trabalho meramente mecânico. Entendemos que a perspectiva interativa entre texto, leitor e comunidade trouxe avanços significativos para efetivação da aprendizagem. Assim, os alunos demonstraram conhecer mais sobre a comunidade onde estão inseridos e sobre a sua própria

história, desenvolvendo ao mesmo tempo diferentes habilidades de leitura, mostrando-se mais maduros naquilo que desejam para si e melhorando as notas, inclusive em outras disciplinas – fato que foi constatado pelos professores.

O desenvolvimento do projeto com a participação da comunidade foi muito proveitoso tanto para os alunos quanto para os moradores, que se sentiram valorizados em recebê-los e compartilhar com eles os seus saberes e suas vivências. Da mesma forma que explorar diversos ambientes na escola e no distrito também favoreceu o estímulo a participação efetiva dos discentes nas atividades e, conseqüentemente, no desenvolvimento da leitura e identidade.

Este projeto também me tornou um professor mais próximo dos alunos e eles de mim. Não que antes não existisse essa proximidade; mas, durante o projeto, as relações foram se estreitando tanto que, onde eu estivesse na escola, eles estavam me procurando para conversar e perguntar sobre as atividades ou, caso eu precisasse de alguém para me ajudar a fazer qualquer coisa, tinha sempre um aluno por perto, disposto a ajudar. Inclusive, alguns alunos de outras turmas, nas quais também leciono, reclamaram sobre esta intensa aproximação, afirmando que estes estavam o tempo todo a minha procura e que tudo era feito para eles. Confesso também que, algumas vezes, foi preciso impor limites, mas nada que ultrapassasse a barreira do respeito. Todavia, nessa relação afetuosa, meus alunos me ensinaram a compreendê-los muito mais.

REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA, Elizia de Souza. Tiras da “turma do xaxado”: da indústria cultural ao leitor desviante. Grau Zero: **Revista de Crítica Cultural**, v. 1, n. 2, 2013. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/grauzero/article/view/3248>>. Acesso em 31 de jul de 2017.

_____. **Tiras em quadrinhos da Turma do Xaxado**: imagens desviantes. Dissertação de Mestrado. Orientador: Prof. Dr. Roberto Henrique Seidel. Universidade do Estado da Bahia: Alagoinhas, 2015, 152p.

ALVES, Maria de Fátima. O ensino de leitura na escola: resultados e perspectivas. **Revista Letr@ Viv@** v. 11, n. 1, 2012.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. 48/49 ed. São Paulo, Edições Loyola, 2007. Disponível em: <https://professorjailton.com.br/novo/biblioteca/preconceito_linguistico_marcos_bagno.pdf> Acesso: 08 de ago de 2019.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BITTENCOURT. Circe Maria Fernandes. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar. Tese de doutorado. São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 1993.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. et al. (Org.) **Leitura e Mediação Pedagógica**. São Paulo: Parábola, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação: **Plano de Desenvolvimento da Educação**: Prova Brasil: ensino fundamental. Matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008.

BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha**: uma metáfora. Petrópolis: Vozes, 1997.

CARVALHO, José Ricardo. **A leitura das tiras de humor nos livros didáticos**. Anais do V SIGET, Caxias do Sul, 2009.

CASTELLS, Manuel. **O Poder da Identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

CAVALCANTE, Julianny de Lima Dantas. **A tirinha cômica em questão:** atividade de leitura no livro didático de língua portuguesa. Natal, RN. 2011.

CEDRAZ, Antônio Luiz Ramos. **Crie a História.** 3 ed. Salvador: V. 3, Ed. Cedraz, 2014.

_____. **1.000 Tiras em Quadrinhos:** Turma do Xaxado. São Paulo: Martin Claret. 2012.

_____. **A Turma do Xaxado.** Salvador: V. 2, Ed. E Estúdio Cedraz, 2006.

_____. **A Turma do Xaxado.** Salvador: V. 4, Ed. E Estúdio Cedraz, 2005.

_____. **A Turma do Xaxado.** Salvador: V. 3, Ed. E Estúdio Cedraz, 2003.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Tereza Cochar. **Português:** linguagens. 9 ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

BARBOSA, Alexandre; RAMOS, Paulo; VILELA, Túlio; RAMA, Angela; VERGUEIRO, Waldomiro. (Orgs.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula.** 4 ed. São Paulo: Contexto, 2016.

EIDAM, Dirceia Aparecida. **Redescobrimo a história local:** cultura e identidade dos moradores do distrito Alto do Amparo, município de Tibagi/Paraná. Universidade Estadual de Ponta Grossa. 2014. Disponível em:

<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernos/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_uepg_hist_pdp_dirceia_da_aparecida_eidam.pdf> Acesso em: 27 de jul de 2019.

FERNANDES, Camila de Souza. **Literatura e identidade: a recepção do texto literário na Penitenciária Estadual de Maringá.** Dissertação (mestrado). Orientador: Prof. Dr. Alice Áurea Penteado Martha. Universidade Estadual de Maringá, Departamento de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2009.

FERRAREZI JR, Celso; CARVALHO, Robson Santos. **De alunos a leitores:** o ensino da leitura na educação básica. São Paulo: 2017.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin.** São Paulo: Ática, 2006.

FORNAZIERE, Cecília Canalle. **Literatura e Formação da Identidade:** um Encontro Promissor. Universidade do Porto, 2009, 8 p. Disponível em:

<http://www.hottopos.com/notand_lib_12/cecilia.pdf> Acesso: 07 de fev de 2019.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 42 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GERALDI, João Wanderlei. **Portos de Passagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.

JOUVE, Vincent. **A leitura.** (trad.): Brigitte Hervot. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

KLEIMAN, Angela B. A concepção escolar da leitura. In: _____. **Oficina de leitura:** teoria e prática. São Paulo: Pontes, 1995, p. 15-30.

KLEIMAN, Angela B. **Abordagens da leitura.** SCRIPTA, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 13-22, 1º sem. 2004.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender:** os sentidos do texto. 3. Ed. São Paulo: Contexto, 2013.

LIMA, Elisandra de Oliveira. **Compreensão dos mecanismos constitutivos do humor:** o uso de tirinhas como instrumento de ensino-aprendizagem. Mossoró, RN, 2015.

LINS, Maria da Penha Pereira; ELIAS, Vanda Maria da Silva; JÚNIOR, Rivaldo Capistrano de Souza. **Leitura e compreensão de tiras de quadrinhos:** contribuições da linguística textual para o ensino de língua portuguesa. Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, 2013 Disponível em:

<<http://www2.eca.usp.br/jornadas/anais/2asjornadas/anais/11%20-%20ARTIGO%20-%20MARIA%20DA%20PENHA%20LINS%20e%20VANDA%20MARIA%20ELIAS%20e%20RIVALDO%20CAPISTRANO%20JUNIOR%20-%20HQ%20E%20EDUCACAO.pdf>>

MAINARDES, Rita de Cássia Milléo. **Arte de contar histórias: uma estratégia para a formação de leitores.** Campina Grande, UEPB, s/d, 20f.

NICOLAU, Marcos. **As tiras e outros gêneros jornalísticos:** uma análise comparativo. João Pessoa, PB. Disponível em:

<http://www.insite.pro.br/2010/fevereiro/tirinhas_genero_jornalistico_nicolau.pdf> Acesso em 27 de jul de 2017.

NICOLAU, Marcos. **Tirinhas:** a síntese criativa de um gênero jornalístico. João Pessoa. Marca de Fantasia, 2007.

OLIVEIRA, Alex de Jesus. **(Sobre)Vivendo em tempo de crise: memória e cotidiano dos trabalhadores rurais de São José do Itaporã, Bahia (1970 -1980).** Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais: Cultura, Desigualdades e Desenvolvimento, 2013.

OTA, Ivete Aparecida da Silva. **O livro didático de língua portuguesa no Brasil.** Educar, Curitiba, n. 35, p. 211-221, 2009.

PAGANINI, Martanézia Rodrigues. **Literatura e representação da identidade cultural: Reflexão sobre o ensino de leitura na sociedade da representação.** Universidade Federal do Espírito Santo, 2007. Disponível em: <http://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem11pdf/sm11ss12_05.pdf> Acesso: 07 de fev de 2019.

PINHEIRO, Júnior. **Quadrinhos e cultura popular sob o olhar da folk mídia: a presença de elementos folclóricos regionais na Turma do Xaxado.** Imaginário! v. 9 , dez., 2015. Disponível em: <<http://marcadedefantasia.com/revistas/imaginario/imaginario-01-10/imaginario-09/imaginario-09.pdf>>. Acesso em: 31 de jul de 2017.

RAMOS, Ana Cláudia . **Contação de histórias: um caminho para a formação de leitores?** Universidade Estadual de Londrina, 2011. Disponível em <http://www.uel.br/pos/mestrededu/images/stories/downloads/dissertacoes/2011/2011_-_RAMOS_Ana_Claudia.pdf> Acesso em: 27 de jul 2019.

RAMOS, Paulo. **A leitura das histórias em quadrinhos.** São Paulo: Contexto, 2009.

RAMOS, Paulo. **Tiras no Ensino.** São Paulo: Parábola, 2017.

RAMOS, Paulo. **Tiras, gênero e hipergênero: como os três conceitos se processam nas histórias em quadrinhos?** São Paulo, SP. Disponível em: <[http://www.cchla.ufrn.br/visiget/pgs/pt/anais/Artigos/Paulo%20Ramos%20\(UNIFESP\).pdf](http://www.cchla.ufrn.br/visiget/pgs/pt/anais/Artigos/Paulo%20Ramos%20(UNIFESP).pdf)> Acesso em: 27 de jul de 2017.

ROJO, Roxane. Gêneros de discurso/texto como objeto do ensino de línguas: um retorno ao trivium? In: SIGNORINI, I. (Org). **(RE) Discutindo texto, gênero e discurso.** São Paulo: Parábola, 2008.

SALES, Glaucia Maria de. **Leitura e produção de texto: didatização sociocognitiva do gênero discursivo tirinha.** Mamanguape, PB, 2015. Disponível em: <<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:LJqYat-02EcJ:tede.biblioteca.ufpb.br>> Acesso em: 31 de jul de 2017.

SILVA, Maria Margarete Batista da. **Agricultura familiar pluriativa e aspectos rurbanos no distrito de São José de Itaporã / Muritiba – Ba.** 2009

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento.** São Paulo: Contexto, 2003.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** (Trad.): Cláudia Schilling. 6 ed. Porto Alegre: Penso, 2012

SOUZA, Danilo Fernandes Sampaio de; BAPTISTA, Felipe Barreto. O ensino de língua portuguesa e a base nacional comum curricular: tensões e divergências. **Revista Saberes**, Natal RN, v. 1, n. 17, Dezembro, 2017, 177-186.

VALADÃO, Ana Paula. “Vem de Ti Senhor”. **Nos Braços do Pai.** Brasília: Diante do Trono, 2002. Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/diante-do-trono/66180/>> Acesso em 20 de ago de 2019.

VARGAS, Suzana Lima. MAGALHÃES Luciane Manera. **O gênero tirinhas: uma proposta de sequência didática.** Educ. foco, Juiz de Fora, v. 16, n. 1, mar. / ago. 2011, p. 119-143. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2012/08/Texto-05.pdf>>. acesso em: 27 de jul de 2017.

VERGUEIRO, Waldomiro. et al. (Org.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula.** 4. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CAMPUS V
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



Estudante: _____

1- Localidade onde mora:

() Zona Urbana () Zona Rural

2- Você mora com sua mãe e/ou seu pai ou responsável (is)?

3- Quantas pessoas moram com você?

4- Quem o/a ajuda nas tarefas escolares:

- () Mãe
() Pai
() Responsável
() Irmãos
() Reforço escolar
() Não tem ajuda

5- Gosta de ler?

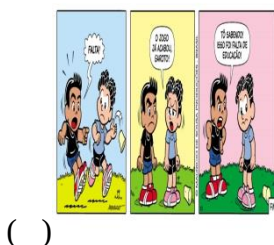
- () Sim
() Não

6- O que você acha de ler?

- () Ótimo
() Bom
() Chato
() Ruim
() Péssimo

7- Das pessoas que moram com você, quantas gostam de ler?

8 - Identifique a tirinha nos textos abaixo:



9 - Você gosta da leitura de tirinha?

() Sim () Não

10 - Você compreende bem a leitura de uma tirinha?

() Sim () Não

Leia o texto abaixo:



Fonte: Ministério da Educação: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: 2008.

11 - No primeiro quadrinho, a Mônica pensou que o lagarto era um desenho. Ao usar a expressão “da hora”, ela deu a entender que o desenho:

- (A) tinha acabado de ser feito.
- (B) durava somente uma hora.
- (C) era moda entre a turma.
- (D) deveria ser usado na hora.

12 - O lagarto, na barriga do cascão, era

- (A) desenho de verdade
- (B) lagarto de verdade
- (C) desenho de mentira
- (D) lagarto de mentira

13 - No último quadrinho, cascão demonstra estar

- (A) insatisfeito
- (B) curioso
- (C) assustado/espantado
- (D) irritado

14- O que gerou o humor na tirinha?

- (A) O lagarto na barriga de Cascão
- (B) A coragem de Cascão
- (C) O desmaio da Mônica
- (D) A expressão fácil de Cascão

Você conhece Mafalda, personagem criada pelo cartunista argentino Quino? Ela é uma menina inteligente, que adora questionar tudo o que vê. Leia esta tira com a personagem:



(Quino. *Mafalda*. São Paulo: Martins Fontes, 2006. v. 2, p. 3.)

Fonte: William Roberto Cereja e Tereza Cochar Magalhães. Português: linguagens. (2015).

15 - Observe o 2º e 3º quadrinhos da tira.

a) Na sua opinião, por que Mafalda estica os olhos, puxando-os com os dedos?

b) A que língua pertence as palavras que ela diz à mulher?

c) Essas palavras formam frases com sentido?



TERMO DE AUTORIZAÇÃO DO USO DE IMAGEM



Eu, _____, responsável pelo aluno _____, AUTORIZO o uso de sua imagem na publicação da dissertação: O “GLORIOSO SÃO JOSÉ”: UM PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE LEITURA E IDENTIDADE ATRAVÉS DAS TIRINHAS DA TURMA DO XAXADO NUMA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL, no site do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem acima mencionada. Fica ainda **autorizada**, de livre e espontânea vontade, para os mesmos fins, a cessão de direitos da veiculação das imagens não recebendo para tanto qualquer tipo de remuneração.

Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos a imagem ou a qualquer outro, e assino a presente autorização em 02 vias de igual teor e forma.

_____, dia _____ de _____ de _____.

(assinatura)

ANEXOS

ANEXO I – TIRINHAS MÓDULO I

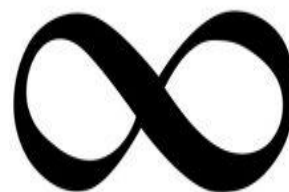


Fonte: Antônio Luiz Ramos Cedraz, A Turma do Xaxado (2003).

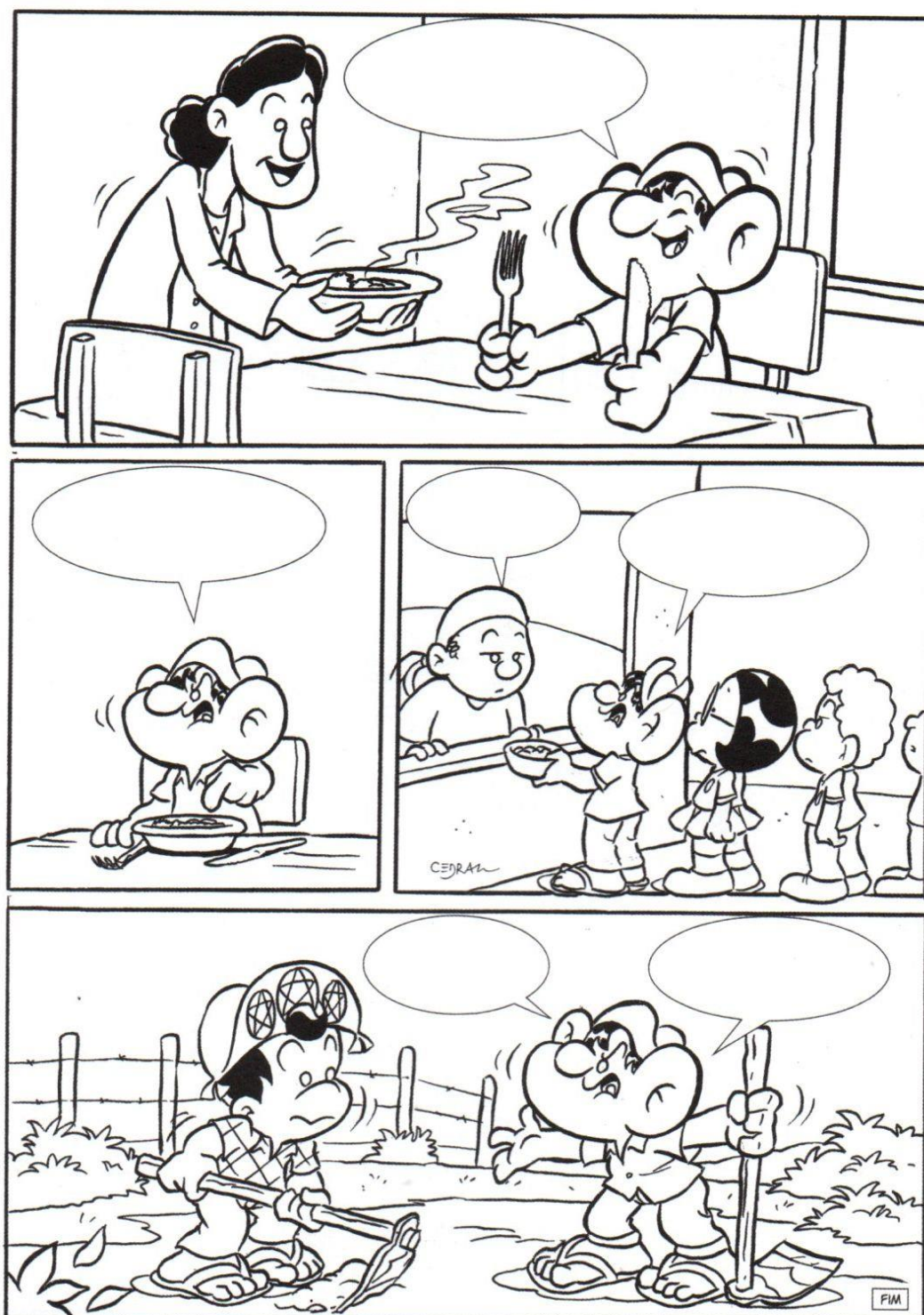


Fonte: Antônio Luiz Ramos Cedraz, A Turma do Xaxado (2005).

ANEXO 2 – LINGUAGEM NÃO VERBAL - MÓDULO III

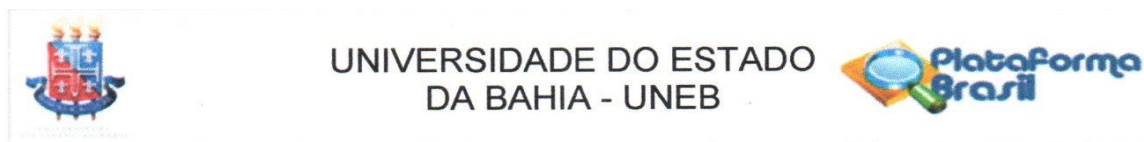


Fonte: <https://www.google.com.br/search?q=LINGUAGEM+N%C3%83O+VERBAL>



Fonte: Antônio Luiz Ramos Cedraz, A Turma do Xaxado (2006).

ANEXO 3 – DOCUMENTAÇÃO REFERENTE AO PROJETO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: LEITURA DE QUADRINHOS: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO DE LEITURA COM AS TIRINHAS DA TURMA DO XAXADO

Pesquisador: JADSON OLIVEIRA RODRIGUES

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 86290518.7.0000.0057

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.669.857

Apresentação do Projeto:

É um projeto apresentado ao Mestrado profissional em Letras e visa propor estratégias de leitura que permitam aos alunos desenvolver habilidades de compreensão ao relacionar o verbal com o não verbal e todas as outras peculiaridades que constitui a tirinha.

Objetivo da Pesquisa:

Apresentar uma proposta de pesquisa e intervenção pedagógica que permita estabelecer uma relação entre o verbal e o não verbal do gênero tirinha, aumentando a capacidade leitora e o pensamento crítico dos alunos através do caráter multifacetado que permite o gênero em seus diversos recursos constitutivos, tendo como recorte as tirinhas da Turma do Xaxado.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Ao participar das atividades, podem surgir algumas dificuldades de compreensão do gênero, por exemplo: inferir informação implícita e isto, ser motivo para o aluno não se sentir à vontade diante dos colegas e do pesquisador.

Comentários: O pesquisador atendeu a normativa 466/2012 e a 510/2016

Benefícios:

Desenvolvimento do gosto pela leitura de quadrinhos e maior competência leitora.

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555

Bairro: Cabula

CEP: 41.195-001

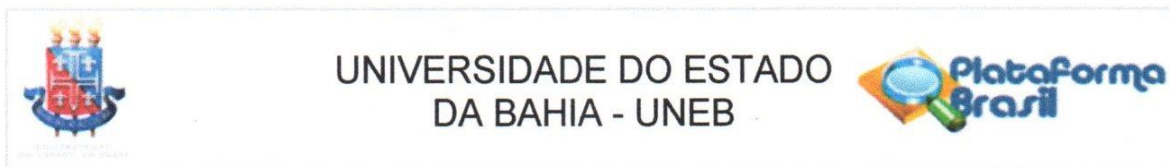
UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3117-2399

Fax: (71)3117-2399

E-mail: cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 2.669.857

Comentários: O pesquisador atendeu a normativa 466/2012 e a 510/2016, no qual os benefícios devem atender ao pesquisador e ao participante.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa tem relevância. Os Critérios de Exclusão e exclusão foram especificados de acordo com a normativa

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Folha de rosto: em conformidade

Termo de autorização da coparticipante: em conformidade

Termo de autorização da proponente: em conformidade

Termo de Compromisso: em conformidade

Termo de confidencialidade: em conformidade

Termo de concordância: em conformidade

TCLE: em conformidade

Recomendações:

Recomendamos ao pesquisador atenção aos prazos de encaminhamento dos relatórios parcial 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.

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: 2.669.857

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1086910.pdf	26/03/2018 22:00:20		Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Termo_de_autorizacao_institucional_da_propONENTE.pdf	26/03/2018 21:59:13	JADSON OLIVEIRA RODRIGUES	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Termo_de_autorizacao_institucional_da_coparticipante.pdf	26/03/2018 21:58:03	JADSON OLIVEIRA RODRIGUES	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termo_de_compromisso_do_pesquisador.pdf	26/03/2018 21:56:52	JADSON OLIVEIRA RODRIGUES	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termo_de_confidencialidade.pdf	26/03/2018 21:56:12	JADSON OLIVEIRA RODRIGUES	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_de_concordancia_com_o_desenvolvimento_do_projeto_de_pesquisa.pdf	26/03/2018 21:55:02	JADSON OLIVEIRA RODRIGUES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Consentimento_Livre_e_Escelarecido.pdf	11/03/2018 09:14:45	JADSON OLIVEIRA RODRIGUES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Cômpeto.pdf	11/03/2018 09:07:37	JADSON OLIVEIRA RODRIGUES	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	09/03/2018 00:21:57	JADSON OLIVEIRA RODRIGUES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SALVADOR, 23 de Maio 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