



PROFLETRAS

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – CAMPUS DE CASCAVEL
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – NÍVEL DE MESTRADO
PROFISSIONAL

MARCOS DIAS FURTADO

**AS TIRINHAS NO LIVRO DIDÁTICO APRENDER JUNTOS LÍNGUA
PORTUGUESA DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL:
REFLEXÕES PARA UMA LEITURA DISCURSIVA NA SALA DE AULA**

CASCAVEL – PR

2025

MARCOS DIAS FURTADO

**AS TIRINHAS NO LIVRO DIDÁTICO APRENDER JUNTOS LÍNGUA
PORTUGUESA DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL:
REFLEXÕES PARA UMA LEITURA DISCURSIVA NA SALA DE AULA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, Nível de Mestrado Profissional (Profletras), área de concentração em Linguagens e Letramento, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Juliana de Sá França.

CASCADEL – PR

2025

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Furtado, Marcos Dias

As tirinhas no livro didático Aprender Juntos Língua Portuguesa do 5º ano do Ensino Fundamental: reflexões para uma leitura discursiva na sala de aula / Marcos Dias Furtado; orientadora Juliana de Sá França. -- Cascavel, 2025.

135 p.

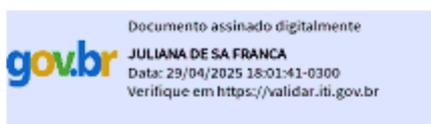
Dissertação (Mestrado Profissional Campus de Cascavel) -- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2025.

1. Leitura. 2. Análise de discurso. 3. Tiras. 4. Armandinho. I. França, Juliana de Sá, orient. II. Título.

MARCOS DIAS FURTADO

**AS TIRINHAS NO LIVRO DIDÁTICO APRENDER JUNTOS LÍNGUA
PORTUGUESA DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL:
REFLEXÕES PARA UMA LEITURA DISCURSIVA NA SALA DE AULA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Mestre em Letras, área de concentração Linguagens e Letramentos, linha de pesquisa Leitura e produção textual: diversidade social e práticas docentes, APROVADO(A) pela seguinte banca examinadora:



Orientador(a) - Juliana de Sá França

Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)



Luciane Thomê Schröder

Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)



Franciele Luzia de Oliveira Orsatto

Instituto Federal do Paraná - Cascavel (IFPR)

Cascavel, 28 de abril de 2025.

*Aos meus filhos, Laís Isabella Miranda
Furtado e Marcos Vinícius Miranda
Furtado.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por estar comigo incondicionalmente.

Aos meus familiares que me acompanharam e apoiaram em todos os momentos.

Agradeço à professora *Janice Aparecida de Souza Salvador*, que para mim, representa o esforço, a dedicação, o carinho e o amor que todos os meus professores tiveram comigo desde o início da minha caminhada escolar.

Agradeço, imensamente, a todos os professores e professoras do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Letras – Profletras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) pela oportunidade de aprender com cada um de vocês.

Ao meu grande amigo *Willian Gustavo Moisés*, com quem compartilhei todas as alegrias durante todo o Mestrado. Me sinto muito feliz e agradecido pela sua amizade.

Às professoras *Luciane Thomé Schröder*, *Franciele Luzia de Oliveira Orsatto* e *Clarice Cristina Corbari*, que compuseram a banca avaliadora. Muito obrigado pela leitura atenta e pelas gentis contribuições para o desenvolvimento desse trabalho.

À professora *Juliana de Sá França*, por aceitar ser minha orientadora nessa caminhada. Obrigado pelo tempo que compartilhou comigo, pela sua dedicação, sensibilidade e carinho na condução e no direcionamento de todo trabalho. Sinto-me privilegiado e feliz por poder realizar esta caminhada contigo. Muito obrigado por dedicar sua vida a ensinar e acreditar na transformação das pessoas por meio da educação. Suas palavras foram um grande presente em minha vida, espero poder retribuir toda dedicação, carinho e esforço que teve comigo, buscando, incansavelmente, ser um professor melhor a cada dia.

FURTADO, Marcos Dias. **As tirinhas no livro didático Aprender Juntos Língua Portuguesa do 5º ano do Ensino Fundamental**: reflexões para uma leitura discursiva na sala de aula. 2025. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2025.

RESUMO

Dada a popularidade do gênero tira – tanto no contexto escolar como fora dele – e sua constante presença em materiais didático-pedagógicos, o presente trabalho possui como objetivo a proposição e a aplicação de uma unidade didática, para uma turma de 5º ano, orientada à leitura discursiva de tiras, com base na Análise de Discurso (AD) de linha francesa. Compreendendo a leitura como um processo discursivo, o estudo demonstra que as tirinhas podem fomentar um ensino mais significativo ao instigar os estudantes a perceberem a complexidade dos discursos e suas implicações na construção de sentidos. Tomou-se como objeto de pesquisa o livro didático Aprender juntos Língua Portuguesa – 5º ano do EF com o intuito de verificar de que forma as tiras eram mobilizadas no material e se a abordagem favorecia a leitura e a construção de sentidos. Apesar de sua presença constante, observou-se que o gênero era mobilizado, de forma predominante, para subsidiar exercícios voltados a normas da língua, o que caracteriza subutilização das tiras e limitação do trabalho com a leitura. Frente a esta constatação, selecionaram-se as tiras do personagem Armandinho – as mais recorrentes no material – para que fossem analisadas e tomadas como base para a elaboração de uma unidade didática orientada à leitura discursiva. Essa proposta se estruturou a partir da reflexão sobre os gestos de leitura e os efeitos de sentidos mobilizados pelas tiras, abrindo espaço para que os estudantes interpretassem os discursos nelas inscritos e os relacionassem com sua realidade. A aplicação da unidade didática demonstrou que, ao deslocar o foco da análise estrutural para uma abordagem discursiva, os estudantes foram capazes de perceber como a linguagem opera na produção de sentidos, rompendo com uma concepção de leitura pautada apenas na localização de informações explícitas ou na identificação da aplicação de normas linguísticas. Dessa forma, este trabalho reforça a importância de se investir em práticas de leitura que ultrapassem a decodificação e a compreensão literal dos textos, oportunizando espaços de reflexão e de diálogo, estimulando os estudantes a perceberem a multiplicidade de sentidos do texto e contribuindo para a formação de leitores mais críticos, reflexivos e autônomos desde os primeiros anos escolares. Além disso, o estudo pode contribuir para a (re)significação do trabalho do professor na sala de aula, estimulando-o a estabelecer um olhar mais crítico e reflexivo sobre as propostas e abordagens da leitura contidas em livros didáticos de Língua Portuguesa.

Palavras-chave: Leitura; Análise de discurso; Tiras; Armandinho.

FURTADO, Marcos Dias. **Las historietas en el libro de texto Aprender juntos Língua Portuguesa del 5º ano de la Educación Primaria: reflexiones para una lectura discursiva en el aula.** 2025. Tesis (Maestría Profesional en Letras) – Universidad Estatal del Oeste de Paraná, Cascavel, 2025.

RESUMEN

Dada la popularidad del género historieta - tanto en el contexto escolar como fuera de él - y su constante presencia en materiales didáctico-pedagógicos, el presente estudio tiene como objetivo la propuesta y aplicación de una unidad didáctica, para un grupo meta de 5º año, orientada a la lectura discursiva de historietas, basada en el Análisis del Discurso (AD) de línea francesa. Al concebir la lectura como un proceso discursivo, el estudio demuestra que las historietas pueden fomentar una enseñanza más significativa al estimular a los estudiantes a percibir la complejidad de los discursos y sus implicaciones en la construcción de significados. Se tomó como objeto de investigación el libro de texto Aprender Juntos Língua Portuguesa – 5º año de EF con el propósito de verificar cómo se movilizaban las historietas en el material y si el enfoque favorecía la lectura y la construcción de sentidos. Pese su presencia constante en el material, se observó que el género se utilizaba predominantemente como apoyo para ejercicios de normas lingüísticas, lo que caracteriza una subutilización de las historietas y una limitación del trabajo con la lectura. Ante esta constatación, se seleccionaron las historietas del personaje Armandinho, las más recurrentes en el material, para que fueran analizadas y tomadas como base en la elaboración de una unidad didáctica orientada a la lectura discursiva. Esta propuesta se estructuró a partir de la reflexión sobre los gestos de lectura y los efectos de sentido movilizados por las historietas, abriendo espacio para que los estudiantes interpretaran los discursos presentes en ellas y establecieran relaciones con su realidad social. La aplicación de la unidad didáctica demostró que, al desplazar el foco del análisis estructural a un enfoque discursivo, los estudiantes fueron capaces de percibir cómo opera el lenguaje en la producción de sentidos, rompiendo con una concepción de lectura basada únicamente en la localización de información explícita o en la identificación de la aplicación de normas lingüísticas. De esta manera, este estudio refuerza la importancia de invertir en prácticas de lectura que vayan más allá de la decodificación y la comprensión literal de los textos, creando espacios de reflexión y diálogo, estimulando a los estudiantes a percibir la multiplicidad de sentidos del texto y contribuyendo a la formación de lectores más críticos, reflexivos y autónomos desde los primeros años escolares. Además, el estudio puede contribuir a la (re)significación del trabajo docente en el aula, promoviendo una mirada más crítica y reflexiva sobre las propuestas y enfoques presentes en los libros de texto de Lengua Portuguesa en relación con la lectura.

Palabras clave: Lectura; Análisis del discurso; historietas; Armandinho

LISTA DE SIGLAS

AD – Análise de Discurso

AJLP – Aprender Juntos Língua Portuguesa – 5º Ano

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

EF – Ensino Fundamental

FD – Formação discursiva

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LD – Livro didático

LP – Língua Portuguesa

MEC – Ministério da Educação

MP – Manual do professor

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

RCT – Referencial Curricular para o Sistema Municipal de Ensino de Toledo

SD – Sequência discursiva

SMED – Secretaria Municipal da Educação

UD – Unidade didática

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 A LEITURA E AS PRÁTICAS ESCOLARES NO EF – ANOS INICIAIS	14
1.1 DA REFLEXÃO SOBRE DISCURSO E SUJEITO À (RES)SIGNIFICAÇÃO DA LEITURA.....	14
1.2 A LEITURA DISCURSIVA NA SALA DE AULA.....	19
2 DOCUMENTOS OFICIAIS E LEITURA NO EF – ANOS INICIAIS	26
2.1 A LEITURA NA BNCC (2018) E NO REFERENCIAL CURRICULAR PARA O SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE TOLEDO – RCT NO EF – ANOS INICIAIS.....	26
2.2 O LIVRO AJLP NO GUIA DIGITAL PNLD (2023)	31
3 O GÊNERO TIRA EM AJLP	35
3.1 O GÊNERO TIRA NO LD AJLP.....	35
4 GESTOS DE LEITURA SOBRE AS TIRAS DE <i>ARMANDINHO</i> EM AJLP	56
4.1 <i>ARMANDINHO</i> E SEUS AMIGOS: SER CRIANÇA.....	57
5 RELATO DA APLICAÇÃO – ALÉM DOS QUADRINHOS: LEITURA DISCURSIVA DE TIRINHAS DO <i>ARMANDINHO</i> (5º ANO – EF)	72
CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
REFERÊNCIAS	97
APÊNDICE: UNIDADE DIDÁTICA	102

INTRODUÇÃO

A dificuldade relacionada à leitura e à interpretação textual está presente no contexto educacional brasileiro em todas as etapas de ensino. A nível abrangente, ela pode ser constatada observando os resultados das avaliações de programas federais, estaduais e municipais que, entre outros objetivos, englobam o intuito de diagnosticar o desempenho de leitura de alunos do ensino básico.

Conforme informações obtidas no portal do Ministério da Educação e Cultura (MEC)¹, o Brasil apresenta um contexto alarmante relacionado à leitura: “Esse cenário abrange, por exemplo, situações de estudantes incapazes de compreender textos [...]” (Brasil, 2023). Os dados revelam que metade dos estudantes não atingiu o nível básico de proficiência em leitura e menos de 1%, o máximo. Ainda alertam que, desde 2009, as médias de desempenho nacionais estão estagnadas.

Focalizando na região Oeste do Paraná, localidade de abrangência da Unioeste, a Secretaria Municipal da Educação de Toledo aplica a *Prova Toledo* com o objetivo analisar as práticas pedagógicas adotadas e possíveis defasagens no ensino. Integrante deste instrumento, a avaliação de Língua Portuguesa foi aplicada no mês de fevereiro do ano letivo de 2023. A dificuldade dos estudantes relacionada à leitura pode ser percebida a partir da divulgação dos resultados do exame, em que se relatam fragilidades quanto à: decodificação da relação fonema-grafema; quantificação silábica; análise dos efeitos de sentido de recursos multissemióticos; e, inclusive, localização de informações explícitas.

Esse breve panorama aponta não só para um desempenho aquém do esperado (é importante ressaltar: fruto de fatores múltiplos), como também instiga à reflexão sobre a abordagem da leitura em contexto escolar. Portanto, é importante pensar no desenvolvimento de práticas de leitura significativas em sala de aula, que possam contribuir para o desenvolvimento crítico dos estudantes, permitindo-os estabelecer uma relação menos ingênua com a linguagem.

¹ Disponível em:

Considerando que o gênero “tirinha” é amplamente consumido, tanto em contexto escolar como fora dele, e é material presente em livros didáticos (LDs) – um dos principais insumos utilizados em sala de aula, e tomando a Análise de Discurso de vertente francesa (AD) como aporte teórico, apresenta-se a seguinte pergunta que norteia o presente estudo: Como desenvolver um trabalho de leitura, pautado na perspectiva discursiva, por meio do gênero tirinha na sala de aula?

Buscando apresentar possíveis contribuições para o processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa com foco na leitura, o objetivo geral desta pesquisa é propor um trabalho orientado à leitura a partir da proposição de uma unidade didática envolvendo tirinhas do personagem Armandinho, criadas por Alexandre Beck, presentes no LD Aprender juntos língua portuguesa, 5º ano (2021) – AJLP. Como objetivos específicos destacam-se: examinar como se dá a mobilização do gênero “tira” em AJLP (2021) e os encaminhamentos que as acompanham; analisar discursivamente tiras de Armandinho presentes no LD; propor uma unidade didática envolvendo o gênero tira; e por fim, avaliar os resultados da aplicação da unidade didática. O corpus da pesquisa é constituído por sequências discursivas – SDs, oriundas de tirinhas de Armandinho.

Quanto à natureza, a pesquisa se inscreve no paradigma qualitativo, em que se busca observar e compreender fenômenos da linguagem dentro de um contexto específico. Cabe ainda mencionar que, diferentemente de outras áreas, a AD não possui uma metodologia pré-determinada a ser seguida, pois o procedimento analítico configura-se, segundo Orlandi (2015), a partir de constantes retomadas e entrelaçamento e articulação entre teoria, *corpus* e análise.

O trabalho está organizado em cinco capítulos: o primeiro deles – “A leitura e as práticas escolares no EF – Anos Iniciais”, discute a concepção de leitura vista da perspectiva da AD, apresentando uma reflexão sobre o discurso e uma possível (re)significação da leitura no ambiente escolar por meio de um trabalho discursivo na sala de aula.

O segundo capítulo – “Documentos oficiais e leitura no EF – Anos Iniciais”, trata das concepções e orientações sobre a leitura contidas na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018) e no Referencial Curricular para o Sistema Municipal de Ensino de Toledo – RCT (2024), uma vez que este estudo toma objeto um LD adotado pelo município de Toledo. Também são apresentados os requisitos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), do qual o objeto de pesquisa faz parte, sobre leitura e a apresentação de AJLP

(2021) pelo Guia de obras aprovadas pelo PNLD.

O terceiro capítulo – “O gênero tira em AJLP” – visa observar como se dá a mobilização do gênero em AJLP. Sendo assim, buscou-se mapear as ocorrências, lançando um olhar sobre as propostas didáticas apresentadas. As tiras e as proposições didáticas a elas relacionadas foram destacadas neste estudo de forma a refletir sobre como se dá a mobilização deste tipo de texto.

No quarto capítulo – “Gestos de leitura sobre as tiras de Armandinho em AJLP”, buscou-se apresentar gestos de leitura sobre as tiras do personagem de Alexandre Beck, devido ao número de ocorrências em AJLP (2021). Assim, são apresentados movimentos de leitura, a partir da perspectiva da AD, que servem como base de sustentação para a elaboração de uma unidade didática com vistas à leitura de tais textos.

No último capítulo, “Relato da aplicação – Além dos quadrinhos: leitura discursiva de tirinhas do Armandinho (5º ano – EF), socializa-se a experiência de aplicação de uma unidade didática, elaborada pelo autor deste trabalho e orientada à leitura de tiras do personagem Armandinho. Com carga-horária de 20h/a, o material proporcionou espaços para reflexão dos estudantes sobre discursos que atravessavam as tiras, especialmente aqueles relacionados ao tema “infância”.

Acredita-se que o desenvolvimento de um trabalho orientado para a leitura de tirinhas na perspectiva discursiva pode favorecer a formação de um leitor crítico, reflexivo e autônomo desde os primeiros anos da alfabetização; o reconhecimento da importância da leitura na formação integral dos estudantes; a percepção da urgência de práticas mais efetivas na sala de aula; e o reconhecimento da responsabilidade e da importância do professor com mediador nesse processo. Além disso, a pesquisa também pode contribuir para a resignificação do olhar do professor, que pode se tornar mais crítico em relação às propostas do LD.

Figurando como apêndice este trabalho, está a unidade didática desenvolvida e aplicada, que tem como foco a leitura discursiva de tiras. Uma vez observadas e analisadas as mobilizações e as proposições didáticas sobre a leitura das tiras em AJLP (2021), sobretudo sua subutilização no LD, buscou-se propor um trabalho dirigido a estudantes do 5º ano do EF, voltada à leitura discursiva de tirinhas do personagem Armandinho, presentes no LD AJLP (Marchetti; Silva; Silva, 2021).

1 A LEITURA E AS PRÁTICAS ESCOLARES NO EF – ANOS INICIAIS

Neste capítulo, apresentam-se considerações sobre a leitura a partir da perspectiva discursiva fundamentada pela AD, considerando sua relação com as práticas escolares.

1.1 DA REFLEXÃO SOBRE DISCURSO E SUJEITO À (RES)SIGNIFICAÇÃO DA LEITURA

Segundo Possenti (2009), a AD é uma corrente teórica que possui propriedade para debater temas concernentes à leitura - isso porque “a AD nasceu, pode-se dizer, como resposta à questão de como ler” (Possenti, 2009, p. 9). A teoria resulta da intersecção de três campos: a linguística, a teoria do discurso e o materialismo histórico, entrelaçados por uma teoria da subjetividade com bases na psicanálise.

Quando foi proposta por Michel Pêcheux na década de 1960, representou uma abordagem inovadora, uma vez que buscava articular o discurso, o sujeito e a ideologia. Assim, concentrou-se na "compreensão dos eventos linguísticos" (Orlandi, 2014, p. 11). Isto é, passou a considerar a língua fazendo sentido, significando para os sujeitos por meio de questões históricas, sociais e ideológicas inerentes às condições de produção dos discursos. Portanto, a AD trabalha com a língua na perspectiva social, como formas de significar, nos possíveis efeitos de sentido. Dessa forma, afasta-se de vieses estritamente formais, em que se buscava, com a leitura, apreender as supostas "intenções" do autor por meio das marcas linguísticas presentes na superfície do texto.

Pêcheux (2014) percebeu que os sujeitos compartilhavam o mesmo sistema linguístico, mas reproduziam discursos distintos, o que impossibilitava que as materialidades discursivas tivessem apenas um sentido, já que “as palavras, expressões, proposições etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam” (Pêcheux, 2014, p.146-147). Assim, na perspectiva discursiva, os sentidos não são óbvios em relação ao significante.

A análise de discurso tal como conhecemos no Brasil – na perspectiva que trabalha o sujeito, a história, a língua – se constitui no interior das consequências teóricas estabelecidas por três rupturas que estabelecem três novos campos de saber: a que institui a linguística, a que constitui a psicanálise e a que constitui o

marxismo (Orlandi, 2015, p.15).

Orlandi (2015) pontua que: com relação à linguística, é possível perceber que a língua não se mostra transparente, pelo contrário, apresenta opacidade; com o marxismo, considera-se que o homem faz a história, mas ela, assim como a língua, não é transparente; sobre a psicanálise, estabelece relação com a opacidade do sujeito, “ele não é transparente nem para si mesmo” (Orlandi 2015, p. 15). Portanto, conforme Orlandi (2010), o sujeito é interpelado de forma inconsciente pela ideologia, assim, todas as palavras, mesmo as mais simples utilizadas no cotidiano, são sempre atravessadas e carregadas de ideologia(s).

Na perspectiva discursiva, “o que importa não é a organização linguística do texto, mas como o texto organiza a relação da língua com a história no trabalho significativo do sujeito em sua relação com o mundo” (Orlandi, 2015, p. 67). Dessa forma, a teoria representa uma ruptura com orientações centradas apenas na forma, pois buscou “compreender o modo como um objeto simbólico produz sentidos” (Assolini; Tfouni, 1999, p. 26). Ao preocupar-se com os discursos, os sujeitos, os efeitos de sentido, isto é, com o campo dos sentidos, a AD lança olhar para além dos componentes linguísticos, pois se interessa pela relação entre o sujeito, a linguagem e a sociedade, de forma a considerar a ideologia e como os sentidos são constituídos.

Sendo assim, considera uma disciplina com viés interpretativo, é importante ressaltar que:

A análise de discurso não pretende se instituir em especialista da interpretação, dominando “o” sentido dos textos, mas somente construir procedimentos expondo o olhar-leitora níveis opacos à ação estratégica de um sujeito [...] ‘que é ao mesmo tempo despossuído e responsável pelo sentido que lê’ (Pêcheux, 2016, p. 291).

Uma vez que não há sentido sem interpretação, o homem, ao se deparar com qualquer objeto simbólico, está constantemente interpretando, buscando responder o que isto ou aquilo significa. O sujeito tem a ilusão de que é um enunciador livre e independente de quaisquer fatores sociais, culturais, históricos, ideológicos e de que pode dizer tudo o que deseja, o que leva ao conceito de assujeitamento, como a não percepção de que sempre há retomada de algo que já foi dito em algum momento histórico e que a produção do discurso se dá em função de lugares já existentes e sempre atravessados por ideologias. “O sujeito não é livre para dizer o que quer, a própria opção do que dizer já é em si determinada pelo lugar que ocupa no interior

da formação ideológica a que está submetido” (Mussalim, 2012, p. 137). Portanto, no viés discursivo, o sujeito não é livre: ele atua no interior de formações discursivas, que determinam “o que pode e deve ser dito” (Pêcheux, 2014, p. 147).

Os sujeitos estão constantemente lendo, interpretando e atribuindo sentidos nas mais diversas situações, atravessados pela ideologia sem que disso se deem conta. A ideologia interpela o indivíduo em sujeito: “recebem como evidente o sentido do que ouvem e dizem, leem ou escrevem” (Pêcheux, 2014, p. 144); portanto, não existe o sujeito sem ideologia e nem ideologia sem o sujeito. Orlandi (2010, p. 46) expõe que “podemos começar por dizer que a ideologia faz parte, ou melhor, é a condição para a constituição do sujeito e dos sentidos. O sujeito é interpelado em sujeito pela ideologia para que se produza o dizer”.

Nesta perspectiva, refletir sobre a leitura implica uma abordagem mais ampla e crítica, isto é,

pensar discursivamente a leitura é, portanto, pensá-la enquanto processo de desvelamento e de construção de sentidos por um sujeito determinado, circunscrito a determinadas condições sócio-históricas, uma vez que, por sua própria natureza e especificidade constitutiva, a leitura tende a ser múltipla, plural e ambígua (Assolini, 2018, p. 593).

Orlandi (1988, p. 7) afirma que “a leitura, vista em sua acepção mais ampla, pode ser entendida como atribuição de sentidos”, portanto, não é possível regular a significação, pois as condições de produção influenciam na apreensão dos sentidos. Dessa forma, os sentidos não podem ser “aprisionados” em regras ditadas a priori independente das condições de produção e do lugar ocupado pelo sujeito, tampouco o texto pode ser tido como a fonte “do” sentido – único e controlado. De acordo com Possenti (2009, p. 14), “não é suficiente conhecer a língua para ler um texto; que ele, de fato, pode permitir mais de uma leitura”. Coadunando esta posição, Fernandes (2015) argumenta que, no viés discursivo, a leitura também se converte em um gesto de escritura, porque refuta a reprodução de sentidos.

Apesar de reconhecer a multiplicidade de formas de ler um texto, Possenti (2009, p. 18) faz um alerta: “parece óbvio que, se de um texto se fazem muitas leituras; é que ele tem muitos sentidos, e não nenhum”, ou seja, o autor adverte que, embora exista a multiplicidade de sentidos, os sujeitos não leem/atribuem sentidos segundo suas vontades e desejos individuais; mas, sim porque são impelidos a isso,

pois o funcionamento da ideologia “fornece a ‘cada sujeito sua ‘realidade’, enquanto sistema de evidências e de significações percebidas – aceitas – experimentadas” (Pêcheux, 2014, p. 149). Assim, ao tomar a leitura em uma perspectiva discursiva, entende-se que tanto sujeito quanto sentidos são determinados e constituídos historicamente.

Cassano (2003) aponta a interlocução entre sujeitos, como o autor, as vozes que se fazem ouvir no texto.

A esses aspectos acrescentamos outros, não menos importantes, tais como: o de que todo dizer é incompleto, não porque lhe faltem palavras, mas porque mesmo o que não é dito significa. Não havendo como dizer tudo, joga-se com a ausência de sentidos, com outros sentidos que poderiam ser ditos. E o de que é preciso levar em conta os processos de produção da leitura e de compreensão, relacionando-os à constituição dos processos de significação. Não só quem escreve, mas também quem lê, produz sentido, em condições determinadas sócio-historicamente (Cassano, 2003, p. 66).

Na mesma esteira, Coracini (2002, p. 15) indica que o sujeito não pode ser tomado “na acepção idealista de indivíduo, uno, coerente, [...] mas enquanto participante de uma determinada formação discursiva, sujeito clivado, heterogêneo, perpassado pelo inconsciente, no qual se inscreve o discurso”. Dessa forma, pode-se afirmar que o leitor não deve buscar “o” sentido do texto e as “intenções” de quem o produziu, tampouco considerar sua leitura como a única autorizada e possível; uma vez que “é o momento histórico-social que determina o comportamento, as atitudes, a linguagem de um e de outro e a própria configuração do sentido” (Coracini, 2002, p.15). Logo, vê-se, novamente, que a produção de sentidos está pautada em uma construção sócio-histórica.

Em relação às condições de produção, Orlandi (2015) indica que podem ser dadas a partir de um contexto imediato e um contexto mais amplo, social, histórico e ideológico. A autora exemplifica que, em uma situação de sala de aula, no contexto imediato, as circunstâncias enunciativas compreendem o professor e o aluno. Já no contexto mais amplo, observam-se questões sociais, históricas e ideológicas, refletindo sobre como o conhecimento é organizado/distribuído pelas instituições de ensino, sua hierarquia e as relações de poder presentes na amplitude dessa situação. Nessa perspectiva, depreende-se que os sentidos não são fruto das “intenções” dos sujeitos, mas fazem parte de um processo influenciado por elementos sócio-históricos.

Ao tratar das condições de produção, Orlandi (2010) remete ainda à noção de memória, entendida como interdiscurso (memória discursiva), uma retomada do que já foi dito em algum tempo histórico e espaço social. Não é, portanto, uma noção de memória individual, mas “aquilo que fala antes, em outro lugar independentemente” (Orlandi, 2010, p. 29). Logo, os sujeitos não enunciam nada que seja inédito, que nunca tenha sido dito, mesmo que de forma inconsciente, possam imaginar ser a fonte dos enunciados que proferem.

[...] tudo é comentário: o dizer é inevitavelmente habitado pelo já-dito e se abre sempre para uma pluralidade de sentidos, que, por não se produzirem jamais nas mesmas circunstâncias, são, ao mesmo tempo, sempre e inevitavelmente novos (Coracini, 2002, p. 16).

Se a produção dos efeitos de sentidos está pendente dos sujeitos e das condições de produção, o texto não pode ser visto como um local de armazenamento. Conforme Cassano (2003), pelo fato de o texto ser incompleto, não é possível lê-lo de modo isolado, sendo necessário relacioná-lo a outros.

Essa nova prática de leitura, que é a discursiva, consiste em considerar o que é dito em um discurso e o que é dito em outro, o que é dito de um modo e o que é dito de outro, procurando escutar o não-dito naquilo que é dito, como uma presença de uma ausência necessária (Orlandi, 2010, p. 34).

Portanto, a leitura se mostra um processo complexo, visto que os sentidos não são estáticos. Assim, o mesmo texto pode significar diferente para um sujeito que o leu em distintos momentos de sua vida, já que suas experiências estão em constante metamorfose e as mudanças do meio em que se insere, por exemplo, são fatores que irão interferir na sua leitura e interpretação – “a leitura estará submetida a modos e efeitos de leitura de cada época e segmento social” (Cassano, 2003, p. 66). Dessa forma, confirma-se que, na perspectiva discursiva, ler não está associado apenas à decodificação, pois se deter só na superfície da estrutura linguística - ou no intradiscurso - não se mostra suficiente para explorar a multiplicidade de sentidos (polissemia).

O panorama traçado até aqui pode ser sintetizado pelas palavras de Possenti (2009) ao comentar sobre as práticas discursivas de leitura:

Aprendemos a nunca ler um texto isoladamente (não se faz análise

do discurso de um texto), a nunca ler um texto considerando apenas seu material verbal (aprendemos a relacioná-lo a seu 'exterior', a nunca tratar a linguagem como se fosse transparente (aprendemos a supor sempre que a interpretação é um trabalho, já que as palavras não remetem jamais às coisas e não têm sentidos unívocos), a nunca supor que o texto (ou mesmo vários) fornece todas as condições de sua leitura (aprendemos sempre a supor que [...] é necessário acionar mais de um fator relevante (Possenti, 2009, p. 14).

Apesar de o excerto acima empregar o verbo “aprender” como algo consolidado, na seção seguinte, específica sobre a leitura em contexto escolar, se verá que ainda há muito o que aprender sobre a superação de práticas de leitura limitadas à reprodução de sentidos.

1.2 A LEITURA DISCURSIVA NA SALA DE AULA

No que diz respeito ao trabalho com a leitura em contexto escolar, muitas vezes, o texto é tratado como um objeto completo e sem margens para a pluralidade de significação. É o que critica Coracini (2002) ao afirmar que:

O texto constitui, na escola, o lugar instituído do saber e, por isso mesmo, funciona pedagogicamente como objeto onde se inscreve, objetivamente a verdade, que parece atemporal e definitiva, verdade essa a ser decifrada (des-coberta) e assimilada pelo aluno (Coracini, 2002, p. 18).

Na mesma perspectiva, Esposto e Assolini (2021) afirmam que, ao longo do processo de alfabetização, é comum ver metodologias assentadas no uso de diferentes gêneros textuais – como recomendam os documentos oficiais de ensino – no entanto, há a manutenção de práticas de leitura limitadas ao que propõe o material didático e ao desenvolvimento de atividades mecânicas num suposto trabalho com a interpretação de textos.

Conforme Grigoletto (1999), o LD atua como referente no processo de ensino-aprendizagem, e se percebe que raras vezes são aceitas formas de leitura que sejam divergentes ao que é apresentado e legitimado por este material – tido como o representante fidedigno da ciência – o que se mostra um grande equívoco.

Têm-se como consequência disso, uma pedagogia de leitura pautada em uma divisão (in)visível entre professor e aluno dado os lugares que estes sujeitos ocupam historicamente. O primeiro, juntamente com o LD e a instância escolar, conforme Grigoletto (1999), estaria “autorizado” a ler e a interpretar; enquanto ao segundo

caberia a tarefa de reproduzir a leitura autorizada pelo professor e/ou pelo material didático adotado.

Deste modo, dentro da sala de aula, o espaço dado à construção de sentidos é reduzido, “se não nulo”, conforme Fernandes (2015), pois se considera que o leitor ideal (ou bom leitor, conforme indica a autora) é aquele que reproduz/localiza a resposta “correta” o mais rapidamente possível.

Esse imaginário sobre a leitura sedimenta o falso conceito de que o ato de ler seja a ação de decodificar o texto para buscar a verdade nele contida, a verdade sobre o que diz o autor, barrando, portanto, os não-ditos que, mesmo silenciados, possam estar ali significando (Fernandes, 2015, p. 183).

No contexto educacional, os processos de alfabetização e letramento são desenvolvidos desde os anos iniciais do Ensino Básico, sendo fundamentais para o desenvolvimento e formação intelectual dos estudantes. É importante salientar que esses processos, de acordo Esposto e Assolini (2021), devem permitir que o sujeito, além de codificar e decodificar palavras, desenvolva habilidades relacionadas à interpretação, sobretudo, que questionem o que leem, que possam perceber que sua interpretação será uma dentre inúmeras outras possibilidades. Desta forma, o sujeito-aluno será instigado a “perceber que os sentidos nem sempre se constroem de maneira óbvia e natural” dado o funcionamento ideológico da linguagem (Esposto; Assolini, 2021, p. 47).

Por mais que novas teorias e metodologias tenham aparecido, a exemplo da AD, as formas de trabalho com a leitura na sala de aula, muitas vezes, como exposto até aqui, deixam lacunas. Isso pode se dar devido ao fato de que, devido à busca unilateral de respostas, as atividades não favorecem o desenvolvimento do senso interpretativo, reflexivo e crítico dos alunos. Coracini (2010) analisa práticas pedagógicas observadas nos encaminhamentos com a leitura no nível básico do seguinte modo:

O professor cumpre as funções profissionais (ou como tidas como tal na formação discursiva da sala de aula) de orientar o raciocínio do aluno, não para compreender o conteúdo do texto, que, neste caso, o professor deixa totalmente a cargo dele, aluno, mas para realizar as atividades que ele preparou sobre o uso da linguagem no texto (Coracini, 2010, p. 61).

Percebe-se, aqui, uma das faces relacionadas ao trabalho com o texto em sala de aula: ele não é concebido como uma materialidade a ser interpretada, mas como exemplo do funcionamento das regras de linguagem. Dito de outro modo, têm-se o predomínio da abordagem da forma sobre o âmbito do discurso. A autora descreve, ainda, a organização das atividades que visam explorar a leitura:

1 leitura em voz alta pelo professor [...]; 2 leituras em voz alta por um (ou vários) aluno(s) designado(s) por ele (algumas vezes P aceita voluntários); 3 perguntas de 'compreensão' que não exigem, na maioria das vezes, mais do que mero reconhecimento ou localização no texto da 'resposta correta'; 4 finalmente, alguns exercícios de gramática a partir do texto, muitas vezes o verdadeiro objetivo pedagógico (Coracini, 2010, p. 69).

Essa prática colabora para o apagamento da autonomia e da voz do aluno, além de dificultar a construção de momentos que visam explorar a significação. Coracini (2002, p. 19) avalia que essa prática de leitura pode produzir a falsa sensação nos estudantes/leitores de que, “[...] aprender a ler equivale a descobrir o significado das palavras do texto, a pronunciar corretamente, a localizar os momentos (ou ideias) principais do texto ali depositados de forma definitiva pela vontade consciente do autor”. Sabe-se que a mesma materialidade discursiva poderá produzir efeitos de sentido diferentes a depender das condições de produção e da posição ocupada por quem lê, mas nada disso é considerado quando o texto é explorado apenas enquanto estrutura. Na perspectiva da AD, a leitura é polissêmica e está associada a gestos de interpretação.

Isso mostra como a leitura pode ser um processo bastante complexo e que envolve muito mais do que habilidades que se resolvem no imediatismo da ação de ler. Saber ler é saber o que o texto diz e o que ele não diz, mas o constitui significativamente (Orlandi, 1988, p. 11).

Portanto, os sentidos estão relacionados ao discurso e não à língua em si, pois se fossem dependentes apenas da língua não haveria a diversidade de sentidos. Segundo Orlandi (2007, p. 9), “a interpretação está presente em toda e qualquer manifestação da linguagem. Não há sentido sem interpretação”. Contudo, tendo em vista as propostas de leitura e interpretação aplicadas no atual contexto escolar, principalmente, as advindas dos LDs, observa-se que, não raro, há um direcionamento à leitura de forma unilateral, sem autonomia de interpretação, isto é,

sem considerar a polissemia e as possibilidades de efeitos de sentido múltiplos.

Ainda a respeito do LD, Grigoletto (1999) aponta que atividades que visam explorar a compreensão do texto se detêm, de modo geral, sobre aspectos factuais e obedecem a ordem em que os conteúdos estão elencados como se tentassem assegurar a compreensão global do texto – “garantida pela obtenção de uma única leitura para todos” (Grigoletto 1999, p. 70). Para a autora, tais práticas ao privilegiarem a apreensão de ideais, não valorizam as leituras e contribuições pessoais dos alunos. “É muito difícil, para um leitor menos atento, fazer o movimento inverso, de desnaturalização dos sentidos, e propor outra interpretação (Grigoletto 1999, p. 70).

Por isso, com relação ao entendimento/compreensão do texto, perguntas como: o que o autor quis dizer?; O texto foi construído da forma correta?, dentre outras similares, não são efetivas para a formação do sujeito leitor, principalmente, dentro do ambiente escolar, pois desconsideram as condições de produção e, frequentemente, promovem apenas a prática de localizar no texto as respostas “corretas” consideradas pelo professor e/ou indicadas pelo LD.

Há ainda registros de ocasiões em que o aluno tem sua voz abafada em detrimento da voz do LD, que é ratificada pelo professor. É o que afirma Coracini (2010) sobre o silêncio imposto tanto ao docente quanto ao aluno: “aquele, pela obediência ao livro didático e esse, pela obediência ao professor; ambos se veem silenciados na sua capacidade e possibilidade de construir sentido” (Coracini, 2010, p. 73). Instaura-se um movimento de previsibilidade de leituras.

Assim, repetidas vezes, vê-se o falseamento da abertura do diálogo nas práticas pedagógicas, já que a voz do aluno deve coincidir com a resposta do LD. A esse respeito, inclusive, Coracini (2010), categoriza as perguntas orais como:

- 1) Perguntas encadeadas: ainda que independentes, estão relacionadas entre si em prol de um objetivo pedagógico específico. Não requerem reflexão.
- 2) Perguntas múltiplas escolha: se assemelham aos testes escritos, em que o aluno deve escolher uma entre as opções dadas pelo professor (P). Por exemplo: P: O personagem estava feliz ou triste? A: Triste.
- 3) Perguntas descendentes: em que se altera o tom de voz ao final do enunciado para que o estudante complete (adequadamente) a lacuna

deixada pelo professor.

- 4) Pergunta e resposta dada pelo professor: o docente lança um questionamento, que é respondido por ele mesmo na sequência, não dando espaço ao aluno para formulação da resposta.

A autora comenta que nos momentos de diálogo nas salas de aulas, normalmente, há monopólio da fala do professor, quem determina o que será feito, encaminha o raciocínio, e as intervenções feitas pelos alunos, indicando o momento ideal para isso, a aceitação ou a rejeição do dito.

De acordo com Orlandi (1988, p. 12), “ninguém lê num texto o que quer, do jeito que quer e para qualquer um. Tanto quanto a formulação (emissão), a leitura (compreensão) também é regulada. No entanto, ler, [...] é saber que o sentido pode ser outro”, por isso, as práticas de leitura realizadas em ambiente escolar precisam considerar/observar uma conjuntura mais ampla, para além da estrutura textual, por exemplo, perceber que estamos inseridos em uma sociedade ocidental, em um momento histórico e político específico.

A partir daí, fica fácil perceber que esse(s) texto(s) construído(s) pelo(s) leitor(es), raramente, para não dizer nunca, correspondem ao texto produzido por um determinado autor, daí ser vã a busca das “idéias principais”, a busca das intenções do autor; estas serão sempre e inevitavelmente construções, fruto da interpretação de um dado leitor num dado momento e lugar (Coracini, 2002, p. 17).

Portanto, sobretudo dentro do ambiente escolar, um trabalho discursivo poderá contribuir para o desenvolvimento das habilidades de leitura, no sentido de gestos de interpretação. É importante que na leitura de qualquer materialidade discursiva os estudantes possam refletir sobre outras possibilidades de dizer aquilo ou por que não foi posto de outra forma, isto é, pensar sobre o que não está sendo dito em determinada formação discursiva.

De acordo com Coracini (2002), a leitura discursiva permite a reflexão, o deslocamento do sentido que parece natural/óbvio, então, é necessário duvidar das certezas absolutas aparentes, pois elas são produzidas e sustentadas pelas ideologias com o intuito de que se ouça isso e não aquilo. Nesse sentido, a ideologia não se mostra como um conceito distante da realidade, ao contrário, ela tem existência material por meio das materialidades discursivas. Então, é importante que os estudantes possam observar e analisar as conjunturas a partir de questões sociais,

políticas, históricas e ideológicas e reconhecer que os sujeitos são constituídos pela linguagem e interpelados pela ideologia.

Coracini (2002) também discorre sobre momentos em que o texto é utilizado como pretexto para o trabalho normativo/gramatical, fato que inviabiliza o trabalho com o campo dos sentidos junto dos estudantes/leitores. Dessa forma, a leitura discursiva se mostra fundamental para colaborar com a compreensão do funcionamento da linguagem em uma sociedade com sujeitos significando/interpretando a todo tempo por meio da leitura, desde as relações mais simples do cotidiano como uma conversa entre colegas, até relações sociais mais complexas.

Sobretudo na sala de aula, o trabalho discursivo permite aos estudantes interpretar e escrever de forma mais crítica, deixando de apenas reproduzir/repetir instintivamente um discurso cristalizado/dominante, estabelecendo novas possibilidades de processos de significação. Portanto, é preciso refletir sobre o que é legitimado e institucionalizado, isto é, visto como “permitido” pelas instituições e passível de ser repetido, sem distanciamento crítico, sem questionamentos, sem dúvidas e sem hipóteses. Os sentidos nunca serão fechados e não se esgotam, pois, a língua é falha e incompleta.

Conforme Orlandi (2010, p. 21), “a linguagem serve para comunicar e para não comunicar. As relações de linguagem são relações de sujeitos e sentidos e seus efeitos são múltiplos e variados.” Logo, são os possíveis efeitos de sentido que ocorrem entre interlocutores que constituem o discurso. Portanto, nas propostas de leitura a serem desenvolvidas pelos estudantes, faz-se necessário considerar que, além de questões linguísticas, existem também questões sociais, históricas, ideológicas e culturais importantes a serem vistas, analisadas e desenvolvidas.

Sendo assim, não basta apenas propor atividades com os objetivos de encontrar informações explícitas e implícitas, fazer inferências, identificar tema ou fazer antecipações relacionadas aos textos, mas sim, o educando precisa perceber a sua realidade e refletir sobre elementos discursivos e ideológicos que permeiam os enunciados. Dessa forma, os estudantes poderão estabelecer uma relação menos automática com relação a linguagem, tornando-os mais independentes em suas leituras/interpretações, observando outras possibilidades de sentidos. Além disso, poderão, por meio do trabalho escolar, perceber como se dá a relação entre o sujeito, a língua e a ideologia.

De acordo com Orlandi (1988, p. 9), “a leitura [...] não é uma questão de tudo ou nada, é uma questão de natureza, de condições, de modos de relação, de trabalho, de produção de sentidos, em uma palavra: de historicidade”. Por isso, a abordagem de leitura, desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, deve possibilitar aos estudantes perceber, analisar e questionar os sentidos legitimados não só no ambiente escolar, mas sim, nas demais manifestações da linguagem que circulam na sociedade. Neste sentido, “o professor precisa estar atento para questionar a literalidade e os efeitos de verdade produzidos pelos manuais didáticos” (Fernandes, 2015, p. 184) a fim de promover “uma prática pedagógica que possa romper com o gesto de ensino estabilizado” (Fernandes, 2015, p. 184).

Assim, haja vista a importância do desenvolvimento de atividades de leitura significativas e considerando sua complexidade e relevância no processo de ensino-aprendizagem, a leitura na perspectiva da AD apresenta-se como uma oportunidade para um trabalho significativo no ambiente escolar. Para além disso, a AD pode proporcionar ao professor um olhar crítico sobre as propostas didáticas. Assim, o professor poderá contribuir para que os estudantes possam avançar nas atividades de leitura para além da estrutura textual, observando, analisando e refletindo no campo dos sentidos.

2 DOCUMENTOS OFICIAIS E LEITURA NO EF – ANOS INICIAIS

Neste capítulo, busca-se traçar um panorama sobre as orientações relacionadas à abordagem da leitura a partir dos documentos oficiais para a Educação Básica. Como este estudo toma como objeto um LD adotado pelo município de Toledo, recorre-se à BNCC (2018) e ao RCT (2024). Também constituem o capítulo, os requisitos do PNLD sobre leitura e a apresentação de AJLP (2021) pelo guia de obras aprovadas pelo programa.

2.1 A LEITURA NA BNCC (2018) E NO REFERENCIAL CURRICULAR PARA O SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE TOLEDO – RCT (2024) NO EF – ANOS INICIAIS

A BNCC (2018) é o documento normatizador da Educação Básica Nacional e se estrutura de acordo com as três etapas de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Ela estabelece as aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas pelos estudantes brasileiros ao longo das etapas da educação básica. O documento pauta a construção dos currículos das redes escolares e das propostas pedagógicas das instituições de ensino municipais e estaduais, servindo como um padrão de referência comum de aprendizagem para todos os estudantes a fim de que desenvolvam as *competências gerais*.

Na BNCC (2018, p. 67), explicita-se que “assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos [...]”. Portanto, a linguagem é percebida como uma forma de interação e se materializa nas situações atreladas à vida social.

O viés adotado pelo documento indica que as práticas em sala de aula devem favorecer o estabelecimento de relações entre o texto e seus contextos de produção, além do desenvolvimento de habilidades para o uso significativo da linguagem em contextos de leitura, escuta e produção de textos.

Na esteira do que foi proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem (Brasil, 2018, p. 67).

No que se refere às competências a serem desenvolvidas pelos alunos no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, a BNCC (2018, p. 87) expõe sobre a importância de “reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias”, logo se mostra importante desenvolver um trabalho de leitura com o intuito de fomentar a análise das informações, argumentos e opiniões que se manifestam nas interações sociais.

Em relação, especificamente, à leitura, o documento a considera como uma habilidade fundamental para o aprendizado significativo dos estudantes e orienta uma abordagem atrelada ao uso e reflexão sobre a língua, como destacado no quadro a seguir:

Quadro 1 – Leitura: reflexão e uso.

<p>Reconstrução e reflexão sobre as condições de produção e recepção dos textos pertencentes a diferentes gêneros e que circulam nas diferentes mídias e esferas/campos de atividade humana.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Relacionar o texto com suas condições de produção, seu contexto sócio-histórico de circulação e com os projetos de dizer: leitor e leitura previstos, objetivos, pontos de vista e perspectivas em jogo, papel social do autor, época, gênero do discurso e esfera/campo em questão etc. • Fazer apreciações e valorações estéticas, éticas, políticas e ideológicas, dentre outras, envolvidas na leitura crítica de textos verbais e de outras produções culturais.
<p>Dialogia e relação entre textos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar e refletir sobre as diferentes perspectivas ou vozes presentes nos textos e sobre os efeitos de sentido do uso do discurso direto, indireto, indireto livre, citações etc. • Estabelecer relações de intertextualidade e interdiscursividade que permitam a identificação e compreensão dos diferentes posicionamentos e/ou perspectivas em jogo, do papel da paráfrase e de produções como as paródias e a estilizações.

<p>Reconstrução da textualidade, recuperação e análise da organização textual, da progressão temática e estabelecimento de relações entre as partes do texto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Estabelecer relações lógico-discursivas variadas (identificar/distinguir e relacionar fato e opinião; causa/efeito; tese/argumentos; problema/solução; definição/exemplos etc.). • Selecionar e hierarquizar informações, tendo em vista as condições de produção e recepção dos textos.
<p>Reflexão crítica sobre as temáticas tratadas e validade das informações.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir criticamente sobre a fidedignidade das informações, as temáticas, os fatos, os acontecimentos, as questões controversas presentes nos textos lidos, posicionando-se.
<p>Compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar implícitos e os efeitos de sentido decorrentes de determinados usos expressivos da linguagem, da pontuação e de outras notações, da escolha de determinadas palavras ou expressões e identificar efeitos de ironia ou humor. • Identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas e formatação de imagens (enquadramento, ângulo/vetor, cor, brilho, contraste), de sua sequenciação (disposição e transição, movimentos de câmera, remix) e da performance – movimentos do corpo, gestos, ocupação do espaço cênico e elementos sonoros (entonação, trilha sonora, sampleamento etc.) que nela se relacionam. • Identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas de volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização etc. em artefatos sonoros.
<p>Estratégias e procedimentos de leitura.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Selecionar procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses, levando em conta características do gênero e suporte do texto, de forma a poder proceder a uma leitura autônoma em relação a temas familiares. • Estabelecer relações entre o texto e conhecimentos prévios, vivências, valores e crenças. • Estabelecer expectativas (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função do texto),

	<p>apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre gênero textual, suporte e universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apreender os sentidos globais do texto. • Buscar, selecionar, tratar, analisar e usar informações, tendo em vista diferentes objetivos. • Reconhecer/inferir o tema. • Articular o verbal com outras linguagens – diagramas, ilustrações, fotografias, vídeos, arquivos sonoros etc. – reconhecendo relações de reiteração, complementaridade ou contradição entre o verbal e as outras linguagens.
--	--

Fonte: Elaborado pelo autor com base na BNCC (2018).

O quadro acima demonstra a importância da leitura para o desenvolvimento das habilidades de análise, interpretação e produção de textos. De acordo com a BNCC (2018, p. 76), “mesmo em relação à progressão das habilidades, seu desenvolvimento não se dá em curto espaço de tempo, podendo supor diferentes graus e ir se complexificando durante vários anos.” Ainda, o documento trata sobre o trabalho envolvendo o desenvolvimento da habilidade de leitura, como, a recuperação de informação, a comparação, a compreensão, e a importância do ato reflexivo sobre a obra, analisando valores estéticos, éticos, políticos e ideológicos. Além disso, percebe-se que a leitura é concebida em um sentido amplo, não se limitando apenas ao texto escrito, mas também relacionada a imagens, sons, vídeos, dentre outras possibilidades.

A BNCC (2018), em seu Eixo Leitura, apresenta alguns exemplos de práticas de linguagem relacionadas à leitura, são eles:

[...] conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades (Brasil, 2018, p. 71).

O documento ainda orienta que, desde os primeiros anos da Educação Básica, os estudantes devem ser incentivados a realizarem leituras dos mais diferentes gêneros textuais. No momento da leitura, várias habilidades são mobilizadas visando aprimoramento no processo interpretativo de um texto, haja vista que não existe apenas um caminho para a construção dos sentidos.

Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais (Brasil, 2018, p. 65).

Dessa forma, se mostra importante proporcionar aos estudantes momentos de leitura fruição, situações que despertem o interesse e o gosto pelo prazer de ler e interpretar, visto que o interesse por um determinado assunto pode levar os alunos a leituras mais desafiadoras na busca pela compreensão daquele contexto. O gosto por um personagem, autor ou um gênero discursivo também pode servir como um incentivo para novas leituras com maior nível de aprofundamento e reflexão.

Seguindo o que está preconizado pela BNCC (2018), no RCT (2024), documento que norteia as práticas educacionais na região de Toledo, também se assume os gêneros discursivos para o trabalho com a linguagem e as sequências didáticas como estratégia metodológica, portanto, uma perspectiva de abordagem baseada na teoria dos gêneros de Bakhtin. De acordo com o RCT (2024, p. 353), a matriz de apresentação dos conteúdos linguísticos se estrutura da seguinte forma: “práticas de linguagem – campos de atuação – gêneros discursivos – objetos de conhecimento – objetivos de aprendizagem”. Cada item precisa ser trabalhado visando contribuir com o aumento das capacidades expressivas e comunicativas dos estudantes, em consonância com os direitos de aprendizagem inerentes ao ensino de Língua Portuguesa já definidos na BNCC (2018).

No arranjo curricular ora proposto, os objetivos de aprendizagem e os objetos do conhecimento são delimitados a partir das práticas sociais de uso da linguagem, tomando os gêneros discursivos como unidade fundamental de trabalho, por serem situações enunciativas concretas que pertencem a campos de atuação (Toledo, 2024, p. 353).

Sendo assim, na concepção teórica assumida no documento – a teoria dos

gêneros discursivos, é preciso “[...] compreender o texto como centralidade do processo de ensino [...] (RCT, 2024, p. 349)”. Vê-se, assim que o texto tem papel central nas proposições relacionadas à leitura. Na AD, o texto também é visto como objeto de análise, mas o considerando em sua materialidade discursiva, onde são levados em consideração fatores, como: os discursos, as condições de produção, os sujeitos, as ideologias e os sentidos.

Apesar disso, considera-se pertinente, aqui, fazer a ressalva de que nem a BNCC (2018) nem o RCT (2024) assumem o discurso ou a leitura na perspectiva da AD. Por exemplo, o RCT (2024), em seus objetivos específicos, ao apresentar o conceito de “ampliação competência discursiva na oralidade”, estabelece o foco no preparo dos estudantes – por meio do estudo dos gêneros discursivos – para a interação em situações que exigem maior formalidade. Portanto, não estabelece relação com o discurso e suas condições de produção, vistos na AD como primordiais para o desenvolvimento da leitura.

A proposta de uma unidade didática para a leitura de tiras, que é o objetivo deste trabalho, parte da hipótese de que tal gênero, presente em LDs, muitas vezes, não é explorado de modo a problematizar os sentidos. Assim, ao observar as diretrizes da BNCC (2018) e do RCT (2024), busca-se ampliar as perspectivas da leitura em sala de aula, pondo em cena a importância de uma abordagem que contemple os processos discursivos que constituem a leitura como prática de significação.

Com relação aos sentidos, conforme Orlandi (2015, p. 17), “dizer que o discurso é efeito de sentidos entre interlocutores significa deslocar a análise de discurso do terreno da linguagem como instrumento de comunicação”, portanto, os sentidos não estão no texto já que ele não é transparente e, dessa forma, “não há essa relação linear entre enunciador e destinatário” (Orlandi, 2015, p. 17), assim, a língua não pode ser considerada apenas um código a ser decifrado “corretamente” por um “destinatário”.

2.2 O LIVRO AJLP NO GUIA DIGITAL PNLD (2023)

O PNLD tem o objetivo de avaliar e disponibilizar materiais didáticos para apoiar as práticas pedagógicas nas instituições de ensino públicas em todo o país. A compra e a distribuição dos LDs são de responsabilidade do Fundo Nacional de

Desenvolvimento da Educação (FNDE) e acontece por meio de editais públicos. Uma vez inscritos e aprovados em avaliações pedagógicas e técnicas realizadas pelo programa, os materiais que serão distribuídos para os estudantes são escolhidos pelas instituições de ensino.

A base para a elaboração dos editais e para a seleção das obras didáticas para o ciclo 2023 está contida no Documento Referencial Técnico-Científico do PNLD 2023². Brasil (2021, p. 4) esclarece que “baseado no que dispõem as mais recentes evidências científicas, o PNLD Anos Iniciais do ciclo 2023 foi concebido de forma a apresentar um material cujo uso confira máxima efetividade na aprendizagem das crianças”. Os conteúdos postos no edital para o ciclo 2023 para subsidiar a elaboração dos materiais didáticos estão alinhados àqueles constantes na BNCC (2018).

No edital do PNLD 2023 (2022, p. 49), para os livros de Língua Portuguesa apresentam-se os seguintes critérios relacionados à leitura:

Quadro 2 – Critérios de referência relacionados à leitura no edital PNLD 2023.

4.2.2.1. Apresentar, ao longo de todos os volumes, textos em variedade de gêneros, oportunizando a leitura individual, com parceiro ou em uníssono pela turma;
4.2.2.2. Apresentar textos progressivamente mais longos e complexos, de diferentes gêneros textuais, mobilizando uma maior variedade de ideias e de vocabulário;
4.2.2.3. Apresentar atividades que exercitem e comprovem a compreensão da leitura realizada dos textos apresentados no volume, incluindo os mencionados no subitem 4.2.2.1, envolvendo o emprego de pronomes interrogativos e adverbiais, tais como “quem”, “que”, “qual”, “quanto”, “quando”, “onde”, “por que”, bem como perguntas abertas sobre os textos e seus temas, a exemplo de descrição de personagens, situações e cenários, fomentando a habilidade de inferência e de previsão de desfechos e garantindo progressão de complexidade ao longo dos volumes;
4.2.2.4. Incentivar a progressão da leitura independente, de início contando com maior suporte da leitura do professor e progressivamente tendendo a se apoiar na leitura da própria criança.
4.2.2.5. Apresentar, de forma adequada ao ano escolar, atividades que considerem os quatro processos gerais de compreensão de leitura, quais sejam: localizar e retirar informação explícita de textos; fazer inferências diretas; interpretar e relacionar ideias e informação; analisar e avaliar conteúdos e elementos textuais.
4.2.3.1. Apresentar, regularmente, exercícios para sala de aula e para casa voltados à prática da leitura em voz alta, com velocidade, precisão e prosódia;
4.2.3.2.4. para os capítulos do volume do 5º ano, a velocidade de 130 palavras por minuto e precisão de 95%, garantida a compreensão do texto

Fonte: Elaborado pelo autor com base no Edital PNLD 2023 (2022).

O Ministério da Educação – MEC publicou em 2023 o Guia Digital PNLD –

² Link para acesso ao Documento Referencial Técnico-Científico do PNLD 2023 na íntegra: https://www.fnde.gov.br/phocadownload/programas/Livro_Didatico_PNLD/Apoio_a_Gestao/2023/Documento%20Tcnico-Cientifico%20do%20MEC%20-%20110221-01.pdf.

Obras Didáticas (2023), em que se apresentam as obras que foram avaliadas e, posteriormente, aprovadas no PNLD no ano de 2023. Dentre elas, está o livro adotado pela Rede Municipal de Ensino de Toledo/PR para os anos letivos de 2023 e 2024, *Aprender Juntos Língua Portuguesa, 5º ano (2021) – AJLP*.

Com relação especificamente a essa obra, a leitura é destacada nas seções: “navegar na leitura”, em que há propostas específicas pautadas na diversidade de gêneros discursivos; “pessoas e lugares”, focada na abordagem de universos culturais variados; “sugestões de leitura”, onde há indicação de obras complementares; “leituras e leitores”, centrada na proposição de projetos anuais relacionados à leitura; e “vamos ler imagens”, com o propósito de ampliação do conceito de leitura contemplando imagens.

O Guia Digital PNLD (2023, p. 58) explicita seu alinhamento à BNCC (2018) ao expor que, no desenvolvimento das seções, são trabalhados os “[...] quatro processos gerais de compreensão de leitura: localizar e retirar informações explícitas; fazer inferências diretas; interpretar e relacionar ideias e informações; e analisar e avaliar conteúdos e elementos textuais”.

A apresentação do material sustenta e legitima as propostas do LD como uma referência sobre os saberes de que todos os alunos devem se apropriar durante o processo de ensino como explicita Grigoletto (1999). No Manual do professor – MP, estão inclusas: uma introdução, que discorre sobre a proposta pedagógica; o referencial teórico; e a reprodução do LD do estudante.

No tópico *Descrição da obra*, é esclarecida a forma como foram planejadas as seções e capítulos, considerando o desenvolvimento gradual das atividades. Também como os gêneros discursivos serão introduzidos de forma gradativa durante todo o processo.

A obra traz várias seções que focalizam a leitura como atividade específica. Em complemento à seção “Navegar pela leitura”, há, também, a seção “Sugestões de Leitura”, presente no fim de todos os capítulos, na qual são sugeridas e comentadas referências a partir da reprodução das capas dos livros e publicações indicadas e sugeridas para leitura. A seção “Leituras e leitores”, que integra o primeiro capítulo dos volumes, é composta por “um projeto que propicia momentos de leitura na escola e em casa ao longo do ano”. O sentido de leitura também é ampliado pela seção denominada “Vamos ler imagens!”, que propõe a análise e a apreciação de imagens relacionadas ao tema do capítulo (Guia Digital PNLD, 2023, p. 59).

Portanto, com a relação à leitura, o documento apresenta os principais objetivos das seções e a proposição do desenvolvimento para o trabalho com a leitura no decorrer de um ano letivo. Em Análise, o material trata da maneira como a obra visa o desenvolvimento das habilidades dos estudantes e enfatiza as propostas de projetos, brincadeiras e dinâmicas voltadas à valorização das diversas manifestações culturais e a utilização progressiva dos gêneros discursivos.

O documento explica que são desenvolvidas discussões metalinguísticas, inicialmente, com foco na formação de sílabas, palavras e avançando para discussões de morfossintaxe e estruturação de textos. Todavia, o Guia Digital PNLD (2023, p. 61) apresenta uma crítica relacionada a essas atividades:

Em outras ocasiões, no entanto, o texto é convocado exclusivamente como repertório de onde se pinçam elementos para a introdução do conteúdo metalinguístico, como no caso **dos quadrinhos** que servem de matéria para tratar de pronomes pessoais e possessivos (V3, p. 220-224), cuja abordagem não retorna aos quadrinhos para enriquecer a leitura (Guia Digital PNLD, 2023, p. 61, grifos nossos).

O documento relata que a situação de subutilização de gênero se repetiu em uma análise de aposto e vocativo, pois foram utilizados trechos de um conto com viés de discussão apenas estrutural. Portanto, estas situações onde as materialidades discursivas são utilizadas como pretextos para questões apenas estruturais foram apresentadas pelo Guia Digital do PNLD (2023) como uma fragilidade/lacuna presente nesse LD. Assim, as orientações relacionadas à leitura nos documentos oficiais – BNCC (2018) e RCT (2024) – e a apresentação do trabalho com a leitura assumido em AJLP a partir da divulgação feita no Guia Digital do PNLD (2023) – por vezes, apontam fragilidades e lacunas sobre as propostas de leitura contidas no material didático.

3 O GÊNERO TIRA EM AJLP

Dado que os documentos oficiais enfatizam o uso de diferentes gêneros discursivos no ensino de línguas e, considerando a popularidade das tiras tanto no âmbito escolar quanto fora dele, este capítulo tem como objetivo refletir sobre como se dá a mobilização do gênero em AJLP, buscando mapear as ocorrências e lançando olhar sobre as proposições didático-pedagógicas a elas relacionadas.

3.1 O GÊNERO TIRA EM AJLP

Ramos (2017, p. 2) afirma que “no universo dos quadrinhos, não seria equivocado dizer que as tiras constituem um mundo próprio. Essa singularidade toda ajuda a justificar a necessidade de um olhar particularizado sobre elas”. Sendo assim, uma tira não objetiva apenas divertir os leitores, mas constitui-se num enunciado complexo, que mobiliza diferentes vozes em torno da situação apresentada.

A definição e a estrutura das tiras têm se transformado com o passar do tempo. De acordo com Ramos (2017), inicialmente, eram um segmento das histórias em quadrinhos, com três ou quatro quadros, apresentados em uma única faixa horizontal. Todavia, atualmente, não há mais rigidez estrutural, podendo ser apresentadas com menos ou mais quadros, ou seja, não há um limite de quadros que defina o gênero. Além disso, podem ser elaboradas no sentido vertical, com mais de um andar e em formatos diversos a depender do suporte de mídia em que serão veiculadas.

As tiras (quer seja em quadrinhos, cômicas, de humor ou somente tiras) são uma narrativa curta, com tendência de que não ultrapasse de quatro quadrinhos, com desfecho inesperado, que leva ao humor, utilizando-se de recursos verbais e não-verbais dentro de uma linguagem própria, a dos quadrinhos, ou seja, balão, requadros, pictogramas, etc. O tipo textual narrativo é o predominante e tem nos diálogos um de seus elementos constituintes apresentando começo, meio e fim (Ramos, 2007, p. 314).

Por meio deste gênero, podem ser abordados assuntos das mais diversas temáticas e, apesar de muitas vezes serem reconhecidas popularmente como direcionadas à diversão/descontração, incorporam vozes que circulam socialmente, para a composição de um discurso, por vezes, irônico e crítico.

As *tirinhas* são marcadas principalmente pelo diálogo crítico que tecem com os mais diferentes temas da sociedade. Elas reproduzem

discursos sobre a memória sociocultural de uma comunidade num determinado contexto histórico. Organizam, portanto, discursos com temáticas variadas a partir de aspectos cotidianos e permitem ao sujeito-leitor se reconhecer nos temas como espectador-participante devido à reprodução de situações próximas às narrativas sociais que marcam a vida social. O caráter polissêmico das tiras exige do leitor, portanto, abertura ao trabalho de compreensão (Lima, 2020, p. 29-30, grifos do autor).

As tiras desafiam os leitores a estabelecerem relações e refletirem a partir das condições de produção destas materialidades, já que, normalmente, respondem ou fazem remissão a fatos que repercutiram socialmente. Assim como as histórias em quadrinhos, as tiras são um gênero

com muitos aspectos e potencialidades a serem explorados, exigindo um alto grau de conhecimento prévio por parte do leitor, além de demandar o uso de inferências diversas. Como um texto que se utiliza não só da linguagem verbal, mas também da não verbal, os quadrinhos exigem o tempo todo do aluno-leitor previsões acerca da sua linguagem icônica, como os desenhos, os ideogramas, as metáforas visuais, as cores, as figuras cinéticas, os balões, o tamanho e a disposição das letras, as expressões faciais dos personagens, os símbolos, etc. (Silva, 2018, p. 65).

Deste modo, são textos versáteis, podem ser publicadas em variados suportes e lidas por diferente públicos. Ademais, vários personagens se tornaram conhecidos no Brasil, dentre eles: Armandinho (Alexandre Beck); Mafalda (Quino); Cascão, Cebolinha, Chico Bento, Magali, Mônica (Mauricio Araújo de Sousa); Menino Maluquinho (Ziraldo); Calvin (Bill Watterson); Hagar (Dik Browne) e Garfield (Jim Davis).

Com o decorrer dos anos e o surgimento da internet, as tiras ganharam destaque nas mídias digitais e, devido ao seu potencial pedagógico e as possibilidades para o trabalho com a leitura e interpretação, têm sido utilizadas com frequência no ambiente escolar, principalmente nos LDs de Língua Portuguesa.

É importante que os estudantes reflitam sobre os discursos que constituem as tiras, bem como sobre a polissemia, inclusive, para além do humor. As tiras do personagem Armandinho (Alexandre Beck) podem ser consideradas exemplos disso, visto que possuem um teor de alta criticidade, se distanciando do discurso cristalizado de que servem apenas como diversão, por conseguinte, de que necessitariam apenas de uma leitura superficial. Portanto, as tiras não são apenas humor: os sentidos que delas emanam excedem esse entendimento. No ambiente

escolar, é possível perceber duas tendências nas abordagens para o trabalho de leitura com o gênero: a leitura por fruição; e a sua mobilização para explorar aspectos normativos da língua.

A leitura por fruição acontece, geralmente, quando os estudantes são levados até as bibliotecas ou tem acesso a malas de leitura dentro das salas de aula. Eles escolhem uma obra e realizam a leitura. Em muitas oportunidades, as tiras são encontradas nos gibis disponibilizados. Durante esse momento da aula, os estudantes acabam realizando a troca dos livros várias vezes, o que demonstra um nível superficial de leitura. A leitura por fruição se mostra uma face importante para despertar o “gosto” de ler e pode contribuir para o desenvolvimento das habilidades de leitura, todavia não pode ser a única perspectiva para o trabalho em sala de aula.

No segundo caso, observando a mobilização das tiras nas propostas contidas em LDs, é perceptível que, muitas vezes, não há aprofundamento relacionado à leitura e interpretação, além disso, não é raro constatar que são mobilizadas como pretexto para exercícios relacionados estritamente à estrutura da língua, como relatado por Silva (2018), para quem este tipo de abordagem “em nada enriquece e aperfeiçoa a leitura do aluno e as habilidades envolvidas nesse processo como inferência, raciocínio lógico, criticidade e autonomia” (Silva, 2018, p. 180).

Com relação a essa situação, Lima (2020, p. 32) afirma que “através de propostas puramente direcionadas a normas e nomenclaturas, o gênero acaba por deixar de se relacionar com a vivência dos alunos, ocasionando desinteresse pela leitura que cobra apenas a resolução dos exercícios [...]”. Portanto, a subutilização das tiras no ambiente escolar, principalmente, no LD, acaba esvaziando sua potencialidade para o desenvolvimento de um olhar mais reflexivo sobre esta materialidade e endossando discursos do senso comum que atrelam o gênero apenas ao humor.

Ousamos acenar que sozinhos, sem auxílio de um professor mediador os alunos dificilmente chegam a abordar as *tirinhas* na sua função social e, menos ainda, atingem uma leitura mais crítica enquanto apreensão de sentidos socioideológicos (Lima, 2020, p.32, grifos do autor).

Dessa forma, geralmente na leitura inicial das tiras, os estudantes apreendem apenas informações superficiais. Sem nenhuma mediação, é provável que eles apresentem dificuldades para perceber aspectos mais profundos relacionados a

processos históricos, sociais e ideológicos, isto é, as questões discursivas que estão presentes nas tiras.

Lima (2020, p. 31) afirma que “por meio das tirinhas, o ensino da leitura pode encaminhar para a condução de diferentes olhares e apreensão de sentidos”. Portanto, a polissemia reforça a importância da mediação no trabalho com a leitura, permitindo aos estudantes a percepção sobre a multiplicidade de sentidos das materialidades discursivas.

Tomando como objeto AJLP, no quadro abaixo apresenta-se um mapeamento sobre como se dá a mobilização das tiras no referido material:

Quadro 3 – Mapeamento das tiras em *AJLP*, 5º ano – *AJLP* (Marchetti; Silva; Silva, 2021).

Livro didático: Aprender Juntos Língua Portuguesa, 5º ano (Marchetti; Silva; Silva, 2021) – AJLP					
	Seção	Objetivo principal da atividade	Título da tira	Autor	Página
Capítulo 1	Caminhos da língua	Uso das palavras mas e mais	Turma do Xaxado	Antônio Cedraz	36
Capítulo 2	Caminhos da língua	Uso de pontuação expressiva	As melhores tiradas do Menino Maluquinho	Ziraldo	69
Capítulo 3	Ausente	ausente	ausente	ausente	ausente
Capítulo 4	Ausente	ausente	ausente	ausente	ausente
Capítulo 5	Caminhos da língua	Uso de por que, porque, porquê e por quê	<i>Armandinho</i> quatro	Alexandre Beck	164
	Caminhos da língua	Por que, porque, porquê e por quê em tiras	Garfield	Jim Davis	165
	Caminhos da língua	Por que, porque, porquê e por quê em tiras	<i>Armandinho</i> quatro	Alexandre Beck	165

	Caminhos da língua	Por que, porque, porquê e por quê em tiras	Frank & Ernest	Bob Thaves	165
Capítulo 6	Caminhos da língua	Conjunção	Tiras <i>Armandinho</i>	Alexandre Beck	182
	Caminhos da língua	Acentuação das palavras paroxítonas e proparoxítonas	Tiras Laerte	Laerte	198
Capítulo 7	Caminhos da língua	Acentuação de palavras oxítonas	<i>Armandinho</i> cinco	Alexandre Beck	228
	Olá, oralidade	Debate regrado	Deu “tilt” no progresso científico	Bill Watterson	234
	Olá, oralidade	Debate regrado	Deu “tilt” no progresso científico	Bill Watterson	234
	Olá, oralidade	Debate regrado	Deu “tilt” no progresso científico	Bill Watterson	234
Capítulo 8	Caminhos da língua	Uso de traz/trás, sessão/seção, assento/acento	Toda Mafalda	Quino	259
Total de recorrências do gênero: 13					

Fonte: produzido pelo autor.

Ao observar o quadro 3, é possível constatar que as tiras foram mobilizadas em treze momentos e estão presentes em seis dos oito capítulos do LD, sendo assim, seu uso se mostra recorrente no material. Além do fator numérico, cabe observar também em que seções de AJLP as tiras aparecem.

Por mais que existam locais explicitamente voltados para o trabalho com a leitura, como “navegar na leitura”; “sugestões de leitura”, “leituras e leitores”; e “vamos ler imagens”, percebe-se que as tiras não foram contempladas em nenhum deles, o que aponta para uma abordagem que acaba por renunciar, isto é, prescindir um trabalho efetivo de leitura e interpretação envolvendo o gênero.

As tiras são mobilizadas na seção “caminhos da língua” em dez momentos, portanto, é o local onde estão presentes com maior frequência. Sobre os propósitos

a que se destinam as atividades desenvolvidas nessa seção, Marchetti; Silva; Silva (2021) expõem o seguinte na introdução do Manual do Professor – MP:

Em toda a coleção, essa seção se destina ao trabalho com o eixo **Análise linguística/semiótica**, em consonância com os objetos de conhecimento da BNCC indicados para os anos iniciais do Ensino Fundamental e com os componentes Consciências fonológicas e fonêmica (no 1º ano) e Conhecimento alfabético da PNA. A seção aborda conteúdos relacionados à **alfabetização, gramática, análise linguística e aspectos notacionais da escrita** (Marchetti; Silva; Silva, 2021, p. XVII, grifos nossos).

Considerando o contexto voltado ao 5º ano do Ensino Fundamental, ao observar o exposto, vê-se que a seção “caminhos da língua” é destinada à organização sobre o uso da língua, análise linguística/semiótica, além de abordar conteúdos voltados ao trabalho com a alfabetização, gramática e escrita. Não figuram entre os propósitos da seção, o trabalho de leitura e interpretação textual.

A primeira tira que aparece em AJLP é da “Turma do Xaxado”, do autor Antônio Cedraz, inserida em uma proposta que visa explorar o uso dos termos **mas** e **mais**.

Uso das palavras mas e mais

1 Leia a tira abaixo, em que o menino Xaxado caminha na companhia de seu amigo Zé Pequeno e de seu Firmino.

Antonio Cedraz. Turma do Xaxado. Disponível em: <http://tirasemquadrinhos.blogspot.com/2011>. Acesso em: 6 maio 2021.

Figura 3

Fonte: *Aprender Juntos Língua Portuguesa, 5º ano* (Marchetti; Silva; Silva, 2021, p. 36).

Observa-se que não há qualquer movimento de AJLP no sentido de situar o aluno em relação à tira. É como se o material partisse do pressuposto que os personagens e situação apresentada já fossem de conhecimento do estudante. Esse

mesmo movimento, que silencia quaisquer dados sobre as condições de produção, será observado em todas as ocorrências das tiras mapeadas no quadro 4, que, neste sentido, não estão alinhadas à orientação contida na BNCC (2018) de refletir sobre as condições de produção e recepção dos textos.

A tira em foco é acompanhada dos encaminhamentos reproduzidos abaixo:

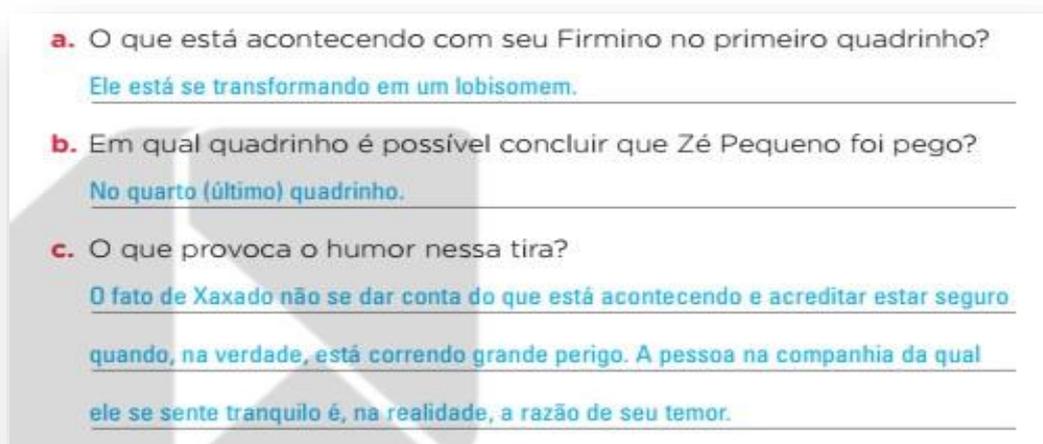


Figura 4

Fonte: *Aprender Juntos Língua Portuguesa, 5º ano* (Marchetti; Silva; Silva, 2021, p. 36).

Na letra **a.**, o enunciado da comanda indica de forma explícita qual personagem deve ser observada/analisaada no primeiro quadrinho. Não há necessidade de tal indicação, poderia apenas ser indagado o que estava acontecendo naquele quadrinho. Além disso, a resposta esperada no MP está dada na tira, isto é, ela se dará sem a necessidade de um aprofundamento na leitura. Por outro lado, vê-se que é uma tentativa de explorar a imagem que compõe a materialidade e que também atua na construção de sentidos.

Na letra **b.**, observa-se a mesma abordagem, pois o enunciado também indica o que deve (segundo o LD) ser visto/percebido e analisado pelo leitor. Como afirma Grigoletto (1999, p. 71), uma das formas de controle sobre a leitura a ser efetuada pelo aluno se dá a partir de “questões que não dão margem a que o leitor forneça outra interpretação”. Em **b.**, o que poderia ser percebido/lido pelo aluno, já é antecipado na própria comanda, que apresenta o direcionamento da leitura, devendo apenas o sujeito-leitor confirmar a afirmação de que um dos personagens foi pego. Na letra **c.**, há uma questão interessante a ser observada, considerando o caráter mais aberto da pergunta: o enunciado indaga o leitor/estudante sobre o que provoca o humor na tira.

As atividades 2, 3 e 4 são fechadas, de múltipla escolha e ainda que retomem dizeres dos personagens da tirinha, objetivam explorar a materialidade linguística ali presente – haja vista a seção em que se inserem os encaminhamentos. Esse direcionamento é ratificado, com a exposição de um quadro, logo após a atividade 4, com conceitos relacionados à gramática normativa: a aplicação sobre usos de **mas** e **mais**.

A segunda tira, já no capítulo 2, denominada “As melhores tiradas do Menino Maluquinho”, do autor Ziraldo, é mobilizada visando explorar o “uso de pontuação expressiva”, conforme posto abaixo:

5 Leia a seguir a tira do Menino Maluquinho. As falas estão sem os sinais de pontuação.



Ziraldo. *As melhores tiradas do Menino Maluquinho*. São Paulo: Melhoramentos, 2004.

a. Na tira, o que o Menino Maluquinho descobriu?

Ele descobriu que a vida é um teatro e que as pessoas representam o tempo todo.

b. Observe o jeito e a expressão do Menino Maluquinho nos dois primeiros quadrinhos. Como ele está?

Entusiasmado, animado com o que diz.

Figura 5

Fonte: *Aprender Juntos Língua Portuguesa, 5º ano* (Marchetti; Silva; Silva, 2021, p. 69).

Ao observar a comanda geral dessa atividade, AJLP não direciona, neste momento, a leitura/interpretação dos estudantes para um único caminho, apenas propõe a leitura e alerta para a falta proposital dos sinais de pontuação. Todavia, na

letra **a.**, mais uma vez, os enunciados direcionam os estudantes para respostas uniformes, que podem ser encontradas na superfície da tira, sem propor um trabalho reflexivo de leitura.

Grigoletto (1999, p. 68) expõe que “o LD é concebido como um espaço fechado de sentidos, e é dessa forma que ele se impõe, e é normalmente acatado pelo professor”. Portanto, essas propostas se mostram como um trabalho de identificação e repetição, já que não há espaço para polissemia – apenas para a paráfrase, pois o verbo “descobrir” é empregado tanto no enunciado da letra **a.** como nos dizeres do Menino Maluquinho, que devem ser apenas repetidos (copiados) como se observa na sugestão de resposta presente no MP.

A letra **b.**, por sua vez, se assemelha aos encaminhamentos direcionados aos aspectos não verbais da tirinha anterior. Mas, aqui, se detém apenas sobre os dois primeiros quadrinhos, desprezando os efeitos que a fala de Junim teve sobre o Menino Maluquinho, já que a expressão facial do garoto – linguagem não verbal - é completamente distinta no último quadrinho - não explorado pela questão.

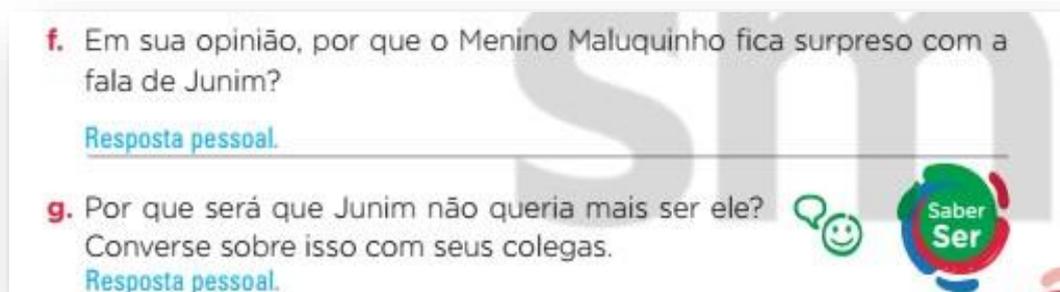


Figura 6

Fonte: *Aprender Juntos Língua Portuguesa, 5º ano* (Marchetti; Silva; Silva, 2021, p. 69).

O tema só é retomado com a questão **f.**, que já delimita em sua formulação, a interpretação para a mudança do Menino Maluquinho: ele ficou surpreso. Conforme Grigoletto (1999, p. 70), a própria questão conduz o aluno a essa compreensão, “já fruto de uma interpretação” – a de AJLP.

Na letra **g.**, a formulação do enunciado se mostra mais aberta, inclusive, no local reservado às respostas está posta frase: “resposta pessoal” – sem nenhuma sugestão dada por AJLP. Essa questão permite aos estudantes a leitura, interpretação e reflexão sobre a tira. Por isso, se mostra fundamental desenvolver

um trabalho de leitura para além da estrutura da língua, para que os estudantes possam formular hipóteses, perceber a polissemia e que os sentidos podem ser outros.

Os capítulos 3 e 4 são os únicos que não possuem tiras em sua composição. Assim, a quarta ocorrência do gênero se dá com uma tira de “*Armandinho Quatro*”, de Alexandre Beck, mobilizada para explorar o “uso do por que, porque, porquê e por quê”.



Figura 7

Fonte: *Aprender Juntos Língua Portuguesa, 5º ano* (Marchetti; Silva; Silva, 2021, p. 163-164).

Ao observar o encaminhamento da Figura 7, percebe-se um direcionamento sobre a leitura a ser efetuada. Os dizeres de AJLP delimitam os interlocutores: *Armandinho* está com seu pai, mas, uma vez que não há marcas indicando o contrário, a outra personagem poderia ser qualquer pessoa, cabendo ao leitor observar, interpretar e analisar.

Os questionamentos que acompanham a tira estão reproduzidos na imagem abaixo:

a. No primeiro quadrinho, o que Armandinho afirma sobre defender uma causa ruim?

Ele afirma que é possível defender uma causa ruim utilizando bons argumentos.

b. Sobre a defesa de boas causas, o que ele diz no segundo quadrinho?

Ele diz que nunca se deve defender uma boa causa utilizando argumentos ruins.

c. A atitude de Armandinho, no terceiro quadrinho, é coerente com o que ele defende nos dois primeiros? Justifique sua resposta.

Não, pois, ao ser questionado pelo pai, Armandinho não apresentou bons argumentos. Na verdade, não apresentou argumento nenhum.

d. Reescreva a fala do pai de Armandinho, mantendo o sentido original e acrescentando a palavra **não** ao final dela.

E por que não?

e. Explique o motivo de a palavra **porque** ter sido escrita dessa maneira na última fala de Armandinho.

A palavra **porque**, nesse contexto, faz parte de uma resposta, é um termo explicativo.

Figura 8

Fonte: *Aprender Juntos Língua Portuguesa, 5º ano* (Marchetti; Silva; Silva, 2021, p. 164).

No que diz respeito às letras **a.** e **b.**, novamente, o LD apresenta uma abordagem mecânica de leitura, pautada em localizar e reproduzir informações explícitas.

No caso da leitura na escola, é problemático permanecer no nível da reprodução acrítica. [...] A paráfrase potencializa-se a ponto de tornar-se- se cópia de trechos inteiros, como resposta ao que pede um enunciado. [...] Enquanto isso vai se abrindo mão do direito de ler (Cassano, 2003, p. 75).

Por outro lado, na questão **c.**, há um convite à reflexão: diferentemente das anteriores, aqui não se requer apenas movimentos parafrásticos, mas um exercício de expor o olhar-leitor à contradição instaurada pelos dizeres de Armandinho, que

desliza e reproduz o discurso a que “supostamente” se opõe. Das cinco perguntas referentes à tira, duas (letras **d.** e **e.**) se voltam para o trabalho com as normas ortográficas, anunciadas como objetivo principal da seção.

No mesmo capítulo e seção, observa-se a mobilização de mais três tiras: Garfield (Jim Davis); Armandinho (Alexandre Beck); e Frank e Ernest (Bob Thaves), que são desconsideradas enquanto materialidades discursivas, já que todas as atividades propostas estão associadas ao reforço de regras linguísticas relacionadas aos usos dos porquês, como se vê abaixo.

Por que, porque, por quê e por quê em tiras

1 Leia as tiras. Complete cada fala com um dos termos do quadro.

por que porque por quê porquê



Jim Davis. *Garfield*. Disponível em: <http://www.gocomics.com/garfield/2017/08/17>. Acesso em: 18 fev. 2021.

- a. _____ você voltou pra cama?
b. Dãã! _____ está escuro lá fora.



Alexandre Beck. *Armandinho sete*. Florianópolis: A. C. Beck, 2015. p. 84.

- c. Não, _____ ?



Bob Thaves. *Frank & Ernest*. O Estado de S. Paulo, 31 jan. 2015, p. 46.

- d. _____ as pessoas compram esses aparelhos caros de ginástica?
e. _____ elas não têm um rabo para correr atrás.

Figura 9

Fonte: *Aprender Juntos Língua Portuguesa, 5º ano* (Marchetti; Silva; Silva, 2021, p. 165).

Ao observar a proposta, fica claro o uso das tiras como pretexto para exercícios exclusivamente voltados à ortografia da língua portuguesa. Na tira de Armandinho, por exemplo, ao se considerar uma proposta que englobasse uma perspectiva de leitura, poderiam ser formuladas questões, como: Por que uma das personagens da tira aparece apenas parcialmente?; O que pode significar a posição de Armandinho, sempre olhando para cima?; O que pode significar a diferença de tamanho entre os personagens?; Em sua opinião, com relação à organização, todas as crianças possuem o mesmo perfil do personagem Armandinho?; Por que a personagem usou o termo **senhor** para se referir ao Armandinho no terceiro quadrinho?; Se precisasse trocar de lugar com um personagem dessa tira, você assumiria a posição de qual deles? Justifique. Estas poderiam ser algumas opções pontuais, dentre outras, que possibilitariam um trabalho mais significativo com a tira, incluindo aspectos associados à compreensão e interpretação da materialidade.

Marchetti; Silva e Silva (2021) indicam nas orientações direcionadas ao professor alguns pontos importantes, como as ideias e conceitos-chave do apartado “Jogos e Brincadeiras” (contido em Caminhos da Língua), local em que são aglutinadas as tiras: “Nessa seção, os estudantes são convidados a refletir e praticar, de forma lúdica, o uso de por que, porque, porquê e por quê” (Marchetti; Silva; Silva, 2021, p. 165). Pode-se deduzir pelo exposto que o LD julga ser uma atividade lúdica o fato de trabalhar questões gramaticais por meio da tira, sinalizando para o discurso cristalizado de que tiras são sinônimo de humor e que, por isso, o simples fato de estarem presentes no LD tornaria os exercícios estruturais divertidos – sem sequer mobilizar o aspecto lúdico, já que não são exploradas com esse fim.

Na sequência, Marchetti; Silva e Silva (2021, p. 165) expõem a habilidade, em consonância com a BNCC (2018), que seria mobilizada em “Caminhos da língua”: “(EF35LP04) Inferir informações implícitas nos textos lidos”. No entanto, nas atividades reproduzidas pela Figura 8 isso não é efetivado. Além disso, no MP são expostas duas orientações: na primeira, AJLP orienta o professor a solicitar que os alunos leiam as tiras em voz alta, considerando a entonação adequada e a fluência oral, além de orientar o docente a verificar a compreensão sobre o emprego gramatical correto dos termos trabalhados; já no segundo caso, sugere que o professor “ofereça outras tiras para que eles as completem empregando por que, porque, porquê e por quê” (Marchetti; Silva; Silva, 2021, p. 165). Isso reforça a abordagem adotada no LD para o uso das tiras como pretexto para o ensino de

gramática.

Essa abordagem se mostra presente na proposta seguinte, já no capítulo 6, todavia, com o objetivo de explorar a classe gramatical conjunção, como se vê abaixo:



a. No primeiro quadrinho, é feita uma afirmação. As falas do segundo quadrinho confirmam essa afirmação? Explique.

Não. No primeiro quadrinho, a personagem afirma que menino não chora, mas as falas das outras personagens revelam situações em que meninos e meninas choram.

b. Cite as duas conjunções utilizadas e repetidas no segundo quadrinho. O que essas conjunções indicam?

A conjunção **ou**, que, no contexto da tira, indica possibilidade, e a conjunção **quando**, que dá a ideia de tempo.

Figura 10

Fonte: *Aprender Juntos Língua Portuguesa, 5º ano* (Marchetti; Silva; Silva, 2021, p. 182).

Observa-se que a proposta toca em questões importantes, como o machismo e os papéis de gênero. Entretanto, a relevância desses temas é minimizada, pois é tratada em apenas uma questão, para, na sequência, já se voltar a aspectos estruturais da tira. O conteúdo contido nas *orientações didáticas* dessa proposta, confirma a situação de subutilização do gênero, pois orienta as ações do professor expondo o seguinte: “[...] nessa atividade, as conjunções **ou** e **quando**

desempenham uma função relevante para a **construção de sentido** do texto” (Marchetti; Silva; Silva, 2021, p. 182, grifos nossos). A orientação é válida, mas a pergunta posta não versa sobre a construção de sentidos (o que, sim, seria importante – mas, se detêm na localização da conjunção e o que elas indicam – não em relação ao texto).

Ainda no capítulo 6, vê-se a mobilização de outra tira, agora de Laerte, também acompanhada de dois encaminhamentos:

2 Observe a tira a seguir.

Laerte. Disponível em: <http://fotografia.folha.uol.com.br/galerias/27434-tiras-de-laerte#foto-556700>. Acesso em: 17 mar. 2021.

- a. No último quadrinho, o que a pergunta feita pelo pássaro revela?

Revela que ele estava em uma consulta médica tão divertida que nem percebeu que estava sendo examinado.

- b. Encontre duas palavras proparoxítonas na tira. Em relação à acentuação, o que essas palavras têm em comum?

Cócega e médico. Ambas as palavras são acentuadas.

As palavras **paroxítonas** terminadas em **l, r, n, x, ps, ã, ãs, ão, ãos, um, uns, om, ons, us, i, is** e **ditongo oral** seguido ou não de **s** são acentuadas. **Todas** as palavras **proparoxítonas** são acentuadas.

Figura 11

Fonte: *Aprender Juntos Língua Portuguesa, 5º ano* (Marchetti; Silva; Silva, 2021, p. 198).

Na letra **a.**, tem-se uma perspectiva voltada à leitura da tira, mas que, descolada das condições de produção, fica pendente da intervenção do professor para que relações sejam estabelecidas. Na letra **b.**, o direcionamento volta-se para explorar questões de acentuação – objetivo principal da seção neste momento. Abaixo das propostas há um quadro conceitual relacionado as palavras

proparoxítonas e suas regras para acentuação. Isso reforça a mobilização dessa tira como pretexto para um estudo normativo.

O penúltimo capítulo de AJLP mobiliza cinco tiras em duas seções diferentes. A primeira delas é de Armandinho e está acompanhada de quatro encaminhamentos:



- a.** Qual é o único horário que Zé tem disponível para brincar?
Vinte minutos na manhã de terça-feira, entre a aula de mandarim e a de violoncelo.
- b.** O que essa tira tem em comum com o texto de Rosely Sayão?
Ambos tratam do excesso de atividades às quais algumas crianças ficam submetidas, o que compromete o tempo para brincar.
- c.** Armandinho conversa informalmente com o amigo, chamando-o pelo apelido. A qual nome esse apelido corresponde?
Zé corresponde a José.
- d.** Faça a separação silábica do nome que você escreveu. Depois, classifique a palavra quanto à posição da sílaba tônica: oxítona, paroxítona ou proparoxítona.
Jo-sé. Oxítona.

Figura 12

Fonte: *Aprender Juntos Língua Portuguesa, 5º ano* (Marchetti; Silva; Silva, 2021, p. 228).

Já na letra **a.**, tem-se uma proposta de localização de informações explícitas no texto. Por sua vez, a letra **b.**, propõe um diálogo entre a tirinha e texto anterior presente no capítulo, num movimento que requer o estabelecimento de relações e pode extrapolar os movimentos parafrásticos que vinham sendo requeridos em

encaminhamentos anteriores. Já na letra **c.**, o enunciado acaba direcionando a resposta do estudante ao utilizar o singular para se referir a “Zé”. O fato de Armandinho chamar a outra personagem de Zé, não significa, necessariamente, que o nome dessa personagem seria José. Popularmente, o apelido é atrelado ao nome José, mas não se trata de uma relação unívoca. O conteúdo explorado na seção e a sugestão de resposta explicitam o intuito de se evocar o nome “José” para explorar questões de acentuação, explicitadas com a proposição **d**.

Pela primeira vez, registram-se em AJLP ocorrências de tiras na seção “Olá, oralidade”, que visa desenvolver a oralidade para exercer a fala em público, privilegiando estratégias de escuta, análise dialetal e o estudo de algumas questões sobre a fala e a escrita. As tiras estão postas em sequência e na mesma atividade, intitulada “debate regrado”, conforme posto abaixo:

As tiras a seguir constituem uma sequência. Elas retratam uma situação de intimidação e *bullying* sofrida por Calvin.

1. Situação inicial:



Bill Watterson. *Deu “tilt” no progresso científico*. São Paulo: Conrad, 2010.

2. O que Calvin pensou em fazer:



Bill Watterson. *Deu “tilt” no progresso científico*. São Paulo: Conrad, 2010.

3. O que Calvin decidiu fazer:



Bill Watterson. *Deu “tilt” no progresso científico*. São Paulo: Conrad, 2010.

Figura 13

Fonte: *Aprender Juntos Língua Portuguesa, 5º ano* (Marchetti; Silva; Silva, 2021, p. 234).

Vê-se que AJLP organizou as tiras de Calvin de modo a constituir uma sequência, dividida em momentos específicos. As referências, localizadas no rodapé de cada uma permitem perceber que todas foram publicadas no ano de 2010, entretanto, como não há informações sobre as condições de produção, não se sabe se, originalmente, foram publicadas na sequência apresentada ou se ela é fruto da organização didático-pedagógica de AJLP. Abaixo, se expõe as questões que acompanham as tiras:

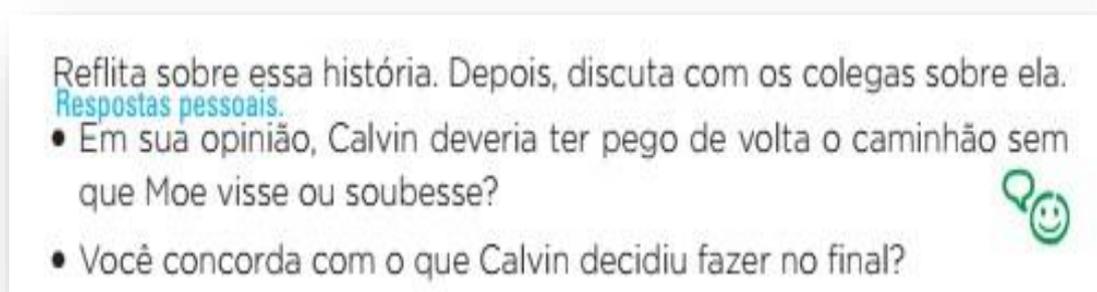


Figura 14

Fonte: *Aprender Juntos Língua Portuguesa, 5º ano* (Marchetti; Silva; Silva, 2021, p. 235).

Vê-se que o fato de não estarem localizadas em uma seção que objetiva explorar aspectos formais da língua permitiu o desenvolvimento de uma proposta que se mostra mais efetiva quanto à leitura das tiras, o que pode ser percebido já pela utilização do verbo “refletir” na comanda. Aqui, se dá espaço para que o sujeito-aluno possa estabelecer relações e expor seu ponto de vista sobre a temática abordada, ainda que os questionamentos tenham âmbito mais generalista e não sejam explorados aspectos específicos das materialidades, como a linguagem não verbal.

“Toda Mafalda”, do autor Quino, é a última tira mobilizada em AJLP. Ela está inserida na seção “caminhos da língua”, que, aqui, visa explorar o “uso de traz/trás, sessão/seção, assento/acento”.

Caminhos da língua

Uso de traz/trás, sessão/seção, assento/acento

1 Leia a tira abaixo.



Quino. *Toda Mafalda*. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 171.

- a. No primeiro quadrinho, Mafalda apresenta um livro a seu amigo Miguelito. Segundo ela, o que torna esse livro interessante?

O fato de o livro trazer um bom conselho.

- b. No segundo e no terceiro quadrinhos, o que Miguelito parece fazer?

Ele parece procurar algo no livro.

- c. No terceiro quadrinho, o que a expressão de Mafalda, associada ao balão de pensamento, demonstra?

A expressão e o balão demonstram que Mafalda está confusa quanto à atitude de

Miguelito. Ela não entende o que ele está fazendo.

Figura 15

Fonte: *Aprender Juntos Língua Portuguesa, 5º ano* (Marchetti; Silva; Silva, 2021, p. 259).

Na letra a., após uma descrição superficial da situação retratada na tira, “Mafalda apresenta um livro a seu amigo Miguelito”, há uma indagação sobre o que tornaria esse livro interessante. Ao observar a fala de Mafalda no primeiro quadrinho, “este livro traz um bom conselho, Miguelito: conhece a ti mesmo”, percebe-se que a proposta, inclusive pela sugestão de resposta presente no MP, busca a localização de informação explícita no texto. A ampliação do encaminhamento para além da

superfície textual, ficaria a cargo do professor, que pode levar os estudantes a reflexões, uma vez que, uma voz discursiva representada nessa materialidade “conhece a ti mesmo”, tem origem filosófica na Grécia Antiga e é atribuída ao pensador Sócrates. Assim, o ponto de partida para uma vida mais equilibrada, autêntica e feliz, seria o autoconhecimento adquirido por meio de reflexões contantes sobre si e sobre o mundo.

Na letra **b.**, o questionamento se volta sobre a linguagem não-verbal de quadrinhos específicos da tirinha. O mesmo ocorre na letra **c.**, entretanto seria importante tratar da linguagem não-verbal nesses quadrinhos para além da expressão de incompreensão de Mafalda com a atitude do colega, isto é, fazer com que os estudantes possam refletir sobre as motivações para a incompreensão da Mafalda, portanto, pensar sobre os possíveis efeitos de sentidos.

Pelo exposto, percebe-se que, constantemente, em AJLP o gênero tira é mobilizado como exemplo do funcionamento de regras linguísticas – de ortografia, de gramática, de acentuação. Este fato acaba minimizando (ou inviabilizando) a abordagem da leitura, pois ignora aspectos discursivos em detrimento de um trabalho voltado apenas a estrutura formal da língua.

A mobilização das tiras no LD reforça a subutilização desse gênero no ambiente escolar, já apontada por Lima (2020, p.63): “o espaço para a prática de leitura da tirinha é o de retorno a partes pontuais da sua textualidade, com foco em questões verbais que não requerem mais do que a ação de copiar um certo modelo [...]”, sendo assim, são deixadas à margem discussões relevantes com relação a significação das materialidades discursivas.

Constata-se que ainda há um espaço importante a ser explorado no que tange à leitura do gênero tira em sala de aula. Com vistas à formação leitora dos estudantes, faz-se necessário um olhar para além da estrutura gramatical e normativa quando se refere à leitura do gênero. Como todas as materialidades discursivas, a tira (re)produz discursos. Sua estrutura, contendo elementos verbais e não-verbais e curta extensão, apresenta características que motivam os estudantes a realizarem a leitura desse gênero. Todavia, ao observar o LD, percebe-se que as propostas didático-pedagógicas não objetivam explorar a compreensão e interpretação leitora.

Sem a mediação, sobretudo nas séries iniciais, é improvável que os estudantes realizem gestos de leitura mais significativos sobre estas materialidades.

Lima (2020, p. 30) afirma que os textos “[...] não falam apenas de uma evidência, mas falam do sujeito em si, representando em linguagem dita e não dita, as histórias de uma sociedade, seus valores e formas de compreensão sobre os homens e o mundo”. Portanto, é imprescindível um trabalho sobre a leitura em que os estudantes percebam que não há neutralidade na língua, inclusive nas tiras, e que todas as leituras necessitam de reflexão e crítica, sobretudo no ambiente escolar.

4 GESTOS DE LEITURA SOBRE AS TIRAS DE *ARMANDINHO* EM AJLP

Considerando que as propostas de trabalho envolvendo o gênero tira em AJLP não contemplam o trabalho com a compreensão leitora das materialidades mobilizadas, objetiva-se, no presente capítulo, apresentar alguns gestos de leitura, retomando as tiras do personagem Armandinho, de Alexandre Beck, devido ao número de ocorrências mapeados no LD. O movimento de análise ora realizado, servirá de sustentação para a proposta didático-pedagógica que será apresentada no capítulo 5.

Em uma palestra ministrada na Unicamp³ no dia 20 de março de 2018, a convite do Comitê Gestor de Direitos Humanos, com a temática “Ativismo artístico em favor dos Direitos Humanos”, Alexandre Beck (2018), criador das tiras do personagem Armandinho, afirmou: “eu não quero que meu trabalho seja visto como entretenimento, porque as tirinhas não são um fim. Elas são um meio para conscientizar as pessoas sobre questões que importam”. Essa fala explicita o viés crítico social que o quadrinista diz sustentar por meio de suas obras.

A pedido de uma colega de trabalho, Beck criou o personagem Armandinho, em 2009, para ilustrar uma matéria jornalística sobre economia. No ano seguinte, as tiras começaram a ser publicadas periodicamente em vários jornais, além de serem mobilizadas para fins didáticos-pedagógicos em LDs. A partir de 2011, passaram a ter publicações periódicas nas redes sociais do autor. Além disso, elas também foram publicadas de modo impresso, em forma de coletâneas, entre 2013 e 2018.

A notoriedade de Armandinho encontra-se em refletir temas do cotidiano pelo olhar de uma criança (entre 5 e 7 anos), mas com a perspicácia necessária, isto é, os discursos emergidos em suas tiras são atravessados por outros frente às circunstâncias histórico-político-sociais-econômicas atuais (Paula; Castro; Souza, 2020, s.p.).

Em entrevista concedida à jornalista Juliana Sayuri da Revista TRIP (UOL), o quadrinista relatou que, na busca por um nome para o garoto de cabelo azul, a redação do jornal onde ele trabalhava, promoveu concurso entre os leitores e a proposta vencedora foi a de uma professora que dizia que a personagem estava sempre armando alguma coisa nas histórias. Dessa forma, se deu o nome de

³ Link para a palestra: <https://www.unicamp.br/unicamp/noticias/2018/03/22/alexandre-beck-criador-do-armandinho-fala-sobre-sua-arte-e-direitos-humanos>.

Armandinho para a personagem.

4.1 ARMANDINHO E SEUS AMIGOS: SER CRIANÇA

As tiras de Armandinho presentes em AJLP mobilizam discursos relacionados à infância ao revelarem características e comportamentos sobre ser criança. Duas delas focalizam situações em que Armandinho aparece acompanhado de outras crianças e permitem depreender traços relativos à imposição de normas sobre a infância a partir da transposição de “convenções” do universo adulto para o infantil.

Abaixo, reproduz-se a Tira 1, localizada na página 182, no capítulo 6, na seção “caminhos da língua”. Ela apresenta a “turma” de Armandinho – da esquerda para a direita: Pudim, Camilo, Fê, Etiene e Armandinho, além de dois animais, o sapo e o rato.



Alexandre Beck. Disponível em: <https://tirasarmandinho.tumblr.com/>. Acesso em: 17 mar. 2021.

Tira 1

Fonte: *Aprender Juntos Língua Portuguesa, 5º ano* (Marchetti; Silva; Silva, 2021, p. 182).

É importante refletir sobre aspectos relativos às condições de produção da tira, já que isso diz respeito à relação dos sujeitos com as situações, pois os sentidos não estão colados às palavras, revelando-as. Portanto, ao lançar olhar sobre a tira, é necessário questionar (entre outros fatores): onde foi publicada? Que discursos são mobilizados? Quem a produziu? Por que a produziu? Quando a produziu? Em que momento histórico?

A tira 1 foi publicada, originalmente, em 18 de dezembro de 2016 em uma rede social (Facebook) do autor⁴ e, posteriormente, em 17 de março de 2021, foi

⁴ Link para a rede social do autor: https://www.facebook.com/tirasarmandinho/?locale=pt_BR

mobilizada para fazer parte de AJLP. Ela toca em questões há muito tempo estão presentes na sociedade, mas que, nos últimos anos, tornaram-se alvo de intensos debates.

No primeiro quadrinho, Pudim, um dos amigos de Armadinho, produz dizeres direcionados a um interlocutor, que não aparece fisicamente na tirinha. Destaca-se essa sequência discursiva (SD) abaixo:

SD 01: *Quá! Quá! Menino não chora!*

Conforme a perspectiva discursiva, “enunciar é situar-se sempre em relação a um já-dito, que se constitui no Outro do discurso” (LARA, 2006, p. 24); assim, na SD 01, tem-se a retomada e a atualização do discurso de que “homem não chora”, atrelado à formação discursiva machista. Esse discurso cristalizado remonta os séculos e evoca uma memória discursiva sobre imposição de normas de comportamento pautadas na divisão de gêneros, cujas raízes estão ancoradas na sociedade patriarcal.

Junior; Melo e Diane (2021, p. 6) expõem que “a sociedade patriarcal impunha ao homem o papel de provedor e administrador das finanças do lar; por outro lado, os arranjos domésticos, naturalmente, eram função exclusiva da esposa”. Portanto, nessa perspectiva, o lugar do homem era o de líder, responsável pela busca por recursos para a sobrevivência, enquanto a mulher deveria ser criada e educada com vistas apenas ao matrimônio e às atividades domésticas.

A questão da naturalização provém da sociedade oitocentista que se baseava em princípios biológicos e religiosos para justificar a dominação e a opressão que o homem exercia sobre as mulheres. Tal opressão sofrida por elas derivava do patriarcado que demonstrava que a figura feminina teria de aceitar o lugar imposto sem questionar, operando uma condição de invalidação do ser feminino em detrimento do masculino (Junior; Melo; Diane, 2021, p. 7).

De forma geral, nessas sociedades o choro era visto como um sinal de fraqueza e, portanto, os homens eram treinados desde o nascimento para serem “fortes” e não revelarem suas emoções/fraquezas. Características sentimentais/emocionais eram dissociadas do “papel do homem” como provedor e protetor das famílias. Como consequência, a demonstração de emoções foi – e, por vezes, ainda é - considerada característica feminina, reforçando a divisão invisível

que segue presente na sociedade.

[...] ao longo do tempo, o sexo feminino foi marcado por uma história de exclusão, silenciamento e julgamento devido ao modelo de organização tradicional, com pilares na assimetria dos gêneros e no autoritarismo. Portanto, com a contribuição do feminismo, as mulheres foram impulsionadas a buscar autonomia no âmbito social, a questionar os discursos considerados hegemônicos e a revelar o modo como essa sociedade naturaliza as distinções de gênero (Junior; Melo; Diane, 2021, p. 14).

Apesar de avanços no que tange aos papéis de gênero, ainda é possível ouvir o discurso machista na sociedade brasileira, que segue se atualizando e é assumido pelos sujeitos, a exemplo do que ocorre na SD 01. Meninos ainda são ensinados a suportar situações difíceis e a não chorar. *Pudim* é interpelado pela ideologia, sem dar-se conta disso, e assume posição-sujeito alinhada à formação discursiva machista ao substituir a palavra “homem” de “homem não chora” por “menino”, de forma a adaptar o dito popular à sua condição de criança.

A utilização do recurso gráfico da exclamação na SD 01 associada à linguagem não verbal no primeiro quadro produz efeitos de que *Pudim* estava gritando, ou seja, ele tem “convicção” do que diz: para ele parece não haver outra opção. O esquecimento ideológico, segundo Orlandi (2010, p. 35), “[...] é a instância do inconsciente e resulta do modo pelo qual somos afetados pela ideologia. Por esse esquecimento temos a ilusão de ser a origem do que dizemos quando, na realidade, retomamos sentidos pré-existentes”. Portanto, a convicção e confiança no que diz *Pudim*, inclusive, reforçada pela expressão corporal de incompreensão apresentada no último quadrinho, expõe a ilusão do sujeito ser consciente de tudo e a origem do discurso.

É assim que suas palavras adquirem sentido, é assim que eles se significam retomando palavras já existentes como se elas se originassem neles e é assim que sentidos e sujeitos estão sempre em movimento, significando sempre de muitas e variadas maneiras. Sempre as mesmas, mas, ao mesmo tempo, sempre outras (Orlandi, 2010, p. 36).

O segundo e último quadro da tira é composto por vários enunciados, que fragilizam, pouco a pouco, o dito na SD 01, que já não é aceita de forma natural. Percebe-se um movimento discursivo que rompe com os sentidos estabelecidos sobre os papéis de gênero. É o que se vê na SD 02:

SD 02: Só quando se machuca...

A SD 02 subverte a ordem estabelecida pela ideologia patriarcal e instaura sentidos de “exceção” ou negociação das normas e comportamentos manifestados na SD 01: quando impelidos por dor física, homens/meninos podem chorar. O emprego do sinal gráfico das reticências também pode ser percebido como um recurso, que, neste caso, colabora para a continuidade da manifestação de posições que fogem aos limites do dizer que a formação discursiva machista tenta estabelecer. Com exceção da SD 01, as demais sempre mobilizam as reticências, como a SD 03, destacada abaixo, que é iniciada e finalizada com o recurso gráfico:

SD 03: ...ou fica triste...

O uso da conjunção “ou” pode ser compreendido, neste caso, não somente com valor alternativo - em que uma escolha exclui outra -, mas também como valor aditivo, ao elencar e ampliar as situações em que meninos/homens podem chorar. Na SD 03, para além do choro provocado pela dor física, se reforça a ruptura com o discurso da SD 01 ao naturalizar que homem/menino pode expressar suas emoções – atributo feminino segundo o discurso machista. A SD 04 coaduna essa perspectiva:

SD 04: ...ou sente saudade!

A SD 04, com o uso da exclamação, enfatiza a posição de que meninos podem externar seus sentimentos por meio do choro. Assim, as SDs de 02 a 04 situam-se em uma posição de contraposição/resistência ao discurso evocado na SD 01: meninos/homens choram e, mais do que isso, podem chorar por inúmeras causas. Ao observar os dizeres de Fê e Etienne – as meninas – constata-se a ocorrência de argumentos relacionados a questões emocionais: “tristeza” e “saudade”. Por sua vez, Camilo, expõe um argumento ancorado em uma questão física: “se machucar”. Essa situação expõe um discurso de que as mulheres/meninas estariam mais vulneráveis às questões emocionais, porque são mais frágeis e emotivas. Em contrapartida, por meio dos dizeres de Camilo, os homens/meninos precisariam de dor física para chorar, denunciando assim, a questão dos papéis de gênero ancorados por uma formação discursiva machista.

O último enunciado presente na Tira 01, uma fala de Armandinho, é tomado

como a SD 05, reproduzida abaixo:

SD 05: ... *ou quando tem tomate no almoço...*

A SD 05 apresenta um argumento trivial, típico do universo infantil para subverter a ordem estabelecida na SD 01: o dito pode ser entendido como uma metáfora de que homens/meninos podem chorar quando quiserem e que as convenções sobre o choro ou sobre papéis de gênero são arbitrárias. Dessa forma, a SD 05 é uma total desconstrução do discurso presente na SD 01, pois ela rompe sentidos cristalizados, expõe a ambiguidade e a indefinição da significação, ou seja, meninos não choram, mas também choram em qualquer situação comum do dia a dia.

Movimento dos sentidos, errância dos sujeitos, lugares provisórios de conjunção e dispersão, de unidade e de diversidade, de indistinção, de incerteza, de trajetos, de ancoragem e de vestígios: isto é discurso, isto é o ritual da palavra. Mesmo o das que não se dizem (Orlandi, 2010, p. 10).

Chama-se a atenção, ainda, sobre aspectos não verbais de construção da tira, pois Orlandi (1988, p. 38) afirma que “[...] o processo de compreensão de um texto certamente não exclui a articulação entre várias linguagens que constituem o universo simbólico”. A primeira criança está em um quadro isolado das outras (primeiro quadrinho), enunciando sozinha. Essa situação pode ser interpretada como uma referência de que na sociedade contemporânea, o discurso ali parafraseado não está mais sendo aceito de forma natural e, portanto, ao retomá-lo, há a possibilidade de se estar sozinho, isolado. No segundo quadro, a primeira criança movimenta-se em direção oposta àquela do primeiro, como se estivesse se afastando daquele discurso, enquanto a criança anterior, aparentemente, permanece parada – congelada em uma posição discursiva.

Deslocada para o segundo quadrinho, a criança a quem se atrela SD 01, assume o discurso reproduzido de forma naturalizada, como um discurso de verdade, “aquele que ilusoriamente se estabelece como um lugar de completude de sentidos” (Grigoletto, 1999, p. 67-68). Ao observar a reação das crianças, sua expressão física opõe-se àquela anteriormente manifestada no primeiro quadro: parece sentir uma grande decepção e incompreensão pelo fato de os outros não saberem algo tão “óbvio”: que “menino não chora”.

Apesar da tira produzir efeitos de desconstrução de sentidos estabilizados, ao atuar no campo da (re)formulação, não se está isento de incidir no repetível. Assim, vê-se que apenas Etiene segura um brinquedo, uma boneca. Trata-se de uma menina. Por que somente ela segura a boneca e não outra personagem, masculina por exemplo? Tradicionalmente, meninas são presenteadas com bonecas, panelinhas e fogões, por exemplo, dado o discurso de que as tarefas do lar e o cuidado com os filhos são atribuições femininas.

Além disso, outra questão está relacionada às cores das roupas das crianças, que também podem ser tidas como um indicativo de gênero: a maioria dos meninos usa roupa azul; das duas meninas, uma veste rosa – nenhum dos meninos veste rosa; nenhuma das meninas veste azul. Orlandi (1988, p. 11), pontua que “os sentidos que podem ser lidos [...] em um texto não estão necessariamente ali, nele”, ou seja, é preciso interpretar para além do que está explícito na materialidade. Assim, esse pode ser considerado um deslize, um equívoco na tira que, justamente, questiona o machismo e os papéis de gênero tomando como mote o universo infantil.

Todavia, quando analisados os encaminhamentos para o trabalho de leitura e interpretação com a tira 1 no LD, constata-se a subutilização do gênero, pois as propostas não contemplam a leitura em um panorama que supere os limites estruturais. Questões sociais importantes, como os papéis de gênero, foram deixadas a margem e se privilegiou o trabalho voltado a aplicação de regras gramaticais, o que mostra a inexistência de um trabalho efetivo de leitura e interpretação sobre a tira 1.

Na tira 2, reproduzida abaixo, Alexandre Beck também se vale de discursos que circulam pela sociedade para produzir reflexões em torno de imposições de comportamentos relacionados à fase infantil, acenando para uma crítica ao discurso da “adultização infantil”. A história, composta por três quadrinhos, toca em questões, como: a rotina das crianças; a importância do ato de brincar e a adultização infantil.



Alexandre Beck. *Armandinho cinco*. Florianópolis: A. C. Beck, 2015. p. 42.

Tira 2

Fonte: *Aprender Juntos Língua Portuguesa, 5º ano* (Marchetti; Silva; Silva, 2021, p. 228)

No primeiro quadrinho, *Armandinho* e seu colega *Zé*, aparentemente, estão em um ambiente escolar ou nas proximidades dele, já que estão vestidos com uniformes e carregam consigo mochilas escolares. No primeiro quadrinho, *Armandinho* faz um convite ao amigo:

SD 06: Zé, vamos brincar no parquinho com a turma?

A SD 06 apresenta uma proposição trivial no universo infantil, uma vez que o ato de brincar é tido como natural nesta etapa da vida. Considerando o suposto contexto escolar, a escolha do termo “turma” pode remeter à ideia de “turma escolar” ou grupo de amigos. Quanto aos aspectos não verbais, *Armandinho* está de costas para seu colega, apontando, de forma entusiasmada (linguagem não verbal), para a direção de um parquinho, o que é comumente encontrado tanto em espaços públicos como em privados.

A SD em pauta é atravessada pelo discurso de que brincar, faz parte da rotina em uma infância considerada saudável, já que as brincadeiras estão relacionadas à rotina da criança. Nesta perspectiva, a brincadeira é um dos elementos básicos do desenvolvimento das crianças:

O brincar é uma das formas mais comuns do comportamento infantil, é uma condição essencial para o desenvolvimento da criança. Através do brincar a criança conhece o meio em que vive e interage com o mesmo, desenvolve suas habilidades, criatividade, inteligência e imaginação (Santos; Pessoa, 2015, p. 12).

Essa perspectiva é endossada, inclusive, pelos documentos que visam nortear o ensino nas escolas, pois também orientam a incorporação do aspecto lúdico nas

atividades desenvolvidas em sala de aula. A BNCC (2018, p. 227), estabelece como uma habilidade importante na área de linguagens para o Ensino Fundamental: “(EF12EF01) experimentar, fruir e recriar diferentes brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional, reconhecendo e respeitando as diferenças individuais de desempenho dos colegas”. Por sua vez, o RCT (2024, p. 40) expõe que “é por meio da exploração dos movimentos, das relações com o outro e da ludicidade das brincadeiras e jogos que a criança aprende e se desenvolve”.

No entanto, em contraste com a expressão de ânimo de *Armandinho* que está motivado a brincar, a linguagem não verbal de Zé é oposta e não aceita o convite.

SD 07: *Hoje não posso!*

A negativa poderia levar ao pressuposto de que o adulto responsável pelo garoto não permitiria a brincadeira, por exemplo, já que, normalmente, as crianças solicitam o aval dos responsáveis para a realização de atividades fora de casa ou do ambiente escolar. Também se poderia levantar a hipótese de que a suposta recusa se trataria de algo pontual – já que se vê mobilizado o adjunto adverbial de tempo “hoje”, permitindo inferir que, em outras ocasiões, a criança teria recebido a autorização da pessoa/adulto responsável.

Entretanto, a surpresa se dá com a continuidade da fala de Zé, já no segundo quadrinho, quando retira de sua mochila um material, que pode ser interpretado como uma agenda, e começa a folheá-lo, verificando os compromissos assumidos. É quando a criança, supostamente, teria encontrado um modo de aceitar o convite recebido:

SD 08: *Mas tenho vinte minutos na manhã de terça-feira...*

A atitude da criança destoa da postura natural para a etapa da vida em que se encontra, pois atua e reproduz dizeres típicos de um adulto, que possui vários compromissos - organizados, inclusive, em uma agenda. A esse respeito, Neu; Berleze; e Kunz (2015, p. 7) afirmam que “atualmente, cada vez menos, vemos crianças preocupadas em serem crianças. Nem mesmo os adultos incomodam-se pelo fato de as crianças estarem assumindo posturas adultizadas”. Assim, concomitante ao discurso da brincadeira há outro, segundo o qual a criança precisa ser preparada para, futuramente, atuar num mercado de trabalho cada vez mais

competitivo e, para isso, é necessária uma rotina preparatória cheia, com quantidade elevada de atividades direcionadas/estabelecidas pelos responsáveis.

A criança só passa a ser valorizada [...] a partir da crise do capitalismo, em que estes seres em formação poderiam ser moldados e ajustados da melhor forma possível, para atenderem aos interesses dos pais, país, ou seja, ao futuro da família e da sociedade (Neu; Berleze; Kunz, 2015, p. 5).

Já no terceiro quadrinho, têm-se um enunciado que complementa o do segundo quadro e intensifica os sentidos que associam o lugar ocupado pela criança ao de um adulto:

SD 09: ... entre a aula de mandarim e a de violoncelo!

Revela-se, assim, que a criança busca brechas, um encaixe de horário em sua agenda concorrida, para pode ser o que se é: uma criança. Uma criança que brinca. A professora Denise Cristina Lins (2020), no estudo denominado “O brincar e as diferentes classes sociais” divulgado na página oficial da Associação Brasileira Pelo Direito de Brincar e à Cultura – IPA Brasil⁵, afirma o seguinte:

Para a criança pobre há falta de equipamentos públicos, espaços para o brincar e, algumas vezes, a imposição do trabalho infantil. Para as crianças das classes mais altas, existe uma agenda de compromissos e cursos com o olhar para o futuro adulto (Lins, 2020).

Dessa forma, as aulas aludidas na SD 09 também podem ser tidas como pistas sobre a classe social a que pertence Zé, pois na sociedade brasileira poucas crianças podem ter acesso a esse tipo de aprendizado/aulas extras - possivelmente as famílias de classes sociais mais abastadas, como parece ser o caso de Zé. Aulas de mandarim e violoncelo, por exemplo, não são comuns no cotidiano de crianças oriundas de famílias menos favorecidas financeiramente.

Armandinho agora aparece olhando para trás, na direção de seu colega, no entanto mantém o silêncio (verbal) e sua expressão se altera novamente. Agora, ele parece impressionado com a situação, remetendo à formação discursiva de que uma criança não deveria ter uma agenda tão atarefada ao ponto impedi-la de ter tempo

⁵ Link para o site IPA – Brasil: <https://www.ipabrasil.org/post/o-brincar-e-as-diferentes-classes-sociais>

livre para realizar atividades de sua preferência, no caso, brincar no parquinho. Portanto, parece haver um alinhamento ao discurso de que uma agenda rígida e intensa para as crianças não significa, necessariamente, melhor desenvolvimento infantil. Essa possibilidade de sentido está fundamentada principalmente pela linguagem não verbal de Armandinho no decorrer da tira.

A não co-relação com o verbal, porém, não descarta o fato de que a imagem pode ser lida. Propriedades como a representatividade, garantida pela referencialidade, sustentam, por um lado, a possibilidade de leitura e, por outro, reafirmam o seu status de linguagem. Não porque, dadas essas propriedades, a se diga que a imagem também informa, comunica, e sim porque – em sua especificidade – ela se constitui em texto, em discurso (Souza, 1997, p. 3).

Dessa forma, se faz importante que o leitor possa interpretar as imagens de uma tira procurando compreender sua constituição e como, por meio dela, discursos são veiculados. “Enfim, procuramos entender com uma imagem não produz o visível; torna-se visível através do trabalho de interpretação e ao efeito de sentido que se institui entre a imagem e o olhar” (Souza, 1997, p. 4). Portanto, na interpretação de uma imagem, isto é, da linguagem não verbal também emanam sentidos e, por isso, há que se considerar questões sociais, históricas e ideológicas nos movimentos de interpretação.

Assim, percebe-se na tira de Armandinho, inclusive, por meio da observação e análise dos elementos não verbais, a crítica ao excesso de atividades na rotina das crianças. Na página 165, em “caminhos da língua”, está a Tira 3, publicada, originalmente, em 2015 no livro “Armandinho sete”.



Tira 3

Fonte: *Aprender juntos língua portuguesa, 5º ano* (Marchetti; Silva; Silva, 2021, p. 165).

A tira é composta por três quadrinhos e toca em questões sobre os comportamentos, características e responsabilidades infantis no contexto das atividades cotidianas e sobre os papéis de gênero.

Diferentemente das tiras anteriores, nesta não há a presença de outras crianças além de Armandinho. No primeiro quadrinho, aparecem o *garoto*, sua *mãe* e o *sapo*. A *mãe* não verbaliza na cena, aparece apenas da cintura para baixo. No entanto, apesar de sua visualização parcial, a imagem materna ocupa toda a extensão vertical do quadrinho; assim, é notável a diferença de tamanho entre *a criança e a mãe*. Essa discrepância produz um efeito de sentido que pode ser associado ao distanciamento de poder e/ou conhecimento/maturidade entre eles. Para *Armandinho*, na perspectiva da infância, a disparidade de poder e/ou conhecimento pode parecer algo muito distante, quase inalcançável nessa fase da vida.

Uma criança, mesmo que inconscientemente, ao solicitar algo para seu responsável (adulto), espera obter todas as repostas, por exemplo: onde estão guardados seus brinquedos, roupas, calçados e/ou outros objetos quaisquer.

No quadro 1, tem-se a SD abaixo:

SD 10: *Não acho meias! E procurei por tudo!*

A SD 10 produz efeitos de sentido relacionados à dependência da criança para com seus responsáveis/adultos, pois na perspectiva de Armandinho, sua mãe, como adulta, é quem detém o conhecimento tido como natural e/ou necessário para a resolução dos obstáculos da vida. Além disso, por se tratar de uma situação envolvendo a organização doméstica, é possível também entrever um discurso relacionado aos papéis de gênero: a mãe, como mulher, seria a responsável pelas questões relativas a tal esfera.

Também pode-se perceber um sentimento de frustração por parte da criança ao “procurar por tudo” e não conseguir encontrar suas meias. Portanto, por meio na SD 10, é possível refletir sobre efeitos de sentido relacionados à fragilidade, dependência e inocência na infância. Sendo assim, o discurso da criança está marcado por uma totalidade ilusória. Essa situação é reforçada no segundo quadrinho, conforme a SD 11 destacada abaixo:

SD 11: *Embaixo da cama, atrás do armário, na caixa de brinquedos...e nada de*

meias!

A SD 11, reforça sentidos relacionados à ideia da ingenuidade e da fantasia infantil presentes na SD 10. Assim, o enunciado permite depreender diferenças na questão do imaginário infantil em contraste com o pensamento racional adulto. Os locais citados por Armandinho estabelecem relação com o lúdico e a forma como as crianças percebem o ambiente doméstico, que contrastam com a ordem da perspectiva adulta.

Portanto, partindo da ludicidade do imaginário infantil, muitas vezes, representada nas histórias infantis contadas ou lidas pelas próprias crianças e em séries, desenhos animados e/ou filmes relacionados ao fantástico, alguns locais são bastante utilizados para a ocorrência do mágico, oculto e misterioso: “embaixo da cama”, “no porão” e “atrás do armário” são alguns exemplos. Por isso, para uma criança seria natural à procura de seus brinquedos perdidos nesses locais. Dessa forma, os lugares citados por Armandinho podem ser interpretados como esconderijos comuns ao universo infantil, onde seus brinquedos podem estar perdidos.

A “caixa de brinquedos” pode ser compreendida como um local comum para uma criança procurar algo, uma vez que, em sua rotina, seus brinquedos são guardados ali, logo, por que as meias não poderiam ser encontradas nesse local? Portanto, parece ser natural para as crianças a tentativa de encontrar as meias na caixa de brinquedos.

Portanto, as SDs 10 e 11, reforçam o distanciamento entre aquilo que é considerado lógico para a criança e o que pode parecer óbvio para um adulto. Dessa forma, o imaginário infantil, a ludicidade e a fantasia das crianças podem ser considerados fatores que sustentam esse distanciamento para com o pensamento adulto.

No terceiro quadrinho, tem-se a SD 12:

SD 12: O senhor procurou na gaveta de meias?

Aqui, percebe-se a correção e orientação da mãe às ações da criança. A utilização do termo “senhor” atrela-se a um modo formal de tratamento direcionado, geralmente, a adultos, pessoas mais idosas ou autoridades, por exemplo. Todavia, na SD 12, seu uso imprime ironia ao enunciado, pois houve um deslocamento do termo

de um contexto formal de uso para uma situação de intimidade familiar, significando de forma distinta e infantilizando ainda mais Armadinho - ao empregar o termo para referir-se a uma criança, a mãe reforça a contradição entre a tentativa de Armadinho de se mostrar autônomo e sua condição de dependência. Assim, a mãe não afirma de maneira clara e direta o que deveria ter sido feito pela criança, mas sim, apresenta um questionamento em tom irônico, pois antecipa que ela não procurou no lugar “óbvio”.

“Gavetas de meias” indica a previsibilidade do local em que tais peças do vestuário deveriam ser guardadas. Essa noção é comum para um adulto, todavia, pode estar fora da percepção de uma criança, isto é, do universo, do pensamento e da lógica infantil. Assim, essas correções e orientações por parte da mãe, se caracterizam de forma unilateral, pois a premissa nessa perspectiva é que, o não conhecer, o não encontrar algo, a dependência e a fragilidade, são características do “ser criança”, assim como, o saber, a orientação e a correção são características do “ser adulto”.

Na SD 13, têm-se:

SD 13: Não, por quê?

Há o reforço da ideia de criança atrelada à ingenuidade, pois revela a incompreensão infantil sobre o que, de acordo com a sua mãe (universo adulto), deveria ter sido o primeiro lugar a ser procurado, já que seria o local convencional para guardar as meias. A SD 13 representa a distinção entre as lógicas dos adultos e das crianças, pois, ao enunciar “por quê”, há o ápice da falta de compreensão infantil com relação às normas adultas: a criança, dentro de sua formação discursiva, não concebe a ideia de um lugar fixo e organizado para objetos como as meias.

Assim, as vozes do universo adulto e do universo infantil aparecem com um viés de ensinamento, pois o adulto (mãe), por possuir uma diferente da criança, a orienta. Assim, a SD 13 expõe o processo de aprendizagem das regras do universo adulto por parte da criança, isto é, que ela está aprendendo a agir conforme as normas estabelecidas.

De acordo com Orlandi (1988, p. 11), “quando se lê, considera-se não apenas o que está dito, mas também o que está implícito: aquilo que não está dito e que

⁶O desenho de uma estrela no enunciado da tira contida no LD, representa o que, de acordo com MP, os estudantes deveriam substituir no exercício de gramática – por quê.

também está significando”. Sendo assim, na leitura de uma materialidade também precisamos estar atentos ao que não está posto de forma explícita, mas que significa. Por meio da tira é reproduzido o discurso de que homens/meninos apresentam dificuldade para encontrar objetos dentro de suas casas, sendo dependentes de uma figura feminina para conseguir resolver a questão. Os dizeres reproduzidos pela personagem adulta aludem aos dizeres femininos direcionados aos sujeitos do gênero masculino.

Dessa forma, está presente o discurso de papéis de gênero, em que cabe a mulheres realizarem as tarefas domésticas e apoiar os homens/meninos nas dificuldades do cotidiano. A ausência da figura masculina adulta na tira também reforça este discurso. Isto é, essa situação representa um discurso de que somente as mulheres são responsáveis pela organização da casa e educação dos filhos, como se coubesse apenas a elas tais tarefas, o que ecoa um discurso machista, onde os papéis de gênero já se encontram definidos.

Dessa forma, ao lermos a tira 3, percebe-se que fora escolhida uma personagem feminina e não outra – por exemplo, um homem/menino – para compor as cenas com Armandinho e ao sapo. Além disso, podemos refletir sobre a cor dos cabelos e da bermuda de Armandinho (azuis). Por que esta foi a cor escolhida para caracterizar o personagem, ou melhor, por que não foram escolhidas outras cores? Esta situação pode remeter ao discurso de que “azul é cor de menino” e, portanto, Armandinho, por exemplo, não poderia ter o cabelo rosa “porque é cor de menina”. Dessa forma, a tira pode produzir efeitos de sentidos relacionados, mais uma vez, aos papéis de gênero.

Orlandi (2010, p. 50) pontua que “os sentidos não se esgotam no imediato. Tanto é assim que fazem efeitos diferentes para diferentes interlocutores. Não temos controle sobre isso. Mas tentamos”. Assim, o que se realizou neste capítulo foram gestos de interpretação no intuito de ampliar a leitura destas tirinhas, visto que, como demonstrado no capítulo anterior, a abordagem de AJLP sobre estas materialidades não privilegia a leitura.

Ressalta-se, de acordo com Possenti (2009), que na AD a preocupação não está vinculada à realização da “leitura correta” no sentido de determinação de ponto de vista, mas sim, à tentativa de compreender o texto para além de suas estruturas, avançando para o campo dos sentidos. Sendo assim, as propostas contidas no LD, ao centrarem-se na aplicação de normas, conseqüentemente, buscam as “respostas

corretas” – todavia, a leitura exige um esforço mais complexo, para além do que o LD tem proposto, de forma geral, para as atividades relacionadas às tiras.

As tiras de Armandinho presentes em AJLP produzem efeitos de sentidos relacionados à sociedade, expondo comportamentos, atitudes e questionamentos representados pelos personagens. Vinculadas à temática da infância, as tiras mobilizam discursos como: o machismo, representado nos dizeres de Pudim: “menino não chora!”; desencadeando reflexões relacionadas aos papéis de gênero, apresentando o discurso que considera o homem como o provedor e a mulher como principal responsável pelas responsabilidades domésticas.

De acordo com Possenti (2009, p. 14), “o leitor pode associar determinado texto a determinado discurso ao invés de associá-lo a outro, e por isso faz dele uma leitura e não outra [...]”. Assim, é fundamental para a leitura discursiva, observar e considerar também o que não está dito de forma explícita nas tiras, mas que significa, sendo possível perceber, por meio da análise das materialidades, uma movimentação de sentidos sobre a infância e sobre o que é ser criança.

Assim, por meio da análise realizada, foi possível refletir sobre os papéis de gênero, as atividades na infância, sobre a importância ou não das brincadeiras e do lúdico nessa fase da vida, a distinção entre o pensamento do adulto e da criança e pensar acerca das possibilidades de leitura a partir da perspectiva de cada leitor. Para além disso, foi possível estabelecer uma reflexão acerca dos discursos relacionados aos papéis de gênero na sociedade.

Possenti (2009, p. 13) afirma que “[...] a leitura não é a leitura de um texto enquanto texto, mas enquanto discurso, isto é, na medida em que é remetido a suas condições, principalmente institucionais de produção”. Sendo assim, é preciso entender o texto como materialização de discursos, pois apenas o conhecimento da língua, como estrutura, não será suficiente para a compreensão crítica das materialidades discursivas.

5 RELATO DE APLICAÇÃO – ALÉM DOS QUADRINHOS: LEITURA DISCURSIVA DE TIRINHAS DE ARMANDINHO (5º ANO – EF)

Neste capítulo, apresenta-se o relato de aplicação da unidade didática – Além dos quadrinhos: leitura discursiva de tirinhas de Armandinho (listada como apêndice neste trabalho) – com vistas ao desenvolvimento de um trabalho de leitura na perspectiva discursiva para estudantes do 5º ano do EF – Anos Iniciais.

O período de aplicação da unidade didática foi de 25 de novembro a 6 de dezembro de 2024, correspondendo a 20 horas/aula. A turma era composta por 19 estudantes, entre 10 e 11 anos, de uma escola municipal localizada na região oeste do Paraná.

Os capítulos que constituem o presente trabalho e a experiência docente do pesquisador com a leitura em sala de aula, serviram como a base de sustentação para a proposta aplicada com os estudantes. Sobretudo dentro da sala de aula, os estudos pautados na AD, viés aqui assumido, possibilitaram a abertura de uma nova perspectiva de trabalho envolvendo a leitura.

Não temos como não interpretar. Isso, que é a contribuição da análise de discurso, nos coloca em estado de reflexão e, sem cairmos na ilusão de sermos conscientes de tudo, permite-nos ao menos sermos capazes de uma relação menos ingênua com a linguagem (Orlandi, 2010, p. 9).

A partir da análise das tiras de Armandinho presentes em AJLP, o professor pesquisador, autor deste trabalho, optou por recortar a temática da infância com a expectativa de que seria relevante e presente no dia a dia dos estudantes, fomentando questionamentos, indagações, reflexões e discussões por meio das propostas apresentadas. Sendo assim, este é o pano de fundo para o desenvolvimento das atividades que serão relatadas na sequência.

Módulo 1 – Por que é tão bom ser criança? (7 horas/aula)

Para iniciar as atividades, foi apresentado aos estudantes como seria desenvolvido o projeto de leitura e o planejamento para a aplicação, todavia sem detalhes das atividades que seriam propostas na unidade didática. Cada aluno recebeu sua apostila e o professor pediu para que escrevessem seus nomes no

material.

A turma se mostrou bastante empolgada para iniciar as atividades, pois já possuía perfil propenso a discussões, debates, exposições de opiniões e desenvolvimento de trabalhos em grupo. Vários deles ficaram surpresos e curiosos pelo fato de o material didático ter sido desenvolvido pelo professor, pois relataram que, até aquele momento, isso nunca havia acontecido, quase sempre eram utilizados os LDs.

Na sequência, o professor pediu para que abrissem suas apostilas. Um dos estudantes realizou a leitura do título do módulo I - “Por que é tão bom ser criança?”. Depois, iniciou-se a primeira atividade com a projeção de um vídeo na televisão da sala, sem dar detalhes sobre a temática que seria abordada. O material audiovisual apresenta a entrevista com uma criança com a temática: por que é tão bom ser criança? Nele, a entrevistada fala sobre o que é ser criança e descreve várias atividades e atitudes que ela considera fazer parte da infância, por exemplo: “dançar em qualquer lugar”; “brincar de muitas coisas”; “ir ao parquinho”; “sair vestida de princesa pela rua”; “ir de pijama na padaria”; e “poder chorar quando tem vontade”.

Após assistirem a entrevista, o professor perguntou a opinião dos alunos sobre o vídeo e se já tinham visto uma criança falar sobre a infância. Eles relataram ter gostado bastante do material, pois era interessante e engraçado. Também disseram que nunca haviam visto uma criança falar sobre “ser criança”. Assim, os estudantes puderam refletir sobre como nós, crianças e adultos, estamos constantemente lendo e interpretando, além de refletirem sobre sua própria condição de criança.

Em seguida, questionou-se se eles concordavam com a fala da criança e se se sentiam do mesmo modo como ela relatou. Então, os alunos começaram a expor suas opiniões sobre o que viram, estabelecendo relação entre o vídeo e sua realidade e história de vida. Coracini (2002, p. 15) afirma que “é o momento histórico-social que determina o comportamento, as atitudes, a linguagem de um e de outro e a própria configuração do sentido”, assim, cada vez mais, foram aparecendo leituras diferentes, opiniões e indagações sobre o que seria ser criança e quais seriam atividades de uma infância considerada saudável.

De acordo com Orlandi (1988, p.10), “assim, indefinidamente, haverá modos diferentes de leitura, dependendo do contexto em que se dá e de seus objetivos. De certa forma, é de suas condições de produção que estamos falando”. Ficou perceptível que a leitura foi fazendo mais sentido para os alunos na medida em que

eles conseguiram estabelecer relação mais direta com sua própria história de vida, com situações que já haviam acontecido e/ou que haviam presenciado com alguém de seu convívio familiar.

Na sequência, foi proposto pensarem em filmes, desenhos animados, histórias em quadrinhos e tirinhas protagonizados por personagens crianças. Personagens como Mônica; Cebolinha; Cascão; Magali; Chico Bento; Mafalda; Menino Maluquinho e Armandinho foram mencionados pelos alunos neste momento. No total, cinco estudantes citaram o personagem Armandinho e todos relataram tê-lo conhecido por meio de LDs. Assim, foi notável que uma das principais portas de acesso para as tirinhas são os LDs, por isso a importância do desenvolvimento de um trabalho de leitura discursiva, para além da mobilização deste tipo de texto voltada apenas ao ensino normativo da Língua Portuguesa.

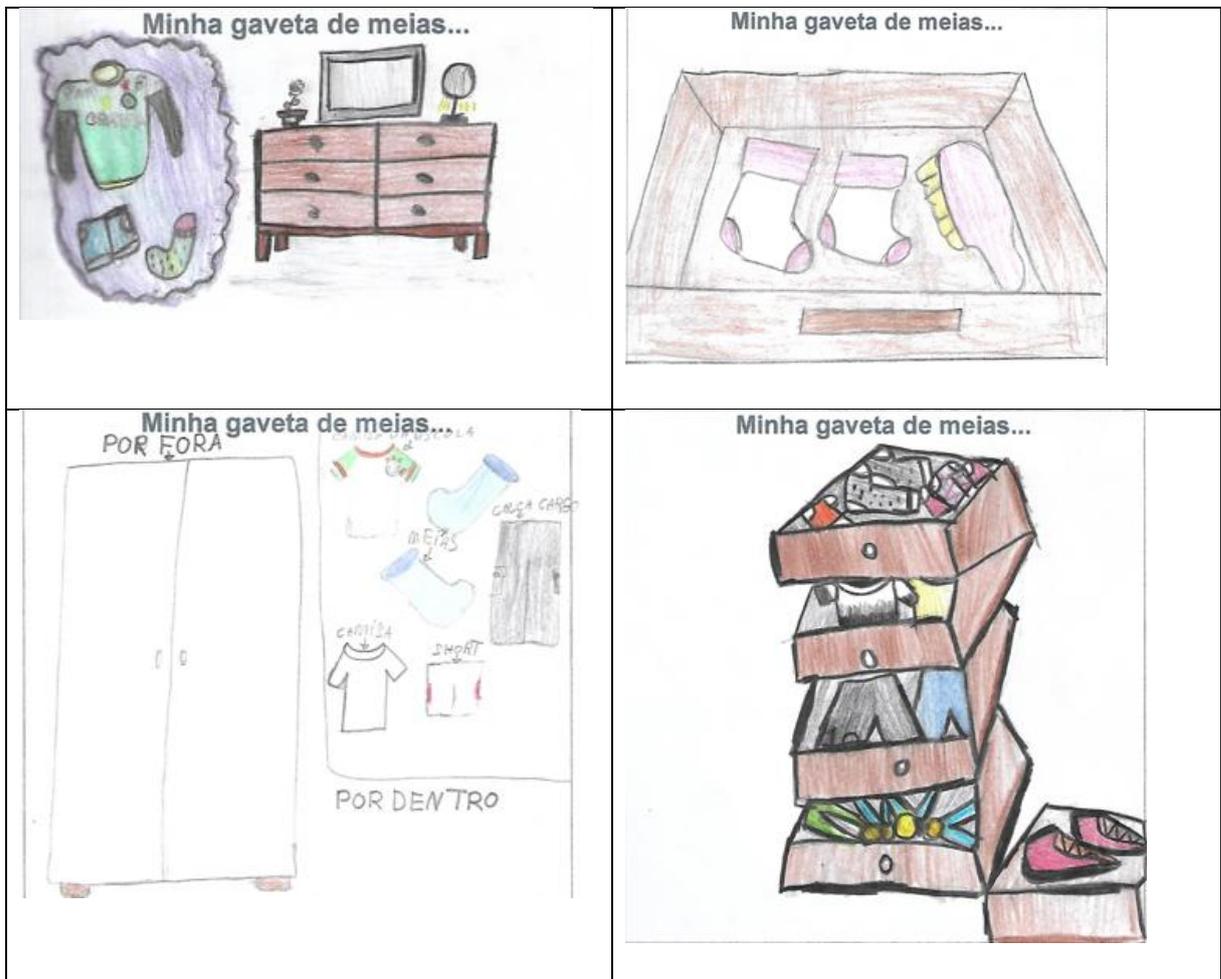
Na seção “gestos de leitura”, foi apresentado o personagem Armandinho. Os alunos puderam escrever na apostila, suas primeiras impressões sobre o personagem. Os registros foram diversificados, como: “divertido”; “curioso”; “menino”; “criança”; “feliz”; dentre outros. Então, os estudantes foram indagados sobre quais teriam sido as motivações para as suas respostas e ficaram surpresos com a pergunta do professor, pois relataram que responderam de forma natural, não pensaram em alguma motivação.

Por exemplo, todos registraram o termo **menino** e justificaram com os seguintes argumentos: “porque ele está de shorts e camiseta”; e “porque ele tem cabelo azul”. Então, o professor perguntou: somente meninos usam shorts e camiseta? E cabelo azul? Vocês já ouviram alguém falar isso? Assim, iniciou-se uma conversa entre os estudantes sobre a temática e muitos trouxeram exemplos de situações em que ouviram estas falas de pessoas próximas de sua convivência: “meu pai falou que azul é cor de menino”; “minha tia disse que menina só pode usar saia”.

Para Orlandi (2010, p.15), “na análise de discurso, procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história”. Por isso, na sequência, o professor deixou uma pergunta para reflexão: de onde será que surgiram estas falas? Será que foram estas pessoas citadas por vocês que inventaram estas afirmações? Os estudantes ficaram pensativos, mas não comentaram mais nada naquele momento – o professor não insistiu na ampliação da discussão pelo fato de que o tema seria abordado, com mais profundidade, no módulo 3, mas se considerou um bom momento de

interlocução com as crianças, que tiveram espaço para expor e refletir sobre vozes que circulam em seu cotidiano.

A atividade “desafio da gaveta de meias” teve como objetivo contribuir para a aproximação dos estudantes com a temática da tira de Armandinho que seria explorada neste módulo, portanto, atuando como uma atividade de pré-leitura da tira. Assim, foi proposto aos estudantes tentarem lembrar o que guardam em suas “gavetas e meias” e desenharem em um espaço na apostila quais seriam os objetos escolhidos, seriam apenas meias? Eles desenharam vários objetos e disseram que não guardavam apenas meias, pelo contrário, guardam muitas outras coisas e, por vezes, as meias ficavam jogadas em vários lugares. Abaixo, estão alguns registros da atividade:





Fonte: Arquivo do autor.

Os alunos expuseram suas atividades para os demais colegas, mostrando e explicando quais os objetos desenharam. Dessa forma, alguns deles comentaram que guardar as meias na “gaveta de meias” parece não ser tão comum quanto parecia anteriormente. Em contrapartida, alguns disseram que usam a gaveta apenas para guardar suas meias. Assim, esta atividade possibilitou que os estudantes, no momento da leitura da tira, pudessem lançar um olhar mais amplo sobre a materialidade, percebendo que os discursos na obra estavam estabelecidos por meio de práticas/comportamentos sociais. Além disso, o compartilhamento de experiências entre os alunos contribuiu para a ampliação de suas leituras, percebendo que cada leitor tem suas próprias experiências de vida, ou seja, sua própria história.

Na sequência, abordou-se com os estudantes a primeira tira do Armandinho:



Fonte: *Aprender juntos língua portuguesa, 5º ano* (Marchetti; Silva; Silva, 2021, p. 165).

O professor destacou a importância da linguagem não verbal no momento da leitura da tirinha e que ela significa tanto quanto a linguagem verbal. Foi proposto aos

estudantes que registrassem e justificassem suas impressões sobre o personagem Armandinho, isto é, o que pensaram sobre ele a partir da leitura da tira. Abaixo, seguem alguns recortes dos registros.

Aluno 1: Acho ele organizado, porque guardou as meias na gaveta das meias.
Aluno 2: Ele é desorganizado, porque não procurou as meias na gaveta de meias.
Aluno 3: Ele é legal, porque é engraçado.
Aluno 4: Ele é falador, porque aparecem muitas falas dele na tirinha.
Aluno 5: Ele é engraçado e brincalhão, porque é uma criança.
Aluno 6: Ele é atrapalhado, porque não encontrou suas próprias meias.

Ao observar as respostas, percebe-se que, ainda que diversas, os estudantes realizaram as leituras ancoradas no texto, fato importante, pois os efeitos de sentidos as significações, podem ser diversas, porém não podem ser quaisquer, como alerta Possenti (2009), portanto, precisam estar partir daquilo que está no texto.

No encaminhamento seguinte, “conversa com o colega”, os estudantes formaram duplas para responderem as perguntas de interpretação da tira de modo que cada estudante pudesse expor suas impressões sobre a materialidade, respeitando a opinião do colega, isto é, considerando o que a tira significa para o outro e negociando a construção de sentidos.

Os estudantes, majoritariamente, tentaram estabelecer uma relação entre o que leram na tirinha e sua realidade, ou seja, com sua história, constantemente trazendo exemplos de situações e falas de pessoas de seu convívio, conforme pode ser visto abaixo nos recortes das respostas.

3. A tirinha apresentou uma situação comum no dia a dia das crianças? Você já presenciou ou passou por uma situação como a da tirinha? Comente a respeito.
Aluno 1: Eu já fiquei com dificuldade para achar a minha roupa.
Aluno 2: Sim, não achei o carregador da minha mãe.

Aluno 3: Sim, tentando procurar a minha irmã.

Aluno 4: Estava com frio e eu fui tomar banho de meia.
--

Aluno 5: Sim, ao invés de colocar água na geladeira e coloquei o celular.

Aluno 6: Sim, minha mãe disse que iria brigar comigo.

Ouvindo as opiniões e leituras dos colegas, eles perceberam o quanto a leitura pode ser ampla, reflexiva e que os sentidos não são estáticos. Coracini (2002, p. 16) explica que “quando falamos de diferentes leituras, referimo-nos não apenas à leitura realizada por cada indivíduo em particular, mas aos diferentes momentos de sua vida: na verdade, o sentido de um texto, por ser produzido por um sujeito em constante mutação, não pode ser jamais o mesmo”. Dessa forma, a leitura de cada estudante é distinta e, ao ouvir as respostas dos colegas sobre a mesma questão, esta afirmação fica mais compreensível para eles.

A questão abaixo indaga os estudantes sobre a motivação pela qual foi utilizado o vocativo **senhor** na tira. Na sequência estão alguns recortes das respostas:

9. Por que a outra personagem usou o termo senhor para se referir a Armandinho no terceiro quadrinho?
--

Aluno 1: Porque ela está brava e indignada.

Aluno 2: Porque ela está brava.

Aluno 3: Porque está indignada.

Aluno 4: É o modo da mãe dele falar com ele assim.
--

Aluno 5: É o modo da mãe dele falar.

Aluno 6: Sendo irônica.

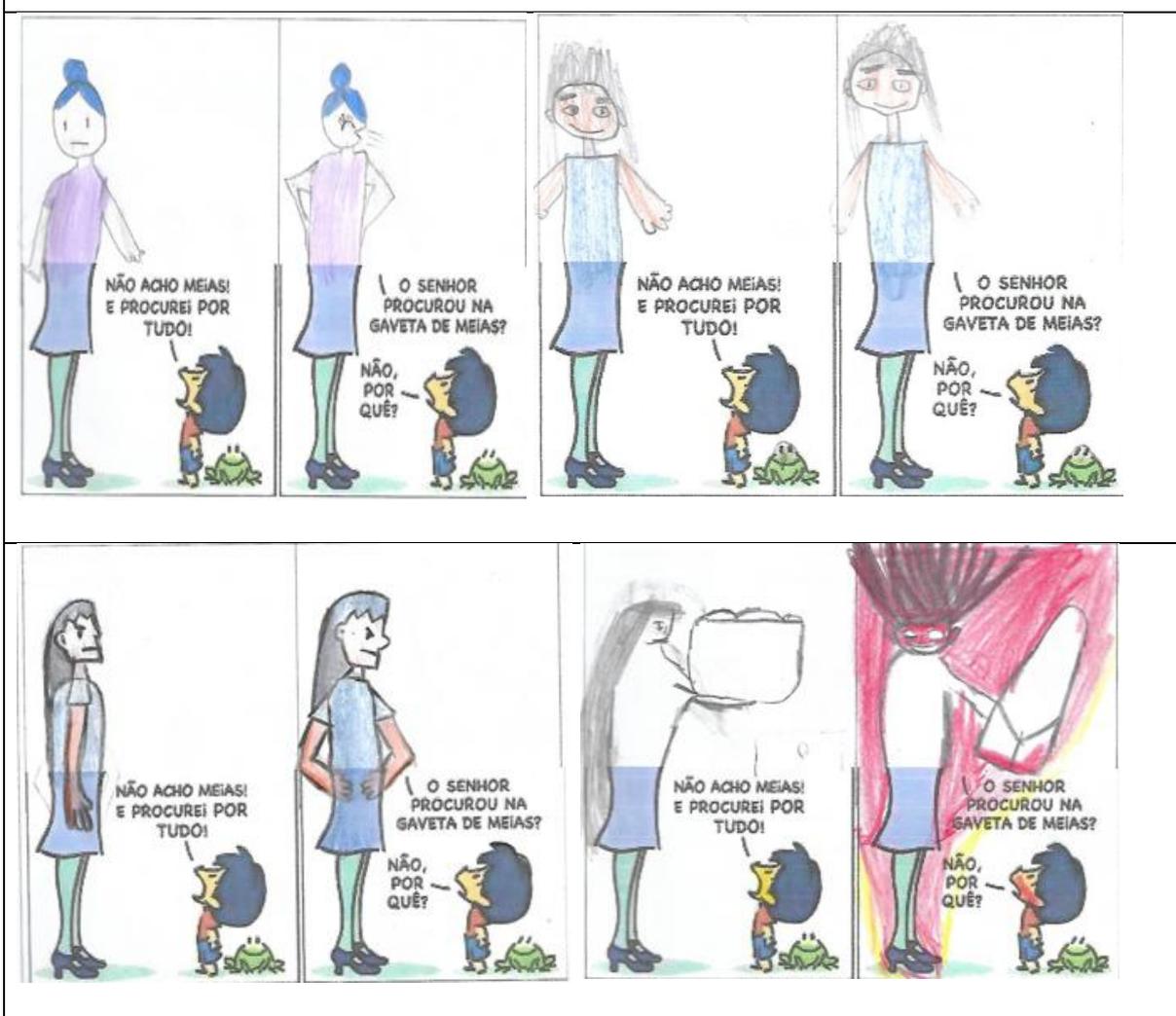
A maioria dos estudantes respondeu no sentido de que a utilização do vocativo na tira como um indicador das emoções da mãe, que estaria brava ou com raiva. Três estudantes indicaram que a utilização se deu pela forma de falar atribuída a mãe, o que pode indicar uma leitura mais superficial, na qual a ênfase não incide sobre o efeito de sentido produzido naquele contexto específico. Apenas um estudante

relacionou o termo a um efeito de ironia, numa leitura mais próxima à da AD.

Assim, percebeu-se que para a maioria dos estudantes a utilização do vocativo **senhor** esteve vinculada à emoção manifestada no enunciado, enquanto apenas uma estudante vinculou seu uso questionamento em tom irônico, ou seja, o deslocamento do uso do vocativo de um contexto formal/respeitoso para um contexto de intimidade familiar, subvertendo o uso convencional.

Na proposta seguinte, os estudantes foram convidados a completar o desenho da personagem adulta (mãe), de modo a complementar a linguagem não verbal a partir da verbal. Abaixo, encontram-se alguns registros da atividade.

11. Complete o desenho da outra personagem demonstrando como você imagina que ela está se sentindo ouvindo as falas de **Armandinho** em cada quadrinho. Pense nas expressões faciais e corporais e capriche no desenho.



Fonte: Arquivo do autor.

Essa atividade contribuiu para que os estudantes pudessem perceber a importância da linguagem não verbal, das expressões faciais e corporais, no momento da leitura. Para além disso, pensarem sobre como o que não está explícito, mas que também significa na leitura. A exposição das produções também contribuiu para que eles percebessem como a leitura de cada um é distinta representando sua vivência e sua história.

Durante a exposição dos desenhos para os colegas, os estudantes relataram que as situações representadas eram fatos acontecidos com eles no dia a dia e que as reações contidas nos registros eram de suas mães, tias ou avós. Assim, os desenhos elaborados são representações do discurso onde a mãe, a avó, e a mulher, são vistas como as responsáveis pelas tarefas domésticas.

Durante a apresentação dos desenhos, nenhum deles questionou por que a personagem da tira era uma mulher e não um homem. Então, o professor lançou a seguinte pergunta: na opinião de vocês, por que aparece uma mulher e não um homem nessa tirinha? Inicialmente, os estudantes pareceram não compreender o sentido do questionamento, mas depois responderam: “na minha casa, somente minha mãe faz o serviço”; “porque é assim que funciona, a mulher faz o serviço e o homem trabalha”; então, um aluno discordou, dizendo: “na minha casa é meu pai quem limpa a casa”; “minha mãe e meu pai dividem o serviço e cada um faz um pouco, eu também ajudo”. Assim, vários deles expuseram suas opiniões, experiências e histórias com relação a temática.

Então, o professor perguntou: mas, quem disse que a mulher precisa ser a responsável pelos afazeres domésticos e que o homem precisa trabalhar fora de casa? De onde será que surgiu isso? Os estudantes responderam: “sempre foi assim professor”; “meu avô e minha avó falam isso”; “meu pai que diz isso”; então, um estudante disse: “acho que isso aí já vem de muito tempo professor, do avô passou para o pai, que passou para o filho e assim vai”.

Nesse momento, o professor explicou que estas falas (discurso) estão presentes na sociedade e são reproduzidas há muitos séculos e que as pessoas que dizem isso, estão na verdade, dando continuidade, reproduzindo algo que já existe.

O sujeito de linguagem é descentrado, pois é afetado pelo real da língua e também pelo real da história, não tendo controle sobre o modo como elas o afetam. Isso redundaria em dizer que o sujeito discursivo funciona pelo inconsciente e pela ideologia. As palavras simples do

nosso cotidiano já chegam até nós carregadas de sentidos que não sabemos como se constituíram e que no entanto significam em nós e para nós (Orlandi, 2010, p. 20).

Sendo assim, explicou-se que não foram as pessoas que conhecemos que inventaram que mulher precisa ser dona de casa e que o homem precisa trabalhar na busca pelo sustento das famílias. Os estudantes ficaram surpresos, mas gostaram bastante das discussões e perceberam que não somos a origem do que falamos. Esse se mostrou mais um passo rumo a uma leitura discursiva.

Para finalizar o módulo I, após as reflexões, as discussões com os colegas sobre a temática, a observação sobre a importância da linguagem não verbal na leitura, os estudantes foram desafiados a desenharem o desenrolar da tira. Abaixo, estão alguns registros da atividade:

Você diz como a história terminou!

Desenhe e escreva nos quadrinhos abaixo como você acha que terminou a história do **Armandinho** e de sua mãe. Apresente o final dessa história. Você decidirá como será!!!

Fonte: Arquivo do autor.

Ao apresentarem seus desenhos para os colegas, eles puderam perceber que mesmo a partir da leitura de uma mesma materialidade linguística, as interpretações serão diversas e, portanto, que os sentidos podem ser muitos, não qualquer um.

Módulo 2 – Ser criança: rotinas e brincadeiras (7 horas/aula)

As atividades do módulo II, “ser criança: rotinas e brincadeiras”, se iniciaram com apresentação de um vídeo com a música, “ser criança é”, dos autores Maria Clara e JP. A música fala sobre ser criança, cita várias atividades inerentes à infância e sobre a imaginação das crianças.

Após a exposição da canção, o professor iniciou uma conversa com os estudantes perguntando sobre qual seria o assunto tratado na música, e eles responderam: “sobre a infância”; “sobre as brincadeiras”; e “ser criança”. Ao serem questionados se as atividades que apareceram no vídeo deveriam fazer parte da rotina de uma criança, responderam: “sim”; “com certeza”; “claro professor”. Então, quando questionados sobre quais daquelas atividades faziam parte de suas rotinas, as respostas foram diversas. A maioria deles relatou que realizavam várias daquelas brincadeiras em seu cotidiano, todavia alguns estudantes disseram que não tinham muito tempo para brincar, porque precisavam fazer muitas atividades em casa.

Dessa forma, os alunos puderam perceber que as rotinas de atividades entre eles também eram variadas. Essas reflexões serviram como uma atividade introdutória para à leitura da tira do Armandinho, que abordaria o tema.



Alexandre Beck. *Armandinho cinco*. Florianópolis: A. C. Beck, 2015. p. 42.

Fonte: *Aprender juntos língua portuguesa, 5º ano* (Marchetti; Silva; Silva, 2021, p. 228)

Em “Gestos de leitura e interpretação”, foi proposto que, em duplas, os estudantes respondessem algumas questões sobre a tira apresentada. O desenvolvimento das atividades em duplas mostrou-se interessante, pois os alunos estavam motivados para responderem as questões propostas. Em alguns momentos as discussões se tornavam mais fortes entre as duplas e, por vezes, o professor era

chamado para “confirmar” uma ou outra leitura/interpretação. Nessas situações, o professor reiterava a questão da diversidade de significação desde que as leituras/interpretações estivessem ancoradas no texto.

As questões tiveram o objetivo de levar os estudantes a um aprofundamento sobre a leitura inicial que fizeram da tira e estabelecer relação com a temática da rotina de atividades das crianças e com a sua própria realidade. Abaixo, estão alguns recortes das respostas dos estudantes:

1. No primeiro quadrinho, Armandinho e Zé parecem compartilhar do mesmo entusiasmo com a possibilidade de brincar no parquinho? Por quê?
Aluno 1: Não, porque Zé tem compromissos.
Aluno 2: Não, porque o Zé tem 20 minutos de terça-feira, entre a aula de mandarim e a de violoncelo.
Aluno 3: Não, porque Zé tem aula de mandarim e violoncelo e não tem tempo para ir ao parque.
Aluno 4: Armandinho está feliz e o Zé está triste porque o Armandinho pode brincar e o Zé não.
Aluno 5: Não, porque Zé entrou na aula de mandarim e de violoncelo.
Aluno 6: Não, porque o Zé tem 20 minutos de terça-feira, entre a aula de mandarim e a de violoncelo.

A maior parte dos estudantes respondeu esta questão de forma parecida com os alunos 2 e 6, isto é, realizando uma cópia do que localizaram de forma explícita no texto. Grigoletto (1999, p. 71) expõe que, “as afirmações categóricas têm o poder de neutralizar os sentidos, de apresentá-los como transparentes”. Assim, o professor reiterou que não há apenas um caminho para a leitura, mesmo que os LDs, muitas vezes, pareçam buscar isso, mas sim, que as possibilidades de leituras e de efeitos de sentido são diversas.

Essa explicação se mostrou importante, porque a noção de erro e acerto (respostas postas nos LDs) ainda está muito enraizada no ambiente escolar. Os estudantes, de forma geral, buscam constantemente as respostas por meio de localização explícita no texto, por isso, o trabalho de leitura na perspectiva discursiva tenta romper esse paradigma, “libertando” os estudantes para uma leitura mais

reflexiva e profunda. Por isso, a desconstrução de uma leitura mecânica acontece de forma gradual, pois mesmo na tentativa de observar para além das normas, deslizes ocorrem, e isso é natural, não só para as crianças, mas para todos os leitores.

Na sequência, foi proposto que formassem grupos com 5 integrantes para refletirem, discutirem e responderem a seguinte questão: quais os pontos positivos da rotina de Zé? Após esse momento, foi organizada uma roda de conversa para que pudessem expor suas opiniões sobre o assunto. Essa situação foi o ponto de partida para uma discussão sobre as rotinas atuais das crianças.

Reúnam-se em grupos com 5 estudantes . Pensem na rotina de Zé, conversem sobre as atividades que ele precisa fazer e respondam a seguinte questão: quais os pontos positivos na rotina de Zé?

Aluno 1: Ir para a escola.

Aluno 2: Fazer curso de inglês.

Aluno 3: Fazer tarefas escolares.

Aluno 4: Ele vai aprender coisas diferentes, fazer esportes e ficar mais inteligente aprendendo a tocar violino.
--

Aluno 5: Ter tempo livre e aprender a falar mandarim e tocar violino.

Aluno 6: Aprender coisas diferentes e ficar inteligente.
--

Nas respostas dos estudantes apareceram questões que não estavam presentes de forma explícita na tira, por exemplo: “curso de inglês”; “fazer esportes” e “ficar inteligente”. Essa situação demonstra que a leitura avança ao campo dos sentidos, pois ao relacionar *aulas de inglês, praticar esportes e ficar inteligente* a aspectos positivos da rotina de Zé, ecoa-se o discurso sobre a importância de uma rotina de atividades estruturada para a obtenção de sucesso. Alguns estudantes justificaram suas respostas relatando que escolheram tais atividades, porque elas faziam parte da sua própria rotina semanal. Os estudantes não leem a tirinha como enunciados isolados, mas a partir de sua posição de sujeitos inscritos em um contexto que valoriza determinadas práticas.

Em seguida, foi proposto que se sentassem em círculo para a realização de uma roda de conversa para que expusessem o que foi discutido nos grupos. De forma

geral, apontaram várias atividades como pontos positivos da rotina de Zé, então, o professor perguntou o seguinte: estas atividades que vocês falaram são importantes na rotina de uma criança? Na totalidade, os estudantes responderam que sim. Professor: e brincar, também é importante? Todos responderam de forma afirmativa.

Assim, o professor explicou que para uma rotina saudável é necessário equilíbrio de atividades, pois brincar é muito importante para o desenvolvimento das crianças, mas, fazer tarefas escolares, ajudar nas tarefas domésticas, fazer cursos fora da escola, estudar outro idioma, fazer atividades físicas, dentre outras atividades, também são importantes para o desenvolvimento infantil. Portanto, uma rotina equilibrada, com brincadeiras e responsabilidades, pode ser considerada uma rotina adequada para as crianças.

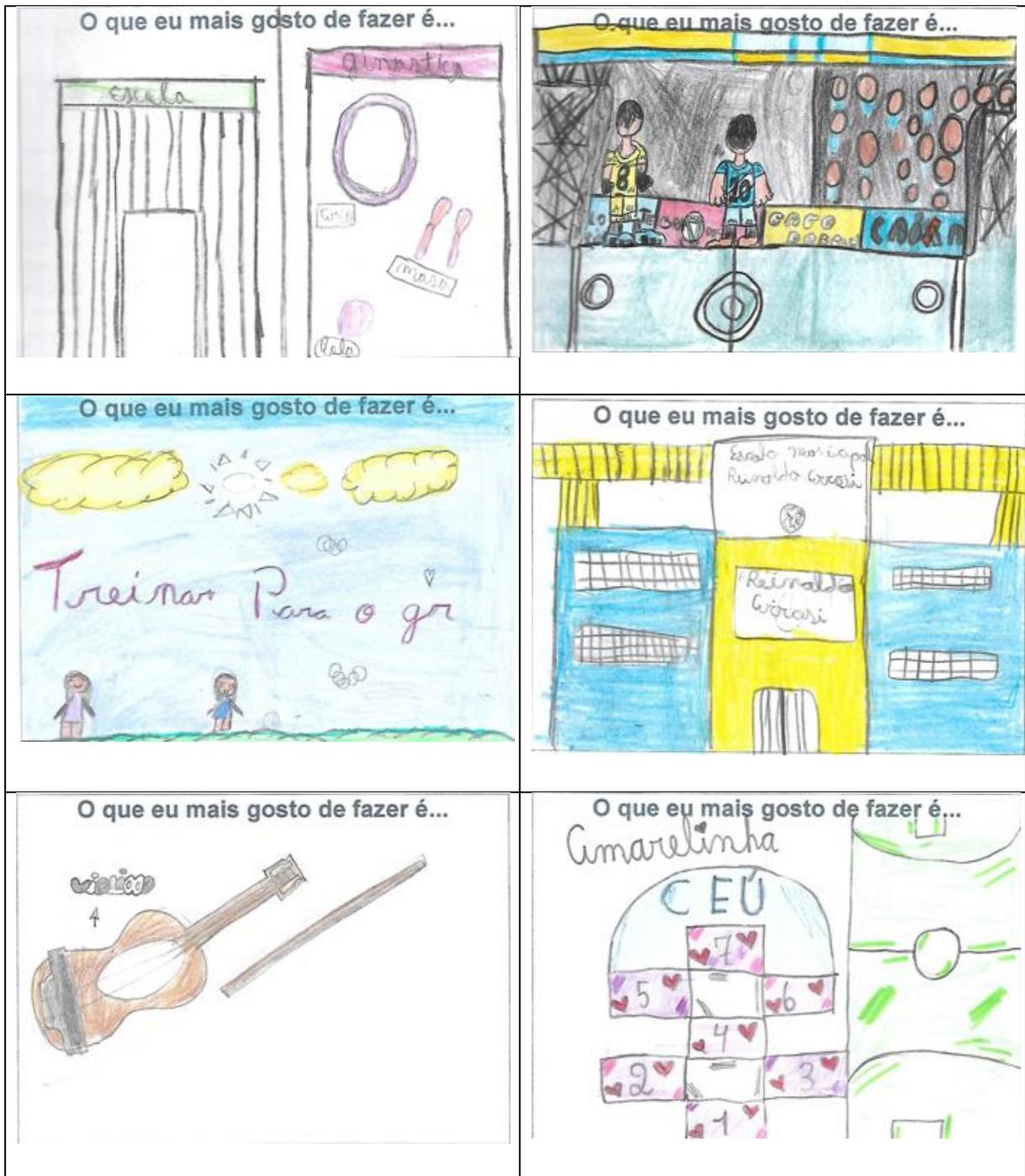
Em alguns momentos, os estudantes demonstravam hesitação durante as discussões e tentavam argumentar com os colegas, justificando suas escolhas. Alguns diziam: “é isso professor?”, esperando a confirmação da “resposta correta”, demonstrando que, para os estudantes, o professor é uma referência para validar o acerto ou o erro, assim como os LDs.

Afirmando ser o LD um discurso de verdade, queremos dizer que ele se constitui, no espaço discursivo da escola, como um texto fechado, no qual os sentidos já estão estabelecidos (pelo autor), para ser apenas reconhecido e consumido pelos seus usuários (professores e alunos) (Grigoletto, 1999, p. 68).

Dessa forma, foi explicado aos estudantes que a possibilidade de significados diferentes para cada leitor e isso não anula uma leitura que se mostre contrária à sua, ambas precisam ser consideradas.

Na sequência, os estudantes foram questionados se eles destinavam tempo para os estudos/tarefas escolares em suas casas. De forma geral, eles responderam que sim e que seus pais e/ou avós cobravam para que eles fizessem as tarefas, mesmo que, muitas vezes, eles não quisessem fazer porque queriam ficar no celular ou brincar de outras coisas. Então, o professor salientou a importância de uma rotina equilibrada, com brincadeiras, mas também, com responsabilidades inerentes e adequadas à infância.

Para finalizar o módulo II, eles foram convidados a desenhar a atividade que mais gostam de fazer em seu dia a dia. Abaixo, estão alguns registros das atividades que os estudantes realizaram:



Fonte: Arquivo do autor.

O desenvolvimento dessa atividade contribuiu para uma reflexão entre a leitura da tira e a realidade que cada estudante vivencia, isto é, a história de cada um. Assim, eles fizeram desenhos relacionados às brincadeiras do dia a dia, atividades para além da escola, como aulas de música e ginástica, e também o estudar, representado pelos desenhos da própria escola. Por meio dessas experiências, os alunos podem

desenvolver um novo olhar sobre as atividades de leitura, percebendo que lemos e interpretamos o tempo todo.

Módulo 3 – Armandinho e seus amigos: menino não chora? (6 horas/aula)

Neste módulo, os encaminhamentos se deram a partir da temática “menino não chora!”. Para iniciar as atividades, foi apresentado um vídeo denominado: “Cebolinha em... menino não chora?”. No vídeo, Cebolinha e Cascão conversam e afirmam que “menino não chora!”, todavia eles são levados pelo pai de Cebolinha para serem vacinados, então, diante daquela situação, Cascão e Cebolinha acabam percebendo que meninos também choram e que não há nenhum problema nisso.

Após a apresentação do vídeo, foi perguntado aos estudantes o seguinte: é natural que as pessoas chorem? Todos nós podemos chorar? De forma majoritária, os estudantes responderam com naturalidade que, sim, todos podemos chorar e que é isso é normal. Este foi o ponto de partida para a apresentação da próxima tirinha do Armandinho:



Alexandre Beck. Disponível em: <https://tirasarmandinho.tumblr.com/>. Acesso em: 17 mar. 2021.

Fonte: *Aprender juntos língua portuguesa, 5º ano* (Marchetti; Silva; Silva, 2021, p. 182).

Nesse momento, foi proposto aos estudantes formarem duplas, realizarem a leitura da tira, conversarem sobre o tema “menino não chora” e responderem as questões apresentadas. As questões propostas tiveram como objetivo fomentar uma reflexão sobre a temática apresentada e contribuir para que os estudantes pudessem estabelecer uma relação entre os sentidos do vídeo e da tira, isto é, pensar sobre como cada uma dessas materialidades pode significar.

Na questão reproduzida abaixo, os recortes das respostas são exemplos das

tentativas dos estudantes em estabelecer relações de sentido entre as materialidades, isto é, como elas significam:

1. O vídeo e a tirinha apresentam opiniões semelhantes ou contrárias sobre o tema <i>menino não chora</i> ? Justifique.
Aluno 1: são semelhantes, porque Cebolinha e Pudim falam a mesma coisa “menino não chora”.
Aluno 2: semelhante, porque as falas são as mesmas.
Aluno 3: sim, porque eles choram.
Aluno 4: são semelhantes, porque são o mesmo tema a tirinha e o vídeo.
Aluno 5: é semelhante, porque eles falam que não choram porque tem vergonha.
Aluno 6: semelhante, porque chora todo mundo, chorar é normal, se não chora não é humano.

Na totalidade, os estudantes identificaram semelhanças entre o que estaria presente no vídeo e na tira do Armandinho. De forma geral, relataram com naturalidade que meninos e meninas podem chorar, independentemente da motivação. Por exemplo, na resposta do “Aluno 5”: *é semelhante, porque eles falam que não choram porque tem vergonha*, a reação dos meninos foi no sentido que não tinham vergonha de chorar e que isso é muito comum para qualquer pessoa.

A questão abaixo serviu como mote para reflexões relacionadas à origem do discurso relacionada ao tema abordado. Aqui estão alguns recortes das respostas dos estudantes:

2. Você já ouviu alguém dizer que <i>menino não chora</i> ? Em que situação?
Aluno 1: não, nunca ouvi alguém falar.
Aluno 2: ninguém me falou isso.
Aluno 3: sim, meu pai falou para meu sobrinho.
Aluno 4: sim, meu primo quando bateu a cabeça.

Aluno 5: sim, meu primo quando foi tomar vacina.
--

Aluno 6: meu primo caiu na rua e a mãe dele perguntou por que ele não chorou e ele disse que menino não chora.
--

Aluno 7: eu falei para a minha avó que menino não chora, depois eu caí e chorei.
--

No total, 8 estudantes relataram nunca ter ouvido alguém falar que “menino não chora!”, os outros 11 alunos já ouviram, muitos deles, de pessoas próximos e de seu convívio social, o que demonstra que este discurso ainda se encontra enraizado na sociedade, inclusive, dentro das escolas. Todavia, se esta pergunta fosse feita há algumas décadas, é bem provável que, quase todos (ou todos) os estudantes já tivessem experiências pessoais com relação a afirmativa de que “homem/menino não chora”.

Ao serem questionados sobre a origem dessa ideia (discurso) de que menino não chora, alguns deles não souberam responder e outras afirmaram que eram seus familiares que possivelmente haviam inventado aquilo. Então, o professor fomentou uma reflexão no sentido de que nós todos acabamos reproduzindo discursos já existentes em nossa sociedade, que eles não foram criados pelas pessoas que conhecemos, é algo que está presente na sociedade há muito tempo e que vem sendo repetido de modos diferentes.

A AD certamente não poderia aceitar as leituras individuais (as que cada um faria como quisesse), pelo simples fato de que ela não acredita que haja sujeitos individuais que leiam “como querem”, mas sim que há grupos de sujeitos (situados em determinada posição) que leem como leem porque têm a história que têm (Possenti, 2009, p. 17).

Portanto, para além disso, na leitura, é de fundamental importância perceber aquilo que está nas entrelinhas, quais caminhos foram seguidos, quais ideias atravessam os discursos ali presentes.

A questão apresentada na sequência foi um convite aos estudantes para exporem suas opiniões sobre a temática em forma de conselho para o personagem Pudim. Abaixo, estão alguns recortes das respostas dos estudantes:

14. Após assistir ao vídeo do Cebolinha e do Cascão e realizar a leitura da tirinha, que conselho você daria a Pudim?

Aluno 1: Pudim, você está errado, você já chorou, se falar que não, é mentira.

Aluno 2: Chorar, faz parte.

Aluno 3: Todas as pessoas choram e isso é natural. Mesmo se for uma pessoa forte, ela também chora.

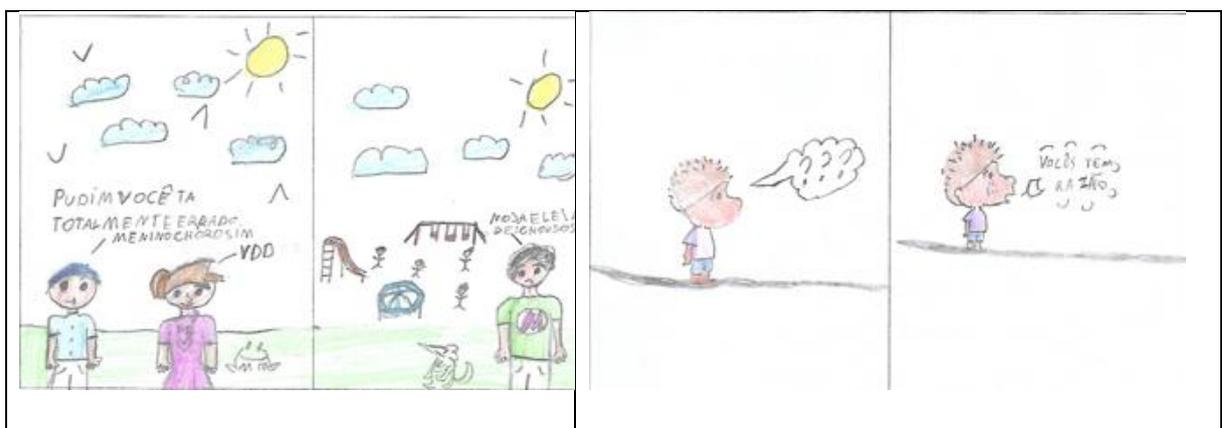
Aluno 4: Eu falaria para ele que ele também pode chorar sem sentir vergonha.

Aluno 5: Eu iria falar para ele chorar, porque meninos e meninas podem chorar.

Aluno 6: Que todos podem chorar.

Assim, por meio das leituras das materialidades e das discussões, os estudantes puderam expor suas opiniões sobre o tema. Portanto, as respostas frente a esta questão, são resultado das leituras do vídeo e da tirinha, assim como, das reflexões sobre a temática desenvolvidas durante as discussões com os colegas. O professor salientou que todas as opiniões devem ser respeitadas e que toda leitura exigirá reflexões por parte do leitor.

Na próxima atividade, foi proposto aos estudantes, apresentarem em forma de desenho, como poderia se desenrolar a sequência da tira. O professor perguntou aos estudantes: será que Pudim mudou sua ideia inicial de que menino não chora? Como Pudim poderia ter reagido à fala dos colegas? Assim, eles registraram suas considerações sobre a possível sequência da tira, conforme posto abaixo:





Fonte: Arquivo do autor.

No momento da socialização, os estudantes foram questionados sobre o que poderia significar o desenho que produziram com relação ao tema “menino não chora”. Aqueles que quiseram se manifestar disseram o seguinte: “que menino pode chorar”; “que chorar é natural para todos”; “que ninguém precisa ter vergonha de chorar”; “mostrar que o Pudim mudou de ideia”; “mostrar que o Pudim estava errado”. Portanto, as atividades contidas no módulo puderam contribuir para que os estudantes repensassem o discurso cristalizado de que *homem/menino não chora* e que as *mulheres/meninas choram porque são frágeis*. Então, o professor encerrou esse momento conversando com os discentes, esclarecendo que todas as opiniões sobre esse tema precisam ser respeitadas, mas que cabe a cada um, refletir sobre suas escolhas e suas posições sobre qualquer tema.

Para finalizar a unidade didática, eles foram desafiados a pensar nas tiras apresentadas e refletir sobre as temáticas da infância, da rotina de atividades infantis e sobre a ideia de que “menino não chora”, isto é, nas atividades desenvolvidas no material didático e, na sequência, montarem suas próprias tiras do Armandinho. Abaixo, estão alguns registros dos estudantes referentes a atividade proposta:







Fonte: Arquivo do autor.

Assim, em uma roda de conversa, os estudantes puderam socializar seus trabalhos. A produção das tiras foi um momento importante em que puderam expor suas percepções acerca dos discursos apresentados e discutidos no decorrer de toda a unidade didática, ou seja, suas produções são resultado das atividades desenvolvidas e das reflexões realizadas com os pares dentro da sala de aula sobre os efeitos de sentidos por meio da leitura.

Enfim, foi perguntado aos alunos, se eles gostaram das atividades que foram desenvolvidas, eles prontamente responderam que sim, que gostariam que o material não tivesse acabado e que foi muito divertido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo por base o horizonte da AD de linha francesa, buscou-se refletir sobre como se dava a mobilização de tiras em AJLP, culminando na proposição de uma unidade didática voltada à leitura discursiva. A partir disso, buscou-se a proposição de um novo caminho para o trabalho com a leitura, que fomentasse a reflexão e abrisse espaço para ouvir as vozes dos alunos. Dessa forma, o desenvolvimento da unidade didática se deu como resposta a seguinte pergunta: *como desenvolver um trabalho de leitura, pautado na perspectiva discursiva, por meio do gênero tirinha na sala de aula?*

Pela grande aceitação dos estudantes, assim como pela presença contante nos materiais didáticos, o gênero tira foi escolhido para o desenvolvimento das atividades de leitura contidas na unidade didática. Portanto, a leitura das tiras foi o ponto de partida para que os estudantes pudessem perceber os discursos e refletir sobre os efeitos de sentidos.

As atividades propostas na unidade didática tiveram como objetivo proporcionar aos estudantes adentrarem ao campo dos sentidos, por meio de discussões e reflexões, percebendo como “fatores externos” ao texto contribuem e influenciam na interpretação de qualquer materialidade discursiva.

Durante a realização das atividades propostas na unidade didática, notou-se que os estudantes estão acostumados a determinadas práticas para o trabalho com a leitura (as práticas presentes nos LDs), fruto da exposição por décadas de trabalhos com foco na estrutura textual, e, por isso, se observou em algumas ocasiões a busca por desvendar “O” sentido do texto, aguardando, inclusive, a validação do professor. Esse fato enfatiza a necessidade de repensar as perspectivas de leitura adotadas em sala de aula, de modo a incentivar interpretações mais profundas.

Todavia, é perceptível que, por meio de atividades contextualizadas, dinâmicas e que propiciem um ambiente aberto ao diálogo, os alunos estão abertos a novas propostas de trabalho com à leitura, estão propensos a desenvolver uma prática de leitura em que seja possível avançar para o campo dos sentidos.

A desconstrução do que já está posto nunca será uma tarefa simples, sobretudo no ambiente escolar, mas é possível. Por isso, o papel do professor como mediador para este processo se mostra fundamental, sobretudo nas séries iniciais, pois é ele quem poderá apresentar para os estudantes possibilidades para o trabalho

com a leitura.

Adentrar ao campo do discurso e dos sentidos é um processo gradativo para estudantes e professores. As propostas realizadas puderam mostrar que a leitura pode proporcionar reflexões e discussões sobre qualquer temática abordada e sobre os discursos presentes nas tirinhas. Assim, os estudantes puderam refletir sobre ser criança, a rotina/atividades na infância, acerca da ideia de que “menino não chora”, dos papéis de gênero e, então perceber os discursos presentes nas materialidades, além de estabelecer relação com suas vivências. Também foram instigados a pensar e argumentar sobre as possibilidades de sentidos por meio da leitura e interpretação das tiras, demonstrando o potencial deste tipo de texto para promover discussões significativas, indo além da simples abordagem para o trabalho com aspectos estruturais da língua.

Sendo assim, para além das contribuições com foco nos estudantes, este trabalho foi elaborado com o intuito de poder contribuir, ou seja, somar às atividades desenvolvidas pelos professores de Língua Portuguesa no dia a dia, ampliando suas possibilidades para o trabalho com a leitura e oportunizando um espaço mais fértil de leitura para os alunos. Por isso, o professor precisa refletir sobre suas práticas e lançar um olhar crítico sobre os materiais que circulam pela esfera escolar, fazendo correções de rota (caso seja necessário) e, sobretudo, atuar como mediador para que os estudantes possam avançar significativamente na leitura.

Ao analisar a aplicação das atividades, também podemos constatar que os estudantes são capazes de realizar leituras mais amplas, observando os sentidos, superando assim as propostas de leitura atrelada à localização de informações, presentes nos LDs. Logo, a leitura discursiva é um caminho possível, mas, para que isso aconteça, se faz necessário oportunizar aos alunos condições para que possam refletir, discutir e compartilhar suas leituras.

Então, consideramos que os resultados da aplicação foram positivos, sabendo que há muito a progredir e, mais do que isso, tratando de leitura discursiva, sempre haverá um longo caminho para avançar. Acreditamos que os estudantes deram os primeiros passos (passos importantes) no caminho para uma leitura discursiva, seguindo em direção ao campo dos sentidos.

REFERÊNCIAS

ASSOLINI, Filomena Elaine; TFOUNI Leda Verdiani. **Os (des)caminhos da alfabetização, do letramento e da leitura**. Paidéia (Ribeirão Preto) [Internet]. 1999. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X1999000200004>

ASSOLINI, Filomena Elaine Paiva. Professoras alfabetizadoras: memórias de leitura e prática pedagógica. *Revista Contemporânea de Educação*, v. 13, n. 28, set./dez. de 2018. <http://dx.doi.org/10.20500/rce.v13i27.16562>

BOTELHO, Luana Soares. **As tirinhas da Mafalda como recurso didático para a formação leitora crítico-reflexiva de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental**. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes, Montes Claros, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unimontes.br/handle/1/450>. Acesso em: 27 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 27 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Referencial Técnico-Científico**. 2021. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/phocadownload/programas/Livro_Didatico_PNLDApoio_a_Gestao/2023/Documento%20Tcnico-Cientfico%20do%20MEC%20-%20110221-01.pdf. Acesso em: 13 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia digital: equipe PNLD 2023 – objeto 1 – obras didáticas**. 2023. Disponível em: https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2023_anos_iniciais_ensino_fundamental_obras_didaticas/componentecurricular/pnld_2023_anos_iniciais_ensino_fundamental_obras_didaticas_lingua_portuguesa. Acesso em: 09 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital de Consolidação PNLD 2023**. 2022. Disponível em: https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/editais/edital-pnld-2023-1/Edital_PNLD_2023___14__Retificacao_05_12_2022.pdf. Acesso em: 13 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pisa 2018 revela baixo desempenho escolar em Leitura, Matemática e Ciências no Brasil**. 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/dezembro/divulgados-os-resultados-do-pisa-2022#:~:text=Entre%20os%20brasileiros%2C%2055%25%20registraram,alto%20de%20desempenho%2C%20de%207%25.&text=Pisa%202022%20%E2%80%93%20a%20ca%20edi%C3%A7%C3%A3o,Pisa%20avalia%20um%20dom%C3%ADnio%20principal>. Acesso em: 11 jul. 2024.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa**

qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.

CALEFFE, Luiz Gonzaga; MOREIRA, Herivelto. **Metodologia da pesquisa científica para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

CASSANO, Maria da Graça. **A perspectiva discursiva da leitura e algumas considerações relativas ao seu ensino-aprendizagem na educação fundamental**. Linguagem em (Dis)curso, Tubarão, v.3, n.2, jan./jun. 2003.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. A aula de línguas e as formas de silenciamento. In: CORACINI, M. J. (Org.). **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2002. p. 67-74.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. Diversidade e semelhanças em aulas de leitura. In: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (org.). **O jogo discursivo na aula de leitura**. Campinas: Pontes, 2010.

Chico Bento no Shopping (1997) | Turma da Mônica. Produção: Mauricio e Sousa Produções, 2012. 1 vídeo (7 min). Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=ffKjDBFvPxY&t=348s>. Acesso em: 22 mar. 2023.

ESPOSTO, Letícia Moraes; ASSOLINI, Filomena Elaine Paiva. **Da paráfrase à polissemia: (im)possibilidades de leitura(s) em sala de aula**. LINHA MESTRA, N.45,P.45-55, set – dez., 2021. [HTTPS://DOI.ORG/10.34112/1980-9026A2021N45P45-55](https://doi.org/10.34112/1980-9026A2021N45P45-55)

FERNANDES, Carolina. Entre o ver e o ler: gestos de leitura da materialidade visual implicando outros gestos de ensino. In: INDURSKY, Freda; MITTMAN, Solange (orgs.). **Análise do discurso: dos fundamentos aos desdobramentos (30 anos de Michel Pêcheux)**. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

GRIGOLETTO, Marisa. Leitura e funcionamento discursivo do livro didático. In: CORACINI, M. J. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 1999. p. 67-77.

GRIGOLETTO, Marisa. Leitura e funcionamento discursivo do livro didático. In: CORACINI, Maria José. **Interpretação e autoria do livro didático**. Campinas: Pontes, 1999.

JUNIOR, Ana Caroline da Silva Junior; MELO, Carolle Romana Almeida de; DIANE, Viviana dos Anjos Portela. **A sociedade patriarcal e a opressão da mulher: uma mirada sobre as personagens femininas em O Primo Basílio**. Revista Água Viva. 2021. Centro Universitário Planalto do Distrito Federal – UNIPLAN, Brasília, 2021. Acesso em: 20 jun. 2024.

LAKATOS, Maria Eva; MARCONI, Maria de Andrade. **Metodologia do trabalho científico**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1992.

LARA, Glauca Muniz Proença. In: BERTOLDO, Ernesto Sergio; MUSSALIM, Fernanda (orgs.). **Análise do discurso**: aspectos da discursividade no ensino. Goiânia: Trilhas Urbanas, 2006.

“Menino veste azul e menina veste rosa”, diz Damares Alves. **Folha de São Paulo**, 3de jan. de 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2019/01/menino-veste-azul-e-menina-veste-rosa-diz-damares.shtml>. Acesso em: 20 jun. de 2024.

LIMA, Bruna Mara Rosin de. **Uma reflexão sobre o uso de tirinhas no livro didático**: da leitura escolar à leitura da vida. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2020. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/4945>. Acesso em: 27 jul. 2023.

LINS, Denise Cristina. O brincar e as diferentes classes sociais. **IPA – Brasil**, 2020. Disponível em: <https://www.ipabrasil.org/post/o-brincar-e-as-diferentes-classes-sociais>. Acesso em: 11 jul. 2024.

MUSSALIM, Fernanda. Análise do discurso. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Orgs.). **Introdução à linguística**: domínios e fronteiras. São Paulo: Cortez, 2012. p. 101-142.

NEU, A.F.; BERLEZE, D.J.; KUNZ, E. Criança adulta ou um adulto em miniatura? Reflexões sobre a adultização das crianças. 11º Congresso Argentino de Educação Física e Ciências, 28 de setembro a 10 outubro de 2015, Ensenada, Argentina. **Memória Acadêmica**. La Plata, Argentina: 2015. Disponível em: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.7193/ev.7193.pdf. Acesso em: 20 jun. 2024.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e leitura**. Campinas: Editora da Unicamp, 1988.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 5. ed. Campinas: Pontes, 2007.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. 9. ed. Campinas: Pontes, 2010.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Gestos de leitura**: da história no discurso. Campinas: Editora da Unicamp, 2014.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Análise de Discurso. In: RODRIGUES, Suzy Maria Lagazzi(Org.). **Discurso e Textualidade**. Campinas: Pontes, 2015. p. 13-35.

PAULA, Anderson José; CASTRO, Elaine; SOUZA, Paula Cameschi de. TIRAS DE ARMANDINHO: EFEITOS DE SENTIDOS POSSÍVEIS PELA ANÁLISE LINGÜÍSTICO-DISCURSIVA. In: **Anais do I Selif**, 2020. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/selif2020/276435-tiras-de-armandinho--efeitos-de->

sentidos-possiveis-pela-analise-linguistico-discursiva/. Acesso em: 20 jun. de 2024.

PATO. *In*: **Dicionário brasileiro da Língua portuguesa**. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/pato>. Acesso em: 11 jul. 2024.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Editora da Unicamp, 2014.

PÊCHEUX, Michel. **Análise de Discurso**: Michel Pêcheux. Textos selecionados por Eni P. Orlandi. Campinas: Pontes, 2016.

POSSENTI, Sírio. **Questões para analistas do discurso**. São Paulo: Parábola, 2009.

RAMOS, Paulo. **Tiras no ensino**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2017. *E-book*.

SAYURI, Juliana; SCAVACINI, Karen. O pai do menino de cabelo azul. **Revista Trip**, 2019. Disponível em: <https://revistatrip.uol.com.br/trip/o-pai-do-armandinho-o-menino-de-cabelo-azul-que-reflete-sobre-arte-a-politica-e-direitos-humanos>. Acesso em: 20 jun. de 2024.

SANTOS, Gislane de Lima; PESSOA, Jéssica das Neves. A importância do brincar no desenvolvimento da criança. 2015. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015. Disponível em: <file:///C:/Users/Administrador/Desktop/artigo%20brincar.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2024.

SILVA, Cícero de Oliveira; SILVA, Elizabeth Gavioli de Oliveira; MARCHETTI, Greta. **Aprender juntos língua portuguesa, 5º ano**: ensino fundamental: anos iniciais. 9. ed. São Paulo: Edições SM, 2021.

SILVA, Palloma Rios da. Discurso, interpretação e autoria no livro didático sob a ótica da leitura discursiva de tirinhas. **Revista ALED – Brasil**, São Carlos, v. 1. P. 1-13, 2014. Disponível em: <https://www.revistaaledbr.ufscar.br/index.php/revistaaledbr/article/view/64>. Acesso em: 27 jul. 2023.

SILVA, Tarcilane Fernandes da. O gênero tirinhas no livro “Português Linguagens 3” e o trabalho com a leitura. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 8, p. 159-181, jan./abr. 2018. <http://dx.doi.org/10.22168/2237-6321-11053>

SOUSA, Tania C. Clemente de. **Discurso e imagem**: perspectivas de análise não verbal. Comunicação apresentada no 2º Colóquio Latino-americano de Analistas Del Discurso, La Plata e Buenos Aires, agosto, 1997. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/ciberlegenda/article/view/36741/21317>. Acesso em: 20 fev. 2025.

TOLEDO. **Referencial curricular para o sistema municipal de ensino de Toledo**: Ensino Fundamental - Anos Iniciais. Toledo/PR: Multygraphic Editora, 2024.

TOLEDO. Prefeitura Municipal de. **Prova Toledo será aplicada nos dias 16 e 17 de fevereiro**. 2023. Disponível em:
<https://www.toledo.pr.gov.br/noticias/educacao/prova-toledo-sera-aplicada-nos-dias-16-e-17-de-fevereiro>. Acesso em: 27 jul. 2023.

APÊNDICE

**UNIDADE DIDÁTICA****ALÉM DOS QUADRINHOS: LEITURA DISCURSIVA DE TIRINHAS DO
*ARMANDINHO***

Marcos Dias Furtado

Orientadora: Profa. Dra. Juliana de Sá França

Professor(a):
.....

MARCOS DIAS FURTADO

ALÉM DOS QUADRINHOS: LEITURA DISCURSIVA DE TIRINHAS DO
ARMANDINHO

Material elaborado como parte integrante da Dissertação **As tirinhas no livro didático Aprender Juntos Língua Portuguesa do 5º ano do Ensino Fundamental**: reflexões para uma leitura discursiva na sala de aula, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, Nível de Mestrado Profissional (Profletras), área de concentração em Linguagens e Letramento, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), constituindo proposta de material didático conforme estabelecem as diretrizes do Programa.

Orientadora: Profa. Dra. Juliana de Sá França.

CASCADEL – PR

2025

UNIDADE DIDÁTICA: ALÉM DOS QUADRINHOS, UMA LEITURA DISCURSIVA DE TIRAS DO PERSONAGEM *ARMANDINHO*

Apresenta-se aqui uma proposta de unidade didática dirigida a estudantes do 5º ano do EF, voltada à leitura discursiva de tirinhas do Armandinho presentes no LD Aprender Juntos Língua Portuguesa, 5º ano – AJLP (Marchetti; Silva; Silva, 2021), com o intuito de ampliar a abordagem realizada pelo material.

Ao observar a abordagem assumida para o trabalho com as tiras em AJLP, foi possível perceber que, em sua maioria, as propostas com o gênero são direcionadas para um viés gramatical da Língua Portuguesa⁷.

Essa situação se mostra um desafio a ser superado pelos professores para a realização de um trabalho efetivo da leitura na sala de aula, constituindo-se em um espaço privilegiado para a reflexão e a troca de ideias, superando práticas que buscam encontrar “O” sentido do texto, como preconiza Grigoletto (1999). O professor desempenha papel importante nesse processo, fomentando a reflexão e a criticidade nas atividades de leitura, por meio de “um trabalho com a linguagem que propiciasse aos alunos uma leitura polissêmica e pautada nas condições de produção dos discursos para a compreensão dos efeitos de sentidos materializados linguisticamente” (Lima, 2020, p. 84).

É importante que os estudantes/leitores tenham espaço para questionar, argumentar, dizer e se posicionar diante do que lhes é exposto. Esse movimento faz parte de uma prática de leitura significativa. Assim, é preciso “problematizar as maneiras de ler, levar o sujeito falante ou leitor a se colocarem questões sobre o que produzem e o que ouvem nas diferentes manifestações da linguagem” (Orlandi, 2010, p. 9). É, neste sentido, que na próxima subseção apresenta-se a proposta de unidade didática.

⁷ Mais informações sobre a análise relacionada aos encaminhamentos para o trabalho de leitura com as tiras em AJLP poderão ser encontradas, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD, na dissertação intitulada “**As tirinhas no livro didático Aprender Juntos Língua Portuguesa do 5º ano do Ensino Fundamental: reflexões para uma leitura discursiva na sala de aula**” de autoria de Marcos Dias Furtado.

APRESENTAÇÃO

Caro(a) professor(a),

Ao considerar a importância da leitura para a formação integral dos nossos estudantes e perceber o desafio de propor atividades que proporcionem a ampliação da formação leitora dos alunos, é importante pensar na proposição e desenvolvimento de práticas de leitura significativas em sala de aula, que possam contribuir para o desenvolvimento crítico e reflexivo dos estudantes.

Tomando a Análise de Discurso de vertente francesa (AD) como aporte teórico, a leitura se apresenta nesta unidade didática atrelada a um movimento que busca olhar para além da evidência dos sentidos. As tiras são um gênero bastante consumido pelos estudantes - tanto em contexto escolar, como fora dele -, e estão presentes em muitos livros didáticos (LDs) – um dos principais recursos utilizados em sala de aula. Todavia, observa-se que estas materialidades têm sido mobilizadas nos LDs em abordagens que não privilegiam a leitura. Assim, esta unidade didática propõe um trabalho de leitura discursiva por meio de tiras do personagem Armandinho.

Professor(a), esta Unidade Didática objetiva contribuir, somar e se colocar como mais um recurso para o trabalho de leitura, de forma que você possa refletir, analisar e ressignificar seu trabalho e sua abordagem sobre a leitura. Sendo assim, esta proposta poderá trazer um novo olhar para as práticas de leitura na sala de aula envolvendo o gênero tira.

Os encaminhamentos que se apresentam foram desenvolvidos pensando na aplicação em aulas de Língua Portuguesa com estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, no entanto poderão ser adaptadas a depender da seriação, da faixa etária e do contexto educacional em que serão aplicadas. Este material está organizado em três módulos norteados pelo trabalho de leitura tendo como foco uma das tirinhas do Armandinho em cada um deles. A estimativa total de tempo para a aplicação de toda Unidade Didática é de 20 horas/aula.

No decorrer dos módulos, são propostas atividades individuais, em grupos, em duplas, dinâmicas/brincadeiras externas, discussões, produções textuais e desenhos, de forma a fomentar o trabalho em equipe e apresentar à leitura em uma perspectiva de exposição e negociação de ideais e pontos de vista.

Devido à relação particular com a temática abordada em cada um dos módulos, algumas seções são apresentadas pontualmente em cada um deles, todavia, as

seções destacadas a seguir estão presentes em todos os módulos da proposta. Elas apresentam questões mais diretas relacionadas à interpretação das tiras, estabelecendo relação com as temáticas abordadas, são elas: “Gestos de leitura” – com o intuito de que os estudantes possam explorar os efeitos de sentido, argumentando e discutindo com os colegas a partir de suas perspectivas de leitura sobre as materialidades discursivas; “Tirinha do Armandinho” – onde o trabalho de leitura discursiva parte especificamente de uma tirinha do Armandinho, proporcionado momentos de discussão e reflexão entre os estudantes sobre as propostas apresentadas e “Conversas com o colega” – momento em que é apresentado aos estudantes – em duplas – perguntas que objetivam as discussões, as dúvidas e as reflexões sobre a leituras das tiras visto na perspectiva discursiva.

São momentos em que o professor pode ressaltar que as interpretações podem ser diversas, mas precisam estar fundamentadas na tira, ou seja, que os estudantes possam perceber que os sentidos podem ser diversos, porém não podem ser qualquer um. Assim, as seções estão postas nos módulos, gradativamente, para ampliar as discussões e reflexões, tentando estabelecer conexões entre a temática das tiras e a vivência dos estudantes.

No módulo I, são apresentadas atividades relacionadas ao **ser criança** e à **infância**. Após uma introdução ao tema e uma sondagem sobre a temática e o personagem Armandinho, é apresentada aos estudantes a primeira tirinha. Nela, Armandinho produz dizeres direcionados a sua mãe: *“não acho meias! E procurei por tudo!”*; *“embaixo da cama, atrás do armário, na caixa de brinquedos...e nada de meias!”*, então sua mãe responde: *“o senhor procurou na gaveta de meias?”*, ele responde: *“não, por que?”*, enquanto isso, o sapo permanece em silêncio, apenas observando o que acontece.

Os dizeres de Armandinho permitem refletir sobre como os sujeitos compreendem o mundo de forma distinta a partir das diferentes etapas de sua vida, ou seja, como os fatores sociais, históricos, culturais e ideológicos influenciam na leitura de mundo dos sujeitos. Também podem provocar efeitos de sentido relacionados a fragilidade, a dependência e a inocência na infância.

No módulo II, o desenvolvimento das atividades se dá a partir da temática **ser criança: rotinas e brincadeiras**. A parte introdutória acontece por meio da apresentação de uma música sobre atividades inerentes a infância. Após este momento, será apresentada a segunda tirinha. Nela, Armandinho produz os dizeres:

“Zé, vamos brincar no parquinho com a turma?”, Zé responde: “hoje não posso!”; “mas tenho vinte minutos na manhã de terça-feira...”; “... entre a aula de mandarim e a de violoncelo!”. Os dizeres de Armandinho estão atravessados pelo discurso de que brincar, faz parte da rotina em uma infância considerada saudável, já que as brincadeiras estão relacionadas à rotina da “vida de criança”.

No módulo III, o desenvolvimento das atividades se dá a partir da temática **menino não chora!** A introdução do módulo ocorre com a apresentação de um vídeo onde Cebolinha e Cascão conversam e afirmam que **menino não chora!** Este é o ponto de partida para a apresentação da próxima tirinha. Nela, Pudim produz os dizeres: “*quá! quá! menino não chora!*” direcionando a fala aos colegas Camilo, Fê, Etiene e Armandinho. Os dizeres de Pudim são atravessados ideologicamente retomando o discurso de que “homem não chora”, atrelado à formação discursiva machista.

Esse discurso está presente na sociedade há séculos, ancorado em um conceito de sociedade patriarcal, de forma a impor normas de comportamento pautadas na divisão de gêneros. Na tirinha, os amigos de Armandinho produzem dizeres no sentido de desconstrução sobre o exposto por pudim, como: “*só quando se machuca...*”; “*...ou fica triste...*”; “*...ou sente saudade!*”; e “*... ou quando tem tomate no almoço*”.

Assim, por meio das atividades, objetiva-se que os estudantes possam refletir, discutir e argumentar sobre as temáticas apresentadas, percebendo os discursos que ecoam por meio das tirinhas e, para além disso, que possam superar a concepção de leitura vinculada apenas à estrutura textual ou à fixação de normas linguísticas, avançando para o campo dos sentidos, ou seja, para uma leitura discursiva.

Professor(a), esperamos que este material possa contribuir para suas práticas em sala de aula, enriquecendo ainda mais o trabalho que você já vem desenvolvendo com seus estudantes.

Boa leitura e bom trabalho!

UNIDADE DIDÁTICA

ALÉM DOS QUADRINHOS: LEITURA DISCURSIVA DE TIRINHAS DO ARMANDINHO

Módulo I

Neste módulo, são propostas atividades sobre a temática ser criança e à infância. Após uma breve introdução ao tema por meio do vídeo “Por que é tão bom ser criança?” e uma sondagem sobre a temática e sobre o personagem Armandinho, é apresentada aos estudantes a primeira tirinha de Armandinho, seguida de outras atividades de leitura e interpretação.

O objetivo é que os estudantes percebam, reflitam, discutam e argumentem sobre questões sociais presentes na tira, relacionadas à fragilidade, à imaturidade e à inocência na infância.

Componente curricular: Língua Portuguesa.

Prática de linguagem: Leitura.

Estimativa C/H: 7 horas/aula.

Por que é tão bom ser criança?

Conversa com o(a) professor(a)

Professor(a), sugerimos que faça a projeção do vídeo em uma televisão na sala de aula ou leve os estudantes ao laboratório de informática da escola.



Olá, estudantes!!! Para iniciar nossas atividades, vamos assistir ao vídeo: “por que é tão bom ser criança?”. Vamos lá!!!

Link para acessar o vídeo:

<https://www.youtube.com/watch?v=GTcsGk7WNEE> Por que é tão bom ser criança?

Conversa com o(a) professor(a)

Professor(a), o vídeo apresenta uma pequena entrevista com uma criança sobre: **por que é tão bom ser criança?**

Converse com os estudantes sobre o vídeo.

Sugestões:

- Vocês gostaram do vídeo?
- Vocês já tinham ouvido uma criança falar sobre **ser criança?**
- Vocês concordam com a fala da criança? Vocês se sentem do mesmo modo?
- Pense em filmes, desenhos animados, histórias em quadrinho e tirinhas. Quais personagens crianças vocês conhecem? Vocês gostam deles?
- Vocês já conhecem ou ouviram falar do personagem **Armandinho?**

Gestos de leitura...**Conversa com o(a) professor(a)**

Professor(a), a atividade a seguir objetiva que os estudantes possam realizar movimentos de leitura considerando as linguagens verbal e não verbal sobre o personagem Armandinho, isto é, as primeiras impressões sobre o menino.

A notoriedade de Armandinho encontra-se em refletir temas do cotidiano pelo olhar de uma criança (entre 5 e 7 anos) com a perspicácia necessária, isto é, os discursos emergidos em suas tiras são atravessados por outros frente às circunstâncias histórico-político-sociais-econômicas atuais (Paula; Castro; Souza, 2020, s.p.).



Na imagem ao lado está **Armandinho**, um garotinho que é personagem de várias histórias. Armandinho, criado pelo cartunista Alexandre Beck, é curioso e questionador, faz perguntas provocativas de modo a expor contradições no comportamento de adultos e crianças. Geralmente, usa roupas simples do cotidiano, camiseta e bermuda.

ATIVIDADE EM DUPLA

1 – Escolha um colega para conversar sobre Armandinho e escreva no espaço abaixo o que você pensa sobre personagem. Quais suas impressões sobre ele?

.....
.....
.....
.....

Conversa com o(a) professor(a)

Professor(a), sugerimos que incentive os estudantes a exporem seu ponto de vista sobre o Armandinho para os colegas. Explique que as interpretações relativas a Armandinho podem ser diversas e não há apenas uma forma de percebê-lo. Motive-os a argumentarem e justificarem suas respostas - todas as respostas dos colegas precisam ser consideradas.

Desafio da gaveta de meias...

Conversa com o(a) professor(a)

Professor(a), esta atividade poderá contribuir para uma leitura mais aprofundada sobre a tirinha do Armandinho que será apresentada na sequência. Ela servirá para que os estudantes possam estabelecer uma relação/reflexão sobre as motivações para Armandinho não ter procurado as meias na “gaveta de meias”. Assim, a atividade servirá para aproximar os estudantes da situação que será apresentada na tira, atuando como uma atividade de pré-leitura.



Agora temos um desafio para você!!! Tente se lembrar de como é a gaveta em que guarda suas meias. Você guarda apenas meias nessa gaveta ou guarda outros objetos também?

Desenhe no espaço abaixo sua gaveta e outros objetos que você guarda nesse local. Vamos lá!!!

Minha gaveta de meias...

Conversa com o(a) professor(a)

Professor(a), sugerimos que incentive os estudantes a exporem suas atividades e explicarem o que guardam na sua “gaveta de meias”, se guardam as meias em outros lugares, e onde, geralmente eles as encontram.

Ao observar as respostas dos colegas, os estudantes poderão refletir sobre o seguinte: guardar as meias na “gaveta de meias” é tão natural quanto possa parecer para uma criança ou pode não ser tão comum assim.

Incentive esse diálogo entre os estudantes para que eles possam expor suas opiniões e refletir sobre a temática.

Professor(a): leitura discursiva da tira de Armandinho

A **leitura discursiva** pode ser entendida com um ato amplo e reflexivo de atribuições de sentidos. Orlandi (2015, p. 67) afirma que “o que importa não é a organização linguística do texto, mas como o texto organiza a relação da língua com a história no trabalho significativo do sujeito em sua relação com o mundo”. Assim, a leitura discursiva também pode ser entendida como **gestos de interpretação** de dada materialidade.

As tiras de Armandinho podem produzir efeitos de sentidos relacionados à infância ao mobilizarem discursos sobre comportamentos inerentes ao que é ser criança. A tira que compõe este módulo é composta por três quadrinhos e toca em questões sobre os comportamentos, características e responsabilidades infantis no contexto das atividades cotidianas.

Os dizeres da tira podem proporcionar reflexões sobre como adultos e crianças podem compreender o mundo e sua organização de formas distintas, ou seja, como as etapas da vida subsidiam perspectivas diferentes sobre as mesmas situações. Portanto, os dizeres presentes na tira podem significar uma diferença entre o imaginário infantil e o pensamento racional adulto.

De acordo com Orlandi (2010, p. 46), “podemos começar por dizer que a ideologia faz parte, ou melhor, é a condição para a constituição do sujeito e dos sentidos. O indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia para que se produza o dizer”. Por exemplo, ao observar a sequência discursiva: Não acho meias! E procurei por tudo! – percebe-se o grande esforço realizado pela criança, possibilitando depreender um exagero, isto é, um pensamento hiperbólico, atrelado ao universo infantil. Portanto, o discurso da criança está marcado por uma totalidade ilusória relacionada a ludicidade presente no universo infantil.

Nos dizeres: Embaixo da cama, atrás do armário, na caixa de brinquedos...e nada de meias! Partindo da ludicidade do imaginário infantil, muitas vezes, representada nas histórias infantis contadas ou lidas pelas próprias crianças e em séries, desenhos animados e/ou filmes relacionados ao fantástico, alguns locais são bastante utilizados para a ocorrência do mágico, oculto e misterioso: “embaixo da cama”, “no porão” e “atrás do armário” são alguns exemplos. Por isso, para uma criança seria natural à procura de seus brinquedos perdidos nesses locais. Dessa forma, os lugares citados por Armandinho podem ser interpretados como esconderijos comuns ao universo infantil, onde seus brinquedos podem estar perdidos.

Portanto, por meio da leitura da tira, os estudantes poderão perceber a representação de discursos e os possíveis efeitos de sentido. As dúvidas, perguntas, reflexões e discussões serão fundamentais para o desenvolvimento da leitura discursiva pelos estudantes. Além disso, a elaboração das atividades de forma gradativa – avançando de forma mais incisiva ao campo dos sentidos – e a mediação do professor, são pontos essenciais para a eficácia da proposta.

Tirinha do Armandinho...

Na história abaixo, **Armandinho** conversa com outra pessoa. Ele parece estar com dificuldades para encontrar algo. Vamos ler a tirinha e observar os comportamentos das crianças e dos adultos em situações assim.



Tira 3

Fonte: *Aprender juntos língua portuguesa, 5º ano* (Marchetti; Silva; Silva, 2021, p. 165).

Agora, considerando esta tirinha, sua opinião sobre Armandinho permanece a mesma? O que mais você pensa sobre ele? Escreva no espaço abaixo.

.....

.....

.....

Conversa com o(a) professor(a)

Professor(a), sugerimos que converse com os estudantes sobre quais foram as motivações que justificaram suas respostas. Deixe que os estudantes exponham suas opiniões para os colegas para que possam refletir, discutir e argumentar sobre suas respostas.

Destaque a importância da linguagem não verbal no momento da leitura das tirinhas e como ela pode afetar na leitura e nas respostas da atividade.

Conversa com o colega...

Conversa com o(a) professor(a)

Professor(a), as questões apresentadas abaixo têm como objetivo fomentar reflexões e discussões sobre a tira, onde cada estudante poderá expor interpretação sobre a tira, respeitando a opinião do colega, isto é, considerando também o que a tira pode significar para o outro. Ressalte que as interpretações podem ser múltiplas, mas que elas precisam ancorar-se na tira.

Agora você poderá escolher um colega da turma para conversar sobre a tirinha do **Armandinho** e responder as questões a seguir.

1. Com quem Armandinho está conversando? Justifique sua resposta.

Resposta:.....
.....

2. Você acredita que faria alguma diferença para a leitura da tira se a personagem adulta fosse masculina/homem e/ou se o Armandinho fosse uma menina? Justifique sua resposta.

Resposta:.....
.....

3. A tirinha apresentou uma situação comum no dia a dia das crianças? Você já presenciou ou passou por algo parecido? Comente a respeito.

Resposta:.....
.....

4. Se você estivesse no lugar de Armandinho, em qual local você procuraria as meias primeiro? Justifique.

Resposta:.....
.....

5. As estratégias utilizadas por Armandinho para procurar meias são as mesmas utilizadas pelos adultos? Justifique.

Resposta:.....
.....

6. Se você precisasse trocar de lugar com alguém dessa tirinha, você escolheria ser o Armandinho, a mãe dele ou o sapo? Justifique.

Resposta:.....
.....

7. Observando as alterações na expressão facial de **Armandinho** no decorrer dos quadrinhos, como ele aparenta estar se sentindo?

Resposta:.....
.....

8. A utilização do vocativo **senhor** é uma forma respeitosa ou mais formal de tratamento com as pessoas mais idosas, autoridades, por exemplo. Por que a mãe usou o termo **senhor** para se referir a Armandinho no terceiro quadrinho? Justifique.

Resposta:.....
.....

9. Complete o desenho da outra personagem demonstrando como você imagina que ela está se sentindo ouvindo as falas de **Armandinho** em cada quadrinho. Pense nas expressões faciais e corporais considerando o que diz o garoto.



Editado pelo autor. Fonte: *Aprender juntos língua portuguesa, 5º ano* (Marchetti; Silva; Silva, 2021, p. 165).

Você diz como a história terminou!!!

Conversa com o(a) professor(a)

Professor(a), sugerimos que explique que, ainda que a partir da mesma tirinha, os estudantes fizeram leituras, interpretações e produções diferentes, os sentidos e significados não estão na estrutura do texto e não são únicos.

Sugerimos que incentive, os discentes que desejarem, a mostrar sua produção e contar como ficou a história para o restante da turma. Também, pergunte o que motivou a escolha de determinada continuidade para a história.

Após as reflexões e discussões sobre a infância por meio da leitura da tira e do desenvolvimento das atividades propostas, desenhe e escreva nos quadrinhos abaixo como você imagina que poderia ter se desenrolado a história de **Armandinho**, de sua mãe e do sapo.



Fonte: *Aprender juntos língua portuguesa, 5º ano* (Marchetti; Silva; Silva, 2021, p. 165).

--	--

Módulo II

Neste módulo, o desenvolvimento das atividades se dá a partir da temática **ser criança: rotinas e brincadeiras**. As atividades desenvolvidas sobre as tiras do Armandinho poderão proporcionar reflexões sobre discursos relacionados as rotinas infantis. Por exemplo: brincar faz parte da rotina de uma criança saudável? É necessário preparar as crianças para o mercado de trabalho, por isso, é importante uma rotina regrada desde a infância? Assim, por meio da leitura da tira e dos encaminhamentos propostos – discussões; perguntas; atividades em grupo e reflexões – os estudantes poderão perceber os discursos e refletir sobre os efeitos de sentidos.

Assim, por meio da leitura e da realização das atividades temos como objetivo contribuir para que os estudantes possam perceber os discursos atrelados à tira. Para além disso, que estas experiências possam levar aos estudantes a pensar sobre como nós lemos e interpretamos o tempo todo e que os significados dependem também das vivências de cada um.

Componente curricular: Língua Portuguesa.

Prática de linguagem: Leitura.

Estimativa C/H: 7 horas/aula.

Ano/Turma: 5º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais.

Ser criança: rotinas e brincadeiras...

Conversa com o(a) professor(a)

Professor(a), no vídeo abaixo, é apresentada uma música que fala sobre várias atividades do dia a dia de ser criança.



Para iniciar essa etapa, vamos assistir ao vídeo da música: “**Ser Criança é**”. Vamos lá!!!

Link para acessar o vídeo:

https://www.youtube.com/watch?v=1LBha7R_sPo - ser criança é 🎵
Música Maria Clara e JP.

Alexandre Beck. Armandinho. Disponível em: <https://lercompreendereescrever.blogspot.com/2018/03/>.

Conversa com o(a) professor(a)

Professor(a), converse com os estudantes sobre a música do vídeo. Por exemplo:

- ✓ A música fala sobre qual assunto?
- ✓ Quais atividades apareceram na música?

Professor(a), caso seja necessário, lembre aos estudantes que a música falou sobre as brincadeiras, encontrar amigos, jogar bola, brincar de roda, pintar o rosto, jogar peteca, dançar com a boneca, andar de skate, rodar bambolê, sonhar, tomar sorvete e se lambuzar, aproveitar a infância e imaginar. Você poderá registrar no quadro estas informações conforme a indicação dos estudantes.

- ✓ As atividades que apareceram na música são divertidas? Elas deveriam fazer parte da rotina das crianças?
- ✓ Algumas dessas atividades fazem parte da sua rotina? Quais não fazem parte da sua rotina?

Professor(a): leitura discursiva sobre as tiras do Armandinho

Na tira que será apresentada na próxima atividade, são representados discursos que circulam pela sociedade para produzir reflexões em torno de imposições de comportamentos relacionadas à fase infantil, isto é, do que seriam situações/atividades inerentes à essa fase da vida. A história, composta por três quadrinhos, toca em questões, como: a rotina das crianças; a importância do ato de brincar e a adultização infantil.

Por exemplo, o enunciado: “Zé, vamos brincar no parquinho com a turma?” é atravessado pelo discurso de que brincar, faz parte da rotina em uma infância considerada saudável, já que as brincadeiras estão relacionadas à rotina da “vida de criança”. Portanto, esse discurso sustenta que a brincadeira é importante para o desenvolvimento das crianças e, por meio delas, são trabalhadas questões emocionais e sociais que, posteriormente, formarão a personalidade do sujeito social.

Já com relação a: “Hoje não posso!”, a negativa poderia levar ao pressuposto de que um adulto, na figura responsável do garoto não permitiria a brincadeira, por exemplo, já que, normalmente, as crianças solicitam o aval dos responsáveis para a realização de atividades fora de casa ou do ambiente escolar.

Dessa forma, concomitante ao discurso da brincadeira há outro, segundo o qual a criança, precisa ser preparada para atuar num mercado de trabalho cada vez mais competitivo e, para isso, é necessária uma rotina preparatória cheia, com quantidade elevada de atividades direcionadas/estabelecidas pelos responsáveis.

Assim, por meio da leitura e do desenvolvimento das atividades, os estudantes poderão lançar um olhar sobre suas realidades/rotinas, perceber e refletir sobre os discursos representados na obra e como eles podem significar de forma diversificada para os sujeitos a depender de questões sociais, históricas e ideológicas.

Gestos de leitura e interpretação...

Na tirinha abaixo, **Armandinho** está conversando com seu amigo Zé e parece que eles têm rotinas bem diferentes. Vamos ler a tirinha.



Alexandre Beck. *Armandinho cinco*. Florianópolis: A. C. Beck, 2015. p. 42.

Tira 2

Fonte: *Aprender juntos língua portuguesa, 5º ano* (Marchetti; Silva; Silva, 2021, p. 228)

Vamos nos organizar em duplas para responder as questões abaixo.

Questões sobre a tirinha

1. No primeiro quadrinho, Armandinho e Zé parecem compartilhar do mesmo entusiasmo com a possibilidade de brincar no parquinho? Por quê?

Resposta:.....
.....

2. Qual a reação de Zé ao convite feito por Armandinho?

Resposta:.....
.....

3. É importante que, além de outras atividades em seu cotidiano, as crianças também tenham tempo para brincar? Comente.

Resposta:.....

4. O que você acha da rotina de Zé? Você conhece alguma criança que tem a rotina semelhante à dele?

Resposta:.....

5. O que pode significar a expressão de Armandinho no último quadrinho, em silêncio, apenas olhando para Zé?

Resposta:.....

Vamos trabalhar em grupos...

Reúnam-se em **grupos com 5 estudantes**. Pensem na rotina de Zé, conversem sobre as atividades que ele precisa fazer e respondam a seguinte questão: **quais os pontos positivos na rotina de Zé?** Anotem as conclusões do grupo no espaço abaixo para depois compartilhar com a turma.

.....

.....

.....

.....

Conversa com o(a) professor(a)

Professor(a), sugerimos que nesse momento você faça uma roda de conversa para que os alunos possam compartilhar aquilo que foi discutido nos grupos.

É importante que realize uma mediação falando sobre a importância de **equilibrar as atividades** (de lazer, de estudo, outras atividades...) na infância.

Converse com os estudantes sobre o que seriam atividades “essenciais” no dia a dia de uma criança para uma vida saudável.

Minha rotina de atividades...

Conversa com o(a) professor(a)

Professor(a), esta atividade poderá proporcionar aos estudantes uma reflexão sobre as atividades que realizam em seu dia a dia e estabelecer relação as rotinas de Armandinho e Zé.

A aproximação da atividade com a realidade de cada estudante poderá favorecer a reflexão sobre o tema que atravessa a tira.

Escreva no calendário abaixo as principais atividades que você realiza durante a semana. Não esqueça de registrar aquilo que você faz na escola, fora da escola, em casa, em momentos de lazer, com a família e brincadeiras.

Calendário: minhas atividades semanais			
	Manhã	Tarde	Noite
Segunda-feira			
Terça-feira			
Quarta-feira			

Quinta-feira			
Sexta-feira			
Sábado			
Domingo			

Conversa com o(a) professor(a)

Professor(a), é importante que os estudantes possam compartilhar com os colegas (os que desejarem) suas atividades semanais. Peça para que eles reflitam sobre sua rotina e comentem se ela está equilibrada.

Vamos no organizar em grupos com cinco estudantes

Orientações para os grupos: observem todas a atividades que vocês escreveram em seus calendários, conversem em grupo e respondam na tabela abaixo: Se vocês pudessem **acrescentar** ou **retirar** algo de suas rotinas atuais, que mudanças vocês fariam?

O que eu mais gosto de fazer é...

Conversa com o(a) professor(a)

Professor(a), organize os alunos em duplas ou trios para que possam compartilhar e debater com os colegas o desenho da atividade que eles mais gostam de fazer em seu dia a dia.

Hora de brincar...

Conversa com o(a) professor(a)

Professor(a), essa atividade poderá ser realizada fora do ambiente da sala de aula, em um pátio externo ou em um gramado, de acordo com as possibilidades da instituição de ensino.

Agora, vamos nos dividir em **4 grupos**. Cada grupo deverá escolher **uma brincadeira** divertida para mostrar e, também, realizar com a turma. Podem escolher brincadeiras que fazem parte do dia a dia de vocês. É importante que sejam escolhidas brincadeiras que todos os estudantes possam participar. Vamos lá!!!

Conversa com o(a) professor(a)

Professor(a), sugerimos que após essa atividade, converse com os estudantes sobre a importância das brincadeiras para o desenvolvimento infantil.

Esse será um momento importante para uma reflexão, onde os estudantes, por meio da leitura da tirinha e das demais atividades, poderão estabelecer relações de sentido sobre as rotinas de atividades das crianças.

✓ Lembrando que, a rotina das crianças **precisa ser equilibrada**, com brincadeiras e responsabilidades adequadas.

Módulo III

Neste módulo, as atividades se darão a partir da temática “**menino não chora! Será?**” Os discursos retomados por meio desses dizeres estão postos socialmente há muito tempo, mas que, muitas vezes, são imperceptíveis para os olhares de muitas pessoas. Por isso, é importante que os estudantes possam ter a oportunidade observar os discursos representados na tira do Armandinho e refletir sobre como ela pode significar.

As atividades estão postas de modo a possibilitar aos estudantes a percepção e a reflexão acerca dos discursos. Assim, objetiva-se que os estudantes possam perceber, refletir e discutir sobre os discursos atrelados a tira e sobre como esses discursos são atravessados ideologicamente, impondo normas sociais de comportamento pautadas na divisão de gêneros.

Componente curricular: Língua Portuguesa.

Prática de linguagem: Leitura.

Estimativa C/H: 6 horas/aula.

Ano/Turma: 5º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais.

Armandinho e seus amigos: menino não chora???

Conversa com o(a) professor(a)

Professor(a), no vídeo abaixo, Cebolinha e Cascão conversam e afirmam que **menino não chora!** Todavia, eles são levados pelo pai de Cebolinha para serem vacinados, então, acabam percebendo que meninos também choram e que não há nenhum problema nisso.



Para iniciar essa etapa, vamos assistir ao vídeo: “Cebolinha em... menino não chora?”. Mas, antes me respondam: *É natural que as pessoas chorem? Todos nós podemos chorar?*

Link para acessar o vídeo:

<https://www.youtube.com/watch?v=zgFyl2coGc> - Cebolinha em... menino não chora? [#turmadamônica](#) [#gibi](#) [#quadrinhos](#).

Alexandre Beck. Armandinho. Disponível em: <https://lercompreendereescrever.blogspot.com/2018/03/>.

Conversa com o(a) professor(a)

Professor(a), sugerimos que logo na sequência apresente aos estudantes a tirinha do Armandinho sobre a mesma temática do vídeo.

Professor(a): gestos de leitura sobre as tiras do Armandinho

A tira do Armandinho que será apresentada na sequência reproduz discursos relacionados ao machismo e aos papéis de gênero. Essa situação pode ser observada por meio dos dizeres de Pudim: *Quá! Quá! Menino não chora!* Assim, tem-se a retomada e a atualização do discurso de que “homem não chora”, atrelado à formação discursiva machista.

Esta situação também nos leva a refletir sobre o discurso de que homens e mulheres têm papéis sociais pré-estabelecidos: Homens/meninos não podem chorar; as mulheres podem chorar porque são frágeis. Estes discursos estão ancorados no modelo de sociedade patriarcal. A leitura da tira nos permite realizar estas interpretações – dentre outras – e pensar sobre estes ou aqueles efeitos de sentidos.

No último quadro da tira, há vários enunciados, que fragilizam, pouco a pouco, os dizeres de Pudim: “Só quando se machuca...”; “...ou fica triste...”; “...ou sente saudade!”; “... ou quando tem tomate no almoço...”. Assim, percebe-se um movimento discursivo que rompe com os sentidos estabelecidos sobre os papéis de gênero. Portanto, se faz necessário que, por meio do desenvolvimento das atividades propostas, os estudantes percebam e reflitam sobre essa movimentação discursiva.

Sendo assim, é importante que os estudantes percebam os discursos e reflitam sobre a relevância social da temática. Nesse sentido, as atividades propostas e a mediação do professor poderão contribuir para o desenvolvimento da leitura em uma perspectiva discursiva.

Gestos de leitura sobre a tirinha...

A tirinha a seguir, apresenta as seguintes personagens, da esquerda para a direita: **Pudim**, **Camilo**, **Fê**, **Etiene** e **Armandinho**, além de dois animais, o **sapo** e o **rato**. No primeiro quadrinho, Pudim diz que pode ser alvo de discussões entre as pessoas: “menino não chora!”, será? Leia a tirinha e observe as expressões e o que cada um fala.



Alexandre Beck. Disponível em: <https://tirasarmandinho.tumblr.com/>. Acesso em: 17 mar. 2021.

Tira 1

Fonte: *Aprender juntos língua portuguesa, 5º ano* (Marchetti; Silva; Silva, 2021, p. 182).

Conversa com o colega...

Agora você irá escolher um colega da turma para conversar sobre o tema: **menino não chora! Será?** Portanto, leiam a tirinha, conversem sobre o tema e respondam as questões abaixo.

Menino não chora! Será?	
1. O vídeo e a tirinha apresentam opiniões semelhantes ou contrárias sobre o tema <i>menino não chora</i> ? Justifique.	
Resposta:.....	
.....	
2. Você já ouviu alguém dizer que <i>menino não chora</i> ? Em que situação?	
Resposta:.....	
.....	
3. Camilo, Fê, Etiene e Armandinho concordam ou discordam da fala de Pudim ? Justifique.	
Professor(a), explore como argumento de Pudim vai sendo desconstruído/quebrado a partir das falas das crianças e que todos temos momentos de vulnerabilidade.	

Resposta:.....
.....

4. Você concorda com os argumentos utilizados por **Camilo, Fê e Etiene? Por quê?**

Resposta:.....
.....

5. Ao dizer: "...ou quando tem tomate no almoço...", Armandinho apresentou um argumento importante? Explique, com suas palavras, o sentido desta frase.

Resposta:.....
.....

6. Observando as expressões faciais de Pudim no início e no final da tirinha, como ele pode ter se sentido ao ouvir as falas de **Camilo, Fê, Etiene e Armandinho?**

Resposta:.....
.....

7. Você acredita que meninos podem chorar? E as meninas?

Resposta:.....
.....

8. Ainda hoje meninos são ensinados a não chorar? Justifique.

Resposta:.....
.....

9. De acordo com a tira, as meninas podem chorar? Justifique.

Resposta:.....
.....

10. A tira traz a ideia de que os meninos teriam um tipo de comportamento e as meninas, outro? Justifique.

Resposta:.....
.....

11. Normalmente, quais são os tipos de presentes dados aos meninos? E as meninas? O que você pensa disso?

Resposta:.....

12. Por que apenas Etiene segura uma boneca e não outro personagem menino?

Resposta:.....

13. Por que a maioria dos meninos da tira estão vestidos com roupas azuis e, das duas meninas, uma veste rosa? Essa situação pode representar alguma ideia presente em nossa sociedade? Justifique.

Resposta:.....

14. Após assistir ao vídeo do Cebolinha e do Cascão e realizar a leitura da tirinha, que conselho você daria a Pudim?

Resposta:.....

Você diz como a história terminou!!!

Como poderia terminar a história de **Armandinho** e seus amigos? Como Pudim pode ter reagido após a fala de todos os seus colegas? Ele mudou de opinião ou manteve sua ideia de que *menino não chora*? Apresente o final dessa história nos quadrinhos abaixo.



Alexandre Beck. Disponível em: <https://tirasarmandinho.tumblr.com/>. Acesso em: 17 mar. 2021.

Fonte: *Aprender juntos língua portuguesa, 5º ano* (Marchetti; Silva; Silva, 2021, p. 182).

--	--

Conversa com o(a) professor(a)

Professor(a), promova uma roda de conversa para que os mostrem sua produção e contem como ficou o final da história para o restante da turma.

Faça a sua tirinha do Armandinho...**Conversa com o(a) professor(a)**

Professor(a), entregue aos estudantes uma folha A4 em branco e os orienta para que façam uma colagem e a montem sua própria tirinha de Armandinho.

Pense nas tirinhas do Armandinho que vimos até agora, nas reflexões e discussões acerca das temáticas apresentadas nos módulos, nas atividades que desenvolvemos acerca da infância, nos discursos presentes nas tiras que lemos e monte a sua própria tirinha do Armandinho.

Orientações para a produção da tirinha

1. Escolha os personagens que desejar, **recorte** e depois **cole** no espaço abaixo destinado para a criação da tirinha.

2. Não esqueça de **dividir o espaço em quadrinhos** da forma que você desejar para a criação da tirinha. Cada quadrinho representará uma cena da história que você elaborará.
3. Você também poderá **desenhar e pintar o cenário** de cada quadrinho da tirinha.
4. Não esqueça de **desenhar os balões** e escrever as falas dos personagens.



Olá, estudantes!!!

Como vimos nas tirinhas de Armandinho, a linguagem verbal (escrita nos balões) e a linguagem não verbal (desenhos/imagens) são muito importantes tanto para a elaboração como para a interpretação da história. Pensar nas falas dos personagens, em suas expressões faciais e corporais, nos objetos e nos cenários da tirinha, fará toda a diferença para o resultado final. Vamos lá!!!

Alexandre Beck. Armandinho. Disponível em: <https://lercompreendereescrever.blogspot.com/2018/03/>.

Imagens para recorte



Conversa com o(a) professor(a)

Professor(a), depois que os estudantes terminarem a tirinha na folha A4, peça para que recortem e cole a tirinha no espaço indicado abaixo.

Cole aqui a sua tirinha do Armandinho!!!



CONSIDERAÇÕES SOBRE A UNIDADE DIDÁTICA

Professor(a), esperamos que as atividades propostas possam ter contribuído para a formação de leitores mais críticos e que os nossos estudantes tenham tido a experiência de ir além da estrutura textual e adentrar ao campo dos sentidos, que é tão importante para uma formação crítica. Para além disso, esperamos que estas atividades possam contribuir para uma ressignificação do trabalho com a leitura na sala de aula, oportunizando aos estudantes e professores novas possibilidades sobre a leitura para além daquelas que estão presentes nos livros didáticos – já que nem sempre privilegiam esta habilidade.

As tiras do Armandinho representam discursos complexos, assim, são materialidades interessantes, mas desafiadoras para o trabalho com estudantes do Ensino Fundamental – Anos Iniciais. Por isso, as atividades aqui propostas foram formuladas considerando estas particularidades, sendo apresentadas de maneira lúdica, tornando acessível e leve o trabalho com temáticas tão relevantes socialmente.

Portanto, nesse processo, o professor tem papel fundamental, atuando como mediador, apresentando condições para que os alunos possam ler, refletir, argumentar, discutir e compartilhar seus dizeres. A leitura discursiva é um caminho possível, sendo mais uma alternativa para um trabalho efetivo de leitura.

REFERÊNCIAS

BECK, Alexandre. **Armandinho**. Facebook: Disponível em: https://www.facebook.com/tirasarmandinho/?locale=pt_BR. Acesso em: 20 nov. 2024.

Cebolinha em... menino não chora? #turmadamônica #gibi #quadrinhos. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_zgFyl2coGc. Acesso em: 20 nov. 2024.

Ler, compreender e entender. **Armandinho**. Disponível em: Ler, compreender e escrever: Armandinho. Acesso em: 6 nov. 2024.

O que é ser criança? Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=gs6MYFNzL_8. Acesso em: Acesso em: 20 nov. 2024.

Por que é tão bom ser criança? Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GTcsGk7WNEE>. Acesso em: 20 nov. 2024.

RAMOS, Paulo. **Tiras no ensino**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2017. E-

book.

Ser criança é 🎵 Música Maria Clara e JP. Disponível em:

https://www.youtube.com/watch?v=1LBha7R_sPo. Acesso em: Acesso em: 20 nov. 2024.

SILVA, Cícero de Oliveira; SILVA, Elizabeth Gavioli de Oliveira; MARCHETTI, Greta.

Aprender juntos a língua portuguesa, 5º ano: ensino fundamental: anos iniciais.

9. ed. São Paulo: Edições SM, 2021.