



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ – UESC
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS



**A CONTRIBUIÇÃO DO TEXTO MULTISSEMIÓTICO NA CONSTRUÇÃO DO
SUJEITO-LEITOR, COM ÊNFASE NAS TIRINHAS**

GEÓRGIA CRISTINA COSTA RAMOS

Relatório de pesquisa apresentado ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – da Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC, como requisito à obtenção do título de Mestra em Letras, sob a orientação da Profa. Dra. Ana Cristina Santos Peixoto.

ILHÉUS

2023

AGRADECIMENTOS

Meu eterno agradecimento a **Deus**, por me dar força e coragem para persistir a cada obstáculo que surgiu durante todo o percurso de estudo. Sem a minha fé de que esse curso foi um propósito divino na minha vida, teria desistido diante de tantos problemas de saúde que apareceram e o excesso de trabalho nos três turnos lecionados.

À minha querida e admirável orientadora, professora **Dr^a Ana Cristina Santos Peixoto**, pela paciência, empatia e humanidade, por me orientar com toda serenidade e compreensão, tornando esse momento menos difícil, diante de tudo que passei. A escrita não transcorreria sem a sua parceria.

Às minhas oito **coleguinhas da turma 07** do mestrado, por nunca terem soltado as mãos umas das outras, sempre em oração e incentivo, para não pararmos no meio do caminho. Por muitas vezes que pensei em desistir, foram elas que me ouviram e me ampararam com suas palavras.

Às minhas tias, **Suzete e Ednete**, que fizeram de tudo para que eu me inscrevesse na seleção do mestrado, por acreditarem no meu potencial bem mais do que eu.

Aos queridos **professores** do mestrado, pelas preciosas contribuições e ensinamentos.

Aos meus **pais**, por todo incentivo durante essa jornada e a todos os **familiares** e **amigos** que torceram por mim.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	04
Seção I - LEITURA E SUAS TEIAS.....	11
Seção II - O QUE PROPÕE A BNCC ÀS NOVAS MATRIZES DE REFERÊNCIA DA LÍNGUA PORTUGUESA.....	19
Seção III - O PERCURSO METODOLÓGICO.....	26
Seção IV – GUIA DE LEITURA.....	30
Seção V – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	74
REFERÊNCIAS.....	78

INTRODUÇÃO

O ensino da leitura e suas múltiplas linguagens se apresentam constantemente como objeto de estudo de pesquisas, evidenciando a sua complexidade diante dos vários aspectos abordados em seu processo cognitivo e relevância nas práticas de ensino dos professores em geral, principalmente, os de Língua Portuguesa (LP). Toda essa busca se deve ao fato de o ato de ler ser o caminho para o desenvolvimento cultural, socioeconômico e para a obtenção de conhecimento dos indivíduos de uma sociedade. Entretanto, há muitas queixas por partes dos docentes de que o aluno não sabe ler, tornando a leitura um dos principais vilões no processo de ensino-aprendizagem.

Em virtude do cenário atual, composto de uma geração imediatista, que em sua maioria não se prende a livros e/ou leituras longas em face das multimodalidades comunicativas proporcionadas pelo avanço tecnológico, é certo que a leitura precisa ser vista como um processo que abrange múltiplos textos, em diversas situações comunicacionais, e, não só, textos verbais que, ao contrário de outrora, não se fazem tão eficazes para o aluno contemporâneo.

Compete, ainda, a escola, entender que é urgente a proficiência tanto de texto verbais, os quais não demonstram eficácia ao aluno contemporâneo, mas também o uso de textos não verbais e os vários signos que integram o seu processo de significação. Assim, é possível refletir as mudanças que podem ocorrer nas habilidades metodológicas das práticas de ensino da leitura nas escolas.

Os processos de interação subsequentes ao uso das diferentes tecnologias impõem uma resignificação da forma como o sujeito-leitor recebe, lê e compreende a diversidade de textos multissemióticos em circulação e a influência destes na formação proativa do sujeito, em uma sociedade.

Dado o exposto, há a necessidade da inclusão de gêneros discursivos multissemióticos no novo letramento requerido, para compor os currículos escolares em que os/as estudantes estão inseridos. Além disso, partimos da hipótese de que os protagonistas dos anos finais, do ensino fundamental II, apresentam dificuldades na leitura, compreensão e interpretação de textos multissemióticos, visto que o nível de proficiência em língua materna, verificado pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) dos anos anteriores, não é o adequado, com base na matriz de Língua Portuguesa e de acordo com os

valores do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), segundo dados do MEC/Inep (2019). Como documentado no portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o SAEB:

[...] é um sistema de avaliação externa em larga escala, composto por um conjunto de instrumentos, realizado periodicamente pelo Inep desde os anos 1990, e que tem por objetivos, no âmbito da Educação Básica: **I** - Produzir indicadores educacionais para o Brasil, suas Regiões e Unidades da Federação e, quando possível, para os Municípios e as Instituições Escolares, tendo em vista a manutenção da comparabilidade dos dados, permitindo, assim, o incremento das séries históricas; **II** - Avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação praticada no país em seus diversos níveis governamentais; **III** - Subsidiar a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas públicas em educação baseadas em evidências, com vistas ao desenvolvimento social e econômico do Brasil; e **IV** - Desenvolver competência técnica e científica na área de avaliação educacional, ativando o intercâmbio entre instituições de ensino e pesquisa. [...] (BRASIL, 2021).

As tabelas a seguir apresentam os valores do Ideb referentes aos anos 2005, 2007, 2009, 2011, 2013, 2015, 2017, 2019 e projeções para 2021.

Tabela 01- Anos Finais do Ensino Fundamental

	IDEB Observado								Metas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Total	3.5	3.8	4.0	4.1	4.2	4.5	4.7	4.9	3.5	3.7	3.9	4.4	4.7	5.0	5.2	5.5
Dependência Administrativa																
Estadual	3.3	3.6	3.8	3.9	4.0	4.2	4.5	4.7	3.3	3.5	3.8	4.2	4.5	4.8	5.1	5.3
Municipal	3.1	3.4	3.6	3.8	3.8	4.1	4.3	4.5	3.1	3.3	3.5	3.9	4.3	4.6	4.9	5.1
Privada	5.8	5.8	5.9	6.0	5.9	6.1	6.4	6.4	5.8	6.0	6.2	6.5	6.8	7.0	7.1	7.3
Pública	3.2	3.5	3.7	3.9	4.0	4.2	4.4	4.6	3.3	3.4	3.7	4.1	4.5	4.7	5.0	5.2

Fonte: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>

Conforme podemos verificar, os resultados marcados em verde referem-se ao Ideb que atingiu a meta. Percebemos que os resultados do IDEB das escolas públicas brasileiras permanecem abaixo da média esperada desde

2013, justamente pela dificuldade desses discentes no ato de ler, entender e compreender os diversos textos multissemióticos cobrados nessas avaliações. De forma genérica, para cada componente curricular/área de conhecimento, a matriz sugere o cumprimento de uma avaliação diagnóstica, voltada às competências relativas aos letramentos, no caso de Língua Portuguesa, levando em conta a participação crítica e significativa dos estudantes nas várias práticas sociais. Segundo o Inep (2020),

Os testes do Saeb são elaborados a partir de **matrizes de referência**, que são instrumentos norteadores para a construção de itens. As matrizes desenvolvidas pelo Inep são estruturadas a partir de competências e habilidades que se espera que os participantes do teste tenham desenvolvido na etapa da educação básica avaliada. Além disso, as matrizes de referência são estruturadas com base na legislação educacional brasileira e por meio da reflexão realizada por professores, pesquisadores e especialistas que buscaram um consenso a respeito das competências e habilidades consideradas essenciais em cada etapa da educação básica (INEP, 2020).

Convém ressaltar que cada matriz de referência é composta de descritores que indicam os conteúdos ligados às habilidades e às competências de cada série e componente curricular, sendo determinante como base na elaboração das questões do exame.

Outro ponto relevante é a transição progressiva que vem ocorrendo desde 2019, na qual as matrizes, produzidas desde 2001, estão sendo substituídas por outras, em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento este, que aborda as tecnologias digitais perpassando as diversas áreas e temas, além dos mais variados gêneros textuais multissemióticos.

Voltando aos resultados, no ano de 2019, grande parte dos estados da região norte e nordeste ficaram abaixo da média na avaliação externa (Saeb). Isso inclui a Bahia que não conseguiu avanços significativos, tanto no ensino fundamental II quanto no médio.

De acordo com o Saeb, a Bahia obteve proficiência média de 737,79 pontos em Língua Portuguesa, abaixo da média Brasil, que é de 750. Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a média do estado encontra-se no nível 4 do ranking, que vai até o número 8 – a média brasileira é nível 5. Isto significa que, em média, os estudantes desta etapa do Fundamental não são capazes, provavelmente, “de localizar informação explícita em textos curtos (quatro a seis linhas), como bilhete, crônica e fragmento de conto infantil”, conforme os

parâmetros estabelecidos pelo Ministério da Educação (MEC) (Bahia Notícias, 2020).

Esse resultado não se difere do que foi apontado no ano de 2021. Por se tratar de um momento atípico, onde o mundo vivia uma pandemia, os índices de desempenho permaneceram estagnados, ou seja, a Bahia, como grande parte do Brasil, não conseguiu médias significativas.

Para tanto, o governo do estado aposta que em 2023 os resultados sejam mais significativos, e isso se deve à participação de 85% dos estudantes baianos no exame, ou seja, houve um recorde de comparecimento para a realização da prova.

Contudo, o índice positivo de comparecimento não traz assegura que os estudantes fizeram uma leitura proficiente do texto, ou que as questões respondidas passaram por uma análise reflexiva, ou seja, não há a certeza de que os estudantes baianos alcançaram os resultados significativos tão esperados.

Em vista disso, é notório o grande desafio posto a educadores e pesquisadores da área de LP, no sentido de repensar e avaliar as práticas de ensino aplicadas em sala de aula, a fim de proporcionar um multiletramento a essa nova geração de educandos, ancorados em gêneros discursivos multissemióticos, ativando os seus conhecimentos prévios para a produção de inferências e direcionando-os à leitura não só de textos escritos, como também de imagens, áudios, cores, expressões faciais, gráficos, dentre outros elementos constituintes do processo interativo de ensino-aprendizagem significativo a todos os sujeitos envolvidos e aumentando o nível nas avaliações de desempenho nacionais.

Dessa maneira, faz-se necessário o desenvolvimento de estratégias para explorar a leitura dos vários textos multissemióticos nos quais os alunos são expostos no seu dia a dia, de forma a contribuir na formação leitora e no nível de proficiência na língua.

Essa exposição nos remete à leitura que Ana Elisa Ribeiro (2019) fez do artigo de Prensky, publicado no ano de 2001. Em suas observações, a pesquisadora reflete sobre como o autor desenhou a virada do milênio no campo tecnológico e de como os sujeitos se envolveram nessas mudanças, ou seja, há uma abordagem acerca da “aptidão” humana frente às novas tecnologias.

Em face disso, Ana Elisa Ribeiro traça algumas variantes na recepção, aplicação e adaptação dessas novas tecnologias, uma vez que para a pesquisadora os sujeitos são múltiplos, e essa multiplicidade é imbricada por princípios pessoais e não coletivos. Isso a faz discordar de Prensky, pois, segundo a pesquisadora, não há “tipos” de sujeitos menos ou mais propensos ao processo dessas aprendizagens.

Com isso, a pesquisadora contrapõe a ideia de nativo digital e do imigrante digital. Em suas palavras:

Seria ingênuo não admitir que a exposição precoce a tecnologias, artefatos, ferramentas torne as pessoas familiarizadas com elas, capazes de compreender seus usos e suas utilidades, daí em diante incorporando-as em seus repertórios de soluções e de possibilidades. No entanto, talvez seja excessivo considerar que todas as pessoas jovens têm acesso às tecnologias igualmente e que todas as pessoas não jovens sejam incapazes de alcançar uma performance boa e de aprender com novas tecnologias, por exemplo (Ribeiro, 2019, p.16).

Esses apontamentos servem para repensarmos algumas posturas adotadas com nossos estudantes, principalmente, no campo das multimodalidades, uma vez que os tempos de aprendizagens passam por múltiplas variantes.

Apesar das inúmeras pesquisas realizadas sobre a leitura e a sua prática de ensino, ainda é um grande desafio para muitos educadores de LP na atualidade. Isto porque, há muitas dificuldades apresentadas pelos/as estudantes nas aulas de leitura e interpretação de textos. Além disso, algumas questões se perpetuam na prática docente: a) que tipo de leitura e de leitor estão implícitas no trabalho docente, numa perspectiva multissemiótica? b) quais mudanças são evidenciadas pela tecnologia nas relações sociocomunicativas e no ensino dos multiletramentos?

Observa-se, portanto, que tais problemáticas reverberam o fracasso do Brasil na proficiência em língua materna, de acordo com as avaliações de desempenho aplicadas aos alunos do 9º ano, do Ensino Fundamental II, visto que desde 2005 foram estabelecidas metas bienais de qualidade a serem alcançadas pelo país, de modo a medir o nível de proficiência dos estudantes e prospectar um patamar educacional da média dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). No entanto, desde 2013 a média estipulada, mesmo com valores baixos, não são alcançadas, ficando

com 4,9 na última avaliação aplicada, diante da prospecção de 5,2 pontos, desempenho abaixo do esperado para o ano 2019, de acordo com a tabela do INEP exposta anteriormente. Dessa forma, caberia ao Brasil evoluir em conjunto, após sucessivos fracassos, a fim de atingir a média 5,5 em 2021.

Desta forma, cabe-nos a organização de estratégias para a competência leitora, a partir dos gêneros discursivos multissemióticos que permeiam o dia a dia do alunado. Nesse sentido, há uma urgência na adequação de atividades que visem estimular o alunado para a prática de uma leitura significativa a sua formação, a fim de que se constitua um sujeito-leitor, com as competências e habilidades necessárias ao processo de interação sociodiscursiva numa sociedade globalizada e tecnológica.

Em face a essa realidade, medidas precisam ser tomadas para reverter a problemática relacionada: de que maneira a prática de ensino dos gêneros discursivos multissemióticos, utilizadas pelos docentes, pode contribuir como estratégias de leitura eficazes na construção do sujeito-leitor proativo, crítico e, consequentemente, tornando-o proficiente na língua Portuguesa? E, sob que viés, a partir do Sistema de Avaliação de Desempenho da Educação Básica Nacional, é possível identificar as dificuldades apresentadas por essa nova geração de alunos imediatistas provenientes das novas tecnologias digitais?

O enfoque precípuo dessa pesquisa ancora-se na temática dos multiletramentos facultados ao sujeito, devido à necessidade de incentivarmos uma educação leitora que vise a ruptura de paradigmas, direcione os olhares para as novas ferramentas digitais, priorize um ensino de leituras multissemióticas, com vistas a trabalhar novas práticas educacionais, facilitadoras do ensino e da aprendizagem.

Essa pesquisa tem como objetivo geral evidenciar e analisar as contribuições dos textos multissemióticos para a formação do sujeito-leitor e os desafios que emergem de práticas desta natureza. Isso com vistas à orientação de estratégias de leituras eficazes nas propostas didáticas utilizadas por professores de Língua Portuguesa, do 9º ano do Ensino Fundamental II, nas aulas de leitura e interpretação de textos. A partir disso, propõe-se como objetivos específicos: (i) Reconhecer a importância da leitura na formação do conhecimento; (ii) Identificar e valorizar as culturas de letramento dos estudantes, a partir de gêneros multissemióticos e linguagens adquiridas no

decorrer de sua formação leitora; (iii) Conhecer as multimodalidades presentes nos gêneros discursivos multissemióticos; (iv) Reconhecer a contribuição do multiletramento para a leitura, análise e compreensão de textos multissemióticos na formação de um sujeito-leitor crítico e protagonista em leitura.

A escolha dos gêneros multissemióticos fundamenta-se por tratar da mistura de linguagens (verbal e não verbal) e os seus vários signos que constituem o processo de significação, os quais permeiam o mundo dos novos leitores oriundos da era digital, sobretudo, por facilitar o despertar da curiosidade e estimular à leitura.

A pesquisa tem como produto principal um material didático que nomeamos “Guia de Leitura” e será acompanhado por este relatório de pesquisa que organizar-se-á em cinco seções. Na primeira, destacaremos a leitura e os seus conceitos: será abordada a concepção e os tipos leitura; o conceito de letramento, multiletramentos; perspectivas textuais do leitor; estratégias de leituras, os tipos e gêneros textuais-discursivos, bem como as concepções de leitura com base nos documentos oficiais. Já na segunda seção, abordaremos sobre o que propõe a BNCC às novas matrizes de referência da Língua Portuguesa e, sobretudo, acerca dos textos multissemióticos: conceito, estratégias, análises e interpretações. A terceira seção faremos o percurso metodológico. A quarta apresentará o Guia de Leitura: com as propostas de didatização dos textos multissemióticos e as estratégias de leituras. E, para finalizar o relatório de conclusão do mestrado, na última seção serão apresentadas as considerações finais, referências e possíveis anexos.

Para corroborar todos os estudos dos capítulos da pesquisa, torna-se necessário analisar algumas teorias e aprofundá-las, visando expandir o conhecimento e adquirir novas análises e compreensões. Somente assim, será possível a busca por melhoria da prática docente e do ensino-aprendizagem do discente.

Esse estudo será de cunho bibliográfico, constituído, principalmente, de livros e artigos de fontes seguras como objetos de análise para os questionamentos supracitados, os quais estão fundamentados nas teorias que abordam as concepções de letramento (Freire, 2006; Lajolo, 1994); o Multiletramento e os gêneros discursivos, sob as interfaces dos textos

multissemióticos (Dionísio, 2011; Rojo, 2009; Rojo; Moura, 2012; Ribeiro, 2016; Rojo; Barbosa, 2015; Coscarelli; Ribeiro, 2019); a definição de leitor, texto e dos aspectos cognitivos da leitura (Kleiman, 2002; 2013) e estratégias de leituras adequadas a cada gênero multissemiótico (Solé, 2015) como importantes contributos para um ensino-aprendizagem eficiente.

Fundamenta-se também em pressupostos que teorizam sobre letramento digital (Wolf, 2019; Ribeiro; Coscarelli, 2010) contextualizadas ao ensino de LP. Além disso, baseia-se em análises documentais que teorizam sobre as interfaces das concepções curriculares e as habilidades que devem ser desenvolvidas pelos estudantes da Educação Básica, além de competências relacionadas aos letramentos perante as diversas práticas sociais, a partir dos documentos oficiais: Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), Base Nacional Comum Curricular (2017) e Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB (2019).

Passaremos agora, aos apontamentos sobre leitura e ensino de leitura nas aulas de Língua Portuguesa com o capítulo I.

SEÇÃO I

LEITURA E SUAS TEIAS

O Letramento é um direito básico de todo cidadão brasileiro, o qual muda toda a trajetória da sua vida individual, desde a infância à fase adulta. O patrono da educação brasileira, Paulo Freire (2006, p.21), evidencia que o letramento está ligado à leitura, indo além da decodificação da palavra ou linguagem escrita e se estende na leitura de mundo. Freire sustenta que “esta ‘leitura’ mais crítica da ‘leitura’ anterior menos crítica do mundo possibilitava aos grupos populares, às vezes em posição fatalista em face das injustiças, uma compreensão diferente da sua indigência”.

Sob essa perspectiva, lê-se para entender melhor o mundo que nos circunda e para (con)viver em equidade. Lajolo (1994, p. 7) acrescenta que tal ideia corrobora a formação do círculo dialógico que há entre leitura de mundo e mundo da leitura. A autora salienta ainda que “ninguém nasce sabendo ler: aprende-se a ler à medida que se vive. Se ler livros aprende-se nos bancos da escola, outras leituras se aprendem por aí, na chamada escola da vida [...]”.

A partir da leitura de *A importância do ato de ler*, de Paulo Freire (2006), nota-se que há um processo de interação entre os interlocutores – leitor, texto, autor – durante o ato, correlacionando texto e contexto para a construção de significado. O leitor, por sua vez, conecta o que lê com seu conhecimento de mundo adquirido desde a infância, por meio do acesso ao universo simbólico, através das manifestações afetivas com o outro, o meio e a cultura. Tal ação ajuda a desenvolver algo crucial que é compreender o sentimento alheio, transpassar a sua perspectiva e conhecer os sentimentos do outro.

Paralelo a isso, Grotta (2006) destaca que há certa mistura entre o cognitivo e o afetivo no processo de construção do conhecimento pelo sujeito e na formação de sua subjetividade, uma vez que os fenômenos afetivos possibilitam o acesso da criança aos objetos culturais, dando origem à atividade cognitiva. Tomando a leitura de textos como objetos culturais valorizados na sociedade atual, pergunta-se: como um sujeito se constitui leitor? Pode-se afirmar que o sujeito-leitor se constitui a partir da internalização e qualidade afetiva das relações sociais entre o sujeito e o texto, seja direta ou indiretamente, ao longo da vida.

Muitos estudos recentes corroboram o fato de que nos dias de hoje os adolescentes e jovens leem de forma fragmentada, não se prendem a leituras longas e ocupam a maior parte do tempo livre com o uso da internet. A escola, a todo instante, depara-se com sujeitos dinâmicos, que se adaptaram facilmente às esferas digitais e que passaram a ter acesso às informações de maneira rápida e precisa. A internet apresentou aos sujeitos leitores uma gama de links e abas para acessar o mundo digitalmente e de forma não linear, através de hipertextos, da multimodalidade e heterogeneidade de conteúdo.

Diante dos obstáculos que encontramos perante a modernidade e suas interfaces, verificamos que o professor, enquanto ser mediador do conhecimento, deve trabalhar as questões cognitivas de seus educandos através das leituras de mundo e experiências pessoais dos mesmos, enfatizando os aspectos socioemocionais e sociodiscursivos implicados nesse aprendizado, pois as relações que se estabelecem dentro e fora da sala de aula é fundamental para a motivação e realização do ato de ler e escrever.

O educador deve estar sempre em busca de novas práticas que propiciem a melhoria da aprendizagem. É surpreendente, que apesar de

estarmos na era tecnológica, percebemos educadores/as despreparados/as no que tange a trabalhar ferramentas digitais. Verifica-se que, embora as abordagens teóricas sejam diversas, as intervenções didáticas são poucas. Precisamos ser profissionais que se preocupem com uma educação pautada no conhecimento humano, em uma perspectiva de intervenção social, conhecimento em crescente movimento e expansão.

Rojo e Moura (2012) salientam a importância de valorizar e trabalhar em sala de aula as diversas culturas através de ferramentas da comunicação. A partir de dois conceitos - multiculturalidade e multimodalidades -, o grupo conceituou um novo termo: multiletramentos:

Diferentemente do conceito de letramentos (múltiplos), que não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral, o conceito de multiletramentos – é bom enfatizar – aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica (Rojo; Moura, 2012, p. 13).

Assim sendo, entendemos que o conceito de multiletramentos engloba as produções culturais que perpassam por diferentes esferas sociais, a partir de textos dinâmicos e que atravessam fronteiras, textos cheios de multiplicidade semiótica, carregados de linguagens ou semioses, como a propaganda e tantos outros. São textos contemporâneos, com imagens e recursos midiáticos e tecnológicos diversos no que tange a sua produção cultural e de circulação, e possuem características fundamentais, tais como: “a) Eles são interativos, mais que isso, colaborativos; b) Eles fraturam e transgridem as relações de poder [...]; e c) Eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas)” (Rojo; Moura, 2012, p. 23). Em outro momento, um dos autores supracitados discorre sobre o fato de que:

A *multissemiose* ou a multiplicidade de modos de significar que as possibilidades multimidiáticas e hipermidiáticas do texto eletrônico trazem para o ato de leitura: já não basta mais a leitura do texto verbal escrito – é preciso relacioná-lo com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem (imagem estática, imagem em movimento, música, fala) que o cercam, ou intercalam ou impregnam; esses *textos multissemióticos* extrapolaram os limites dos ambientes digitais e invadiram também os impressos (jornais, revistas, livros didáticos) (Rojo, 2009, p.105-6, grifos da autora).

O ato de ler, a partir da perspectiva dos multiletramentos, envolve a análise de muitas linguagens e ambientes, considerando que a leitura, além de estar no texto impresso, é transmitida também pelo texto eletrônico, de forma híbrida e multissemiótica, abarcando, assim, a pluralidade da linguagem e do sentido do que se lê, perante as práticas sociais.

Sob essa perspectiva, Rojo (2009) conclui que ensinar leitura hoje na escola é trabalhar os multiletramentos com as leituras múltiplas – a leitura de mundo e a leitura da escola – por meio dos gêneros discursivos multimodais, diante do alto nível de alcance em que circulam, com vistas a contribuir para a prática em sala de aula. Nesse sentido, a autora acrescenta:

Os letramentos multissemióticos, ou seja, a leitura e a produção de textos em diversas linguagens e semioses (verbal oral e escrita, musical, imagética [imagens estáticas e em movimento, nas fotos, no cinema, no vídeo, na TV], corporal e do movimento [nas danças, performances, esportes, atividades de condicionamento físico], matemática, digital etc.), já que essas múltiplas linguagens e as capacidades de leitura e produção por elas exigidas são constitutivas dos textos contemporâneos. [...] Por outro lado, é importante também hoje abordar as diversas mídias e suportes em que os textos circulam, já que há tempos o impresso e o papel deixaram de ser a principal fonte de informação e formação. Assim, impõe-se trabalhar com os impressos, mas também com as mídias analógicas (TV, rádio, vídeos, cinema, fotografia) e, sobretudo, com as mídias digitais, já que a digitalização é o futuro da informação e da comunicação (Rojo, 2009, p. 119).

Os desafios encontrados em sala de aula são muitos, pois a cada ano nos deparamos com educandos/as que, ainda que possuam grandes habilidades para lidar com a tecnologia e suas multimodalidades, apresentam sérias deficiências de aprendizagem, principalmente no que tange ao ato de ler, interpretar e compreender textos multissemióticos. Todo esse cenário de rapidez e fluidez de acesso aos conhecimentos deveria significar resultados escolares satisfatórios, onde os alunos apresentassem competências correspondentes ao ano estudado. Porém, o que presenciamos em nossa prática educacional são estudantes sem estímulo, desmotivados diante das abordagens de leitura, com interpretações rasas e sem compreender com clareza o texto e seu contexto. O desinteresse pelas questões que envolvem a escola e o ensino é bastante evidente. Isso se deve, também, à falta de atuação familiar. Entretanto, sabe-se que as condições materiais das famílias não são ideais e, na maioria, são precárias. É um desafio formar leitores dentro do contexto familiar.

Diante dessa constatação, cabe à escola o papel fundamental na construção de leitores, pois já há uma associação de espaço onde se ensina a ler e onde políticas públicas são aplicadas. Além disso, deve-se seguir como referencial das práticas pedagógicas a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que decorre no âmbito da leitura que:

O Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; 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 (BNCC, 2018, p. 71).

Portanto, deve-se trabalhar atividades que estimulem a reflexão, o pensamento autônomo, a interlocução, de maneira clara, dinâmica e estimulante. A prática escolar, na formação de leitores, não pode estagnar na decodificação do texto, como vem ocorrendo, pois este é apenas o estágio inicial da leitura e, sozinho, não favorece a contemplação da leitura profunda, referenciada por Wolf (2019); o que vem depois é um raciocínio inferencial de cognição do texto.

No decurso do aprendizado da leitura, o/a leitor/a aciona, simultaneamente, diferentes mecanismos que lhe possibilitam entender o texto, ainda que o faça inconscientemente, como enfatiza Kleiman (2002, p. 2), quando ela diz que o ato de ler “[...] é um processo que se evidencia através da interação entre os diversos níveis de conhecimento do leitor: o conhecimento linguístico; o conhecimento textual e o conhecimento de mundo.” Dito isso, ler vai muito além de decodificar símbolos e não se resume em um ordenado aleatório de frases.

O processo de leitura deve ter, por finalidade, a construção de sentido por parte do leitor que, ao ler, deve observar os contextos situacionais e de significação podendo, assim, compreender nas entrelinhas, extrair ou criar o duplo sentido do/no texto, entender mensagens metafóricas nos textos multimodais, com suas construções feitas através do uso de letras e imagens e signos, cujas significações são, em sua maioria, de cunho reflexivo e crítico.

Sendo assim, o leitor, enquanto sujeito ativo, que realiza sua leitura através da utilização/interação dos três níveis supracitados, tem total liberdade

para extrair do texto os sentidos ocultos ou mesmo construir novos significados, aceitando sua essência ou contrapondo-se a ela. A interação desses conhecimentos é, portanto, a chave para a obtenção do entendimento da palavra escrita, da descoberta do novo, do inesperado, e até mesmo de novos sentidos ao que já está posto e interpretado.

Convém lembrar que estas são habilidades cognitivas da leitura, as quais permitem ao sujeito fazer inferências sobre aquilo que lê, ao avaliar se o que leu é verdadeiro ou não. Queremos que nossas crianças analisem textos diversos criticamente, no sentido de contribuir para uma sociedade autêntica e democrática, que pensa fora de si mesma e não aceita tudo que está escrito ou que é dito. Tais habilidades urgem em virtude do cenário atual, onde um turbilhão de informações chega instantaneamente, cabendo a cada um analisar a sua veracidade.

Ao abordar a complexidade do ato de ler, o desígnio não é realçar a dificuldade de tal tarefa, mas, como afirma Kleiman (2013), enseja-se transformar a prática daqueles que ensinam e modelam um relacionamento com o texto trabalhado, que é, sobretudo, o professor de LP, uma vez que reconhecida as características e dimensões do processo de leitura, mais simples, natural e prazerosa serão as estratégias de engajamento e formação de leitores competentes.

Entretanto, é preciso defrontar a noção de texto advinda do professor, visto que, nestes tempos, não é mais aceitável pensar na ideia de texto limitado apenas aos aspectos linguísticos, uma vez que elementos de modalidades não verbais (multimodais), juntamente com o verbal, constituem um processo de significação (multissemiose) dando origem aos textos multissemióticos, que fazem da leitura um processo comunicativo, dinâmico, imprevisível, não linear e diversificado entre sujeito-leitor e autor em um contexto situacional. Sendo assim:

Os gêneros seriam, assim, artefatos (instrumentos), sociocognitivamente construídos, com base nos quais o sujeito se orienta ao projetar o jogo de imagens entre os interlocutores e o espaço e o tempo da interação e ao textualizar (Guimarães; Machado; Coutinho, 2007, p.58).

Com o avanço tecnológico, grande parte do nosso alunado cresceu em meio à modernização do acesso às informações mundiais, através da internet, com apenas um clique no celular ou computador. Nunca se leu tanto como atualmente, diante da facilidade à acessibilidade aos mais diversos tipos de texto. No entanto, o que presenciamos nas escolas são alunos que, em sua maioria, não se prendem por muito tempo à textos longos, que apresentam dificuldades na análise crítica de simples dados ou imagens em textos multissemióticos. Isso se deve, sobretudo, ao fato de não estarem aproveitando a diversidade de leituras para o próprio desenvolvimento.

A escola deve priorizar ações motivadoras e incentivadoras para a atividade da leitura, visando o estabelecimento de conhecimentos prévios atrelados aos saberes que serão adquiridos através da formação estudantil, conseguindo, dessa maneira, formar leitores responsivos, com compreensão crítica e consciente, pois a leitura concede base para a escrita e, por conseguinte, o desenvolvimento intelectual como um todo, sendo de suma importância na vida de todo ser humano.

Outrossim, enquanto instituição democrática, a escola deve estabelecer as suas estratégias de leitura, selecionar criteriosamente seus materiais didáticos, refletir sobre seus procedimentos e possibilitar o desenvolvimento/construção de habilidades leitoras. É crucial que auxilie os seus professores em suas práticas pedagógicas, e este, enquanto mediador do conhecimento e das práticas de leitura, deve estimular o ato de ler, primeiramente, tendo o hábito de leitura para, depois, motivar os seus alunos. Como salienta Lajolo (2002, p.108):

A discussão sobre leitura, principalmente sobre a leitura numa sociedade que pretende democratizar-se, começa dizendo que os profissionais mais diretamente responsáveis pela iniciação na leitura devem ser bons leitores. Um professor precisa gostar de ler, precisa ler muito, precisa envolver-se com o que lê (Lajolo, 2002, p.108).

Cabe ao professor/a, através de suas aulas e de suas próprias práticas de leitura, refletir, discutir, incentivar os seus alunos a construírem significados críticos e a tomarem decisões perante suas vivências e experiências.

A leitura possui múltiplas funções, nos transmite saber, nos causa emoção, inquietações, consolida-se como uma atividade carregada de conhecimento de mundo, de si, da vida, da memória de cada sujeito. Ela se

constrói e se configura dentro do contexto social, das convenções. Por isso, é imprescindível que o ambiente escolar e, principalmente os docentes de LP, intensifiquem e inovem ações e estratégias para desenvolver e melhorar a leitura de seus alunos, partindo dos textos multissemióticos, visto que são mais atrativos e estão aparecendo com mais constância em avaliações nacionais, visando assim, uma melhor formação leitora, conseguinte à adequada qualidade do ensino.

A leitura nos suportes impressos não pode e não deve ser abolida, nem em sala de aula nem em outros ambientes de leitura, visto que essa forma de leitura ainda é a que condiz com a realidade da quase totalidade dos nossos alunos, das nossas escolas. Mas também não podemos e não devemos entender que o ensino da leitura se restrinja ao uso de material impresso, pois os suportes digitais, embora não façam parte adequadamente da realidade do nosso sistema de ensino, são mais atrativos e relevantes para os jovens e pertencem à realidade de muitos deles.

O mérito a se discutir aqui não é sobre qual suporte ou formato de leitura é o melhor, mais eficiente, mas a necessidade de que haja a interligação entre essas possibilidades do ensino de leitura.

A complexidade que envolve o ensino da leitura propiciou o desenvolvimento de pesquisas sob diferentes correntes teóricas acerca desse tema, sendo também complexa a apropriação de todas essas teorias por parte dos educadores. Entretanto, é necessário que estes busquem se inteirar sobre os diferentes estudos e teorias sobre os processos envolvidos no ensino da leitura, porque não havendo um modelo pronto, único e infalível de se realizar esse ensino, faz-se necessário conhecer as teorias para adequá-las às diferentes realidades escolares, buscando aplicar o que cada uma traz de positivo e eficiente no âmbito da aprendizagem leitora: a leitura de mundo.

Ao considerar pesquisas que orientam o ensino da leitura sob a perspectiva de formação para a cidadania, esse estudo se inspira em diferentes teorias que abordam as concepções de leitura e letramento; o Multiletramento e os gêneros discursivos; as interfaces dos textos multissemióticos; a definição de leitor e dos aspectos cognitivos da leitura como importantes contributos para um ensino-aprendizagem eficiente. Baseia-se, também, em pressupostos que teorizam sobre letramento digital e as conexões com o ensino da leitura,

sobretudo, as estratégias de leitura como importantes instrumentos de facilitação, a fim de contribuir para o engajamento e construção do sujeito-leitor.

Partindo das inquietações que permeiam o processo de ensino-aprendizagem da leitura, suas deficiências, exigências e possíveis soluções, buscamos averiguar como os gêneros multissemióticos podem colaborar na melhoria das práticas de leitura, na perspectiva dos multiletramentos, para construção do sujeito-leitor crítico, protagonista, proficiente, com habilidades e competências requisitadas na matriz de LP do ensino fundamental II, a fim de possibilitar um desempenho adequado dos alunos do 9º, na prova SAEB e demais avaliações que dispõem de textos multissemióticos para a leitura e compreensão.

SEÇÃO II

O QUE PROPÕE A BNCC ÀS NOVAS MATRIZES DE REFERÊNCIA DA LÍNGUA PORTUGUESA

É muito comum encontrarmos uma criança se divertindo diante de uma tela de celular, seja vendo um vídeo, jogando ou interagindo com outras pessoas. Esta cena é muito comum, mas vale trazermos o seguinte apontamento: como isso se processa no campo da linguagem contemporânea?

Sobre isso, a Base Nacional Comum Curricular (2018) diz que,

As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. As novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis a qualquer um a produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da *Web*. Não só é possível acessar conteúdos variados em diferentes mídias, como também produzir e publicar fotos, vídeos diversos, *podcasts*, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas e livros digitais etc (BRASIL, 2018, p.68).

Essa multiplicidade de elementos que se materializam na construção e leitura de um texto se inserem no campo dos gêneros multissemióticos. Carmelino (2015, p. 22) diz que “os textos multimodais ou multissemióticos são os que apresentam em sua constituição diferentes elementos, como por exemplo, cor, movimento, música, tamanho da letra, vídeo, signos icônicos”.

Partindo disso, com o advento das novas tecnologias digitais da informação e da comunicação, a produção e a leitura de textos em sala de aula podem ser menos cristalizados, inserindo-se em um campo de multiletramento dinâmico e efetivo que contemple as reais práticas sociais, potencializando uma aprendizagem mais significativa.

Sobre isso, Souza (2014) diz que,

Diante dos avanços tecnológicos e das possibilidades criadas cotidianamente pelos meios digitais disponíveis para se estabelecer a comunicação, faz-se urgente perceber os nossos educandos como atores protagonistas na construção de saberes significativos, reconhecendo o lugar que eles ocupam como produtores de conhecimento em novas mídias (Souza, 2014, p.1477).

E essa construção de conhecimento deve borrar as concepções do ensino formal, moldando ações cada vez mais repletas de intencionalidade, criticidade e reflexão sobre o que se produz e se consome na sala de aula, ou seja, desnudar o texto, fazendo com que ele seja bem mais do que signos frios e estagnados em uma folha de papel. Com isso, o gênero multissemiótico proporciona uma aprendizagem dialógica e menos formalista. Ele amplia o campo das percepções e essa ampliação favorece o processo de assimilação e compreensão daquilo que é exposto. Além disso, o contato com tecnologias é fundamental para que os sujeitos desenvolvam múltiplas semioses.

De acordo com Dionísio (2008),

Imagem e palavra mantêm uma relação cada vez mais próxima, cada vez mais integrada. Com o advento de novas tecnologias, com muita facilidade se criam novas imagens, novos layouts, bem como se divulgam tais criações para uma ampla audiência. Todos os recursos utilizados na construção dos gêneros textuais exercem uma função retórica na construção de sentidos dos textos. [...] Representação e imagens não são meramente formas de expressão para divulgação de informações, ou representações naturais, mas são, acima de tudo, textos especialmente construídos que revelam as nossas relações com a sociedade e com o que a sociedade representa (Dionísio, 2008, p. 132).

Em face disso, as novas tecnologias de informação e comunicação exigem dos estudantes novas habilidades leitoras, e isso faz com que o gênero multissemiótico assuma um papel de grande relevância na perspectiva do multiletramento.

Sobre isso, Rojo (2009) diz que,

O conceito de letramentos múltiplos é ainda um conceito complexo e muitas vezes ambíguo, pois envolve, além da questão da multisssemioses e ou multimodalidade das mídias digitais que lhe deu origem, pelo menos duas facetas: a multiplicidade de práticas de letramento que circulam em diferentes esferas da sociedade e a multiculturalidade, isto é, o fato de que diferentes culturas locais vivem essas práticas de maneira diferente (Rojó, 2009, p. 108-109).

Diante do que pontua a autora, vale dizer que ao abordar o gênero multisssemiótico, é quase impossível dissociar as arenas do letramento e do gênero em questão, uma vez que um se imbricam na construção de um conhecimento de múltiplas semioses.

No entanto, ao abordar os textos multisssemióticos e os multiletramentos, é preciso adentrar no campo dos gêneros discursivos. Esses imersos em estudos e conceitos heterogêneos que se debruçam sobre os processos enunciativos dos distintos sujeitos.

Mesmo com uma gama de estudos acerca dessa temática, esta seção se debruça na perspectiva de Bakhtin (2003). Ele diz que o ato comunicativo se insere nos gêneros do discurso, promovendo um infinito repertório de linguagem. Reportório carregado de objetivos e de intencionalidade diversas que se referem às especificidades do enunciado.

Todavia, diante do que é colocado por estudiosos e pesquisadores do campo da linguagem, Bakhtin não é o patrono do termo gênero do discurso, pois Aristóteles já havia empregado o termo gênero para se referir à forma, ao estilo e à gramática.

De acordo com Rojo (2008),

Aristóteles chega a realizar uma verdadeira gramática das formas da língua, indo dos fonemas (ditos letras) à frase e às metáforas e neologismos, de maneira a tratar das formas linguísticas envolvidas na elocução. Em termos bakhtinianos, poderíamos dizer que a Poética aristotélica dispensa considerável atenção à forma composicional e ao estilo (Rojo, 2008, p. 82- 83).

Contudo, mesmo em face dessa informação, não há como desarticular a linha de pesquisa e as variadas contribuições bakhtinianas no campo da linguística. Para além disso, esta seção não pretende aprofundar os discursos sobre a historicidade do gênero ou articular uma ideia acerca de seus

precursores, uma vez que o mais importante são as reflexões que se fazem no campo da referida temática.

Nisso, analisemos o que diz Bakhtin (2003),

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. [...] Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso. (Bakhtin, 2003, p. 261-262).

Nesse sentido, o enunciado verbal ou não faz parte da comunicação, ou seja, é a concretude do discurso. Isso faz com que exista a reciprocidade entres os interlocutores. Isso faz com que entendamos que não há um sujeito passivo no ato enunciativo, pois quem ouve alguma informação, conseqüentemente, irá aceitá-la, completá-la ou contestá-la com base em seus conhecimentos de mundo.

Segundo Rojo e Barbosa (2015),

É nos gêneros do discurso que relacionaremos as variadas formas de exposição científica e todos os modos literários (desde o ditado até o romance volumoso). Ficaríamos tentados a pensar que a diversidade dos gêneros do discurso é tamanha que não há e não poderia haver um terreno comum para seu estudo: com efeito, como colocar no mesmo terreno de estudo fenômenos tão díspares como a réplica cotidiana (que pode reduzir-se a uma única palavra) e o romance (em vários tomos), a ordem padronizada que é imperativa já por sua entonação e a obra lírica profundamente individual etc.? A diversidade funcional parece tornar os traços comuns a todos os gêneros do discurso abstratos e inoperantes (Rojo; Barbosa, 2015, p. 37).

Isso faz com que entendamos que há uma infinidade de gêneros discursivos, pois sua construção está vinculada às ações humanas. Essas ações se fazem nas relações sociais, históricas, espaciais e dialógicas. Melhor dizendo, não há como construir uma lista de gêneros ou cristalizá-los em um único campo do conhecimento, pois não há como estancar o que está em constante processo de transição.

Segundo Marcuschi (2008),

[...] os gêneros não são entidades formais, mas sim entidades comunicativas em que predominam os aspectos relativos a funções, propósitos, ações e conteúdos. [...] Resumidamente, poderia dizer que os gêneros são entidades:

- a) dinâmicas
 - b) históricas
 - c) sociais
 - d) situadas
 - e) comunicativas
 - f) orientadas para fins específicos
 - g) ligadas a determinadas comunidades discursivas
 - h) ligadas a domínios discursivos
 - i) recorrentes
 - j) estabilizadas em formatos mais ou menos claros
- (Marcuschi, 2008, p. 159).

Dito isso, podemos entender que esta listagem traz os seguintes aspectos do gênero discursivo: movimentação e ambientação comunicativa entre os interlocutores; transformações linguísticas oriundas dos fatores históricos e sociais; especificidade e intencionalidade na produção do discurso; constância e objetividade dialógica.

Em face dessas reflexões, entendemos que a linguagem opera em um campo de interação verbal e textual, e essa interação atravessa distintos sujeitos. Esses que estão repletos de subjetividades evidenciadas nos discursos, ou seja, a linguagem não é um mecanismo acabado e pronto para ser utilizado.

Então, por conta da infinitude dos gêneros, Bakhtin (2003) não se preocupou em especificá-los ou listá-los em imensuráveis categorias, mas os esboçou em primários e secundários.

Os gêneros discursivos secundários (complexos – romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicísticos, etc.) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – artístico, científico, sociopolítico, etc. No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata. Esses gêneros primários, que integram os complexos, aí se transformam e adquirem um caráter especial: perdem o vínculo imediato com a realidade concreta e os enunciados alheios: por exemplo, a réplica do diálogo cotidiano ou da carta no romance, ao manterem a sua forma e o significado cotidiano apenas no plano do conteúdo romanesco, integram a realidade concreta apenas através do conjunto do romance, ou seja, como acontecimento artístico-literário e não da vida cotidiana. No seu conjunto o romance é um enunciado, como a réplica do diálogo cotidiano ou uma carta privada (ele tem a mesma natureza dessas duas), mas a diferença deles é um enunciado secundário (complexo) (Bakhtin, 2003, p.263-124).

Nesse sentido, os gêneros primários se referem à comunicação coloquial que transita no cotidiano dos sujeitos, que se faz de modo imediato, simples e sem tantas formalidades. Tomemos como exemplo a conversação entre as senhoras que se encontram na fila do supermercado; no bilhete escrito com tanto fervor ao primeiro amor; na carta direcionada ao filho ausente.

Já os secundários estão no campo da formalidade, geralmente, surgem no campo textual. Podemos lembrar do romance lido em uma tarde ociosa; do artigo escrito para uma revista científica; da palestra elaborada para um grupo específico de pessoas; do roteiro elaborado para o teatro ou cinema.

Em face desses exemplos, é preciso ressaltar que não há gêneros mais ou menos importante, uma vez que o nível de construção e interlocução de cada segmento possui objetivos e intencionalidades próprias. Além disso, não há como categorizá-los em face de sua natureza enunciativa.

Após esses apontamentos sobre o gênero discursivo, vale pensarmos o seguinte: como analisar, interpretar e buscar estratégias para a aplicabilidade dos textos multissemióticos na sala de aula? Antes de discutimos sobre isso, precisamos refletir, mesmo que em brevidades, sobre o papel da escola no campo da linguagem.

De acordo com as Orientações Curriculares Nacionais, Linguagens, códigos, e suas tecnologias (2006),

[...] A escola que se pretende efetivamente inclusiva e aberta à diversidade não pode ater-se ao letramento da letra, mas deve [...] abrir-se para os múltiplos letramentos, que envolvendo uma enorme variação de mídias, constroem-se de forma multissemiótica e híbrida [...]. Essa postura é condição para confrontar o aluno com práticas de linguagem que o levem a formar-se para o mundo do trabalho e para cidadania com respeito pelas diferenças no modo de agir e de fazer sentido (BRASIL, 2006, p. 29).

Como já mencionado, condicionar o ensino da língua portuguesa à leitura, interpretação e produção de textos sem outros reportórios que enriqueçam, auxiliem e proporcione diferenciados entendimentos, é o mesmo que construir uma aprendizagem em desnível com a sociedade contemporânea, essa que não concebe o texto como uma cadeia de signos isolados e frios.

De acordo com Souza (2014),

Diante dos avanços tecnológicos e das possibilidades criadas cotidianamente pelos meios digitais disponíveis para se estabelecer a comunicação, faz-se urgente perceber os nossos educandos como atores protagonistas na construção de saberes significativos, reconhecendo o lugar que eles ocupam como produtores de conhecimento em novas mídias (Souza, 2014, p.1477).

Esses saberes significativos só se farão reais quando o texto e seus mecanismos de enunciação forem construídos e analisados no campo das multisssemioses, uma vez que se debruçar sobre uma atividade com múltiplos recursos de leitura expande as arenas do entendimento.

Ferreira e Villarta-Neder (2017) pontuam que,

Com a disseminação das tecnologias, os gêneros discursivos foram reconfigurados, assumindo novos formatos estruturais e novas formas de organização. Desse modo, os textos conjugam modalidades (fala, escrita, imagens) e semioses (cores, sons, diagramação, planos, movimentos etc.), demandando do leitor novas habilidades para a apreensão dos elementos e das combinações sógnicas que participam do processo de produção dos sentidos. Assim, identificar os elementos que concorrem para a progressão temática em textos multimodais e a constituição dos diferentes sujeitos que integram o evento enunciativo se apresenta como um procedimento necessário para o aperfeiçoamento de habilidades de leitura, em que sejam considerados os diversos recursos escolhidos pelo produtor de texto, bem como o contexto da enunciação (Ferreira; Villarta-Neder, 2017, p. 69).

As novas habilidades de compreensão abordadas pelo autor se inserem no campo dos elementos que edificam o texto, uma vez que a imagem, o som, as formas, as cores, a navegação em rede e os demais mecanismos presentes corroboram para a análise de todo o conjunto enunciativo, acionando todo o repertório leitor, adentrando inclusive, no processo de retextualização, ao analisar e alterar o texto existente, criando uma nova interpretação sobre diferentes perspectivas leitoras, objetivando a adição, remoção ou alteração de especificidades no texto original. Sobre isso, Marcuschi (2001) aborda a retextualização como um processo complexo com envolvimento de diferentes habilidades e conhecimentos, sobretudo, na escrita e na compreensão de textos. Além disso, o autor destaca a importância desse processo como recurso pedagógico e didático no ensino da leitura e escrita.

Partindo disso, podemos construir estratégias para a análise e interpretação de um vídeo, a escuta de um determinado som, a interação em uma página da *Web*, a identificação dos recursos de um aplicativo de conversa

ou a compreensão de um gráfico com o objetivo de dinamizar a percepção leitora, fomentando o campo dos multiletramentos.

Dessa feita, em uma aula onde o professor decida trazer um gráfico dos resultados de uma determinada atividade avaliativa, ele deverá acionar múltiplos elementos como cores, formas, números, letras e ícones que auxiliarão na leitura dos supostos resultados. Nisso, ele lançará mão de estratégias tecnológicas que facilitarão a interpretação e a compreensão de sua proposta leitora.

Diante do que fora abordado nesta seção, ficou evidente que com o surgimento das novas tecnologias foi preciso expandir o campo das habilidades leitoras para que as cores, ícones e demais formas presentes no texto coadunassem com o novo modelo de concebê-lo. Abordou ainda que o gênero discurso não cabe em si, pois ele atravessa todo ato comunicativo com seus objetivos e intencionalidades. Por fim, pontuou que a sala de aula deve borrar a concepção formalista de ensino, promovendo análises, interpretações e estratégias que contemplem as múltiplas semioses.

SEÇÃO III

O PERCURSO METODOLÓGICO

O ato de pesquisar é de fundamental importância ao docente que busca caminhos para o conhecimento e o ensino de qualidade em virtude das novas demandas do cenário educacional hodierno. Com o olhar sempre voltado as inquietações, desafios e curiosidade acerca de uma temática. Do ponto de vista de Gil(2007), a pesquisa é definida como:

(...) procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa desenvolve-se por um processo constituído de várias fases, desde a formulação do problema até a apresentação e discussão dos resultados (Gil, 2007, p. 17).

A partir desta concepção é válido pontuar que a pesquisa abrange várias etapas e o planejamento metodológico é um dos caminhos para se obter o êxito nos resultados. No presente estudo, trilhamos uma investigação direcionada à problemática socioeducacional referente à construção do sujeito-leitor, em busca de resposta aos questionamentos sobre a dificuldade encontrada no ensino e

aprendizado da leitura de textos multissemióticos por professores e alunos, respectivamente, do 9º ano do ensino fundamental II, uma vez que, mesmo com tantas pesquisas realizadas sobre o assunto, o problema persiste.

Em face disso, o presente trabalho tem como respaldo a pesquisa bibliográfica, através de análise de teorias e dados, de forma a desenvolver e aprimorar o tema abordado e, sobretudo, tentar solucionar o problema verificado.

No que concerne à pesquisa bibliográfica, Fonseca (2002, p. 32) explicita que ela é realizada tendo por base o levantamento de referenciais teóricos já analisados e publicados, seja em meios escritos físicos ou eletrônicos. Levando em consideração esses aspectos, a pesquisa bibliográfica foi substancial para esse trabalho, sendo ele um instrumento investigativo respaldado por teorias, dados e fontes já analisadas e comprovadas anteriormente, voltado a ampliar conhecimentos epistemológicos capazes de tornar os resultados com a cientificidade que exige a academia, para entendermos os pressupostos teóricos que abordam concepções de leitura, letramento e textos multissemióticos.

Vale ressaltar também, o uso da pesquisa qualitativa, que objetiva descrever os aspectos e fenômenos sociais, históricos, a fim de compreender os processos, o avaliador trabalha com os acontecimentos e observação e interpretação das diferenças entre o mundo social e o mundo natural, em busca de resultados mais autênticos, conforme a visão de Gerhardt & Silveira:

“As características da pesquisa qualitativa são: objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências” (Gerhardt & Silveira 2009, p. 32).

Dessa maneira, faz-se necessário o desenvolvimento de estratégias para explorar a leitura dos vários textos multissemióticos nos quais os alunos são expostos no seu dia a dia, de forma a contribuir na formação leitora e no nível de proficiência da língua. Dado o exposto, objetivou-se nesse trabalho pontuar a leitura interativa como uma atividade significativa e necessária, analisar por que encontramos alunos dos anos finais do ensino fundamental II com leituras deficientes, abaixo do nível de proficiência adequado. Além disso,

compreender a importância dos multiletramentos e dos textos multissemióticos como instrumento pedagógico e de estímulo para um ensino significativo.

Tendo em vista a natureza da pesquisa e seus objetivos, o trabalho em questão visa adquirir e oferecer novos conhecimentos a partir de verdades universais e sem necessária aplicação prática. Em virtude disso, fizemos alguns levantamentos descritivos de análises e resoluções da problemática, como descrito por Vianna (2001):

O presente estudo que também é baseado na pesquisa qualitativa, tem carácter descritivo, pois: utiliza procedimentos descritivos, pois seus dados não são numéricos, mas palavras, imagens e outros, sempre analisados em sua riqueza de relações, no que traduzem do problema pesquisado (Vianna, 2001, p. 123).

Tal pesquisa descritiva exige do investigador uma série de informações para análise. Esse levantamento pretende descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade. Como corpus da pesquisa escolhemos o gênero “tirinhas”, por ser um tipo de texto multissemiótico frequentemente encontrado na prova SAEB e de grande atratividade ao aluno. Utilizaremos a metodologia qualitativa, que enveredará por uma pesquisa bibliográfica, utilizando, como suporte os métodos descritivo e documental, embasando-nos em textos teóricos e documentos oficiais para analisar, interpretar e compreender elementos multissemióticos em atividades e questões de avaliações de desempenho, a fim de corroborar a nossa hipótese de que os alunos do 9º ano do ensino fundamental II apresentam dificuldades na leitura, interpretação e compreensão de textos multissemióticos, visto que o nível de proficiência em língua materna, verificado pela prova SAEB dos anos anteriores não é o adequado, com base na matriz de Língua Portuguesa e de acordo com os índices do IDEB - segundo dados do MEC/Inep (2019) relacionados aos anos 2013 a 2019 - que permanecem abaixo da média esperada.

Assim, é posto a educadores e pesquisadores da área de LP o desafio, no sentido de repensar e avaliar as práticas de ensino aplicadas em sala de aula, para proporcionar um multiletramento a essa nova geração de educandos, ancorados em gêneros discursivos multissemióticos, ativando os seus conhecimentos prévios para a produção de inferências e direcionando-os à leitura não só de textos escritos, como também de imagens, áudios, cores, expressões faciais, gráficos, dentre outros elementos constituintes do processo

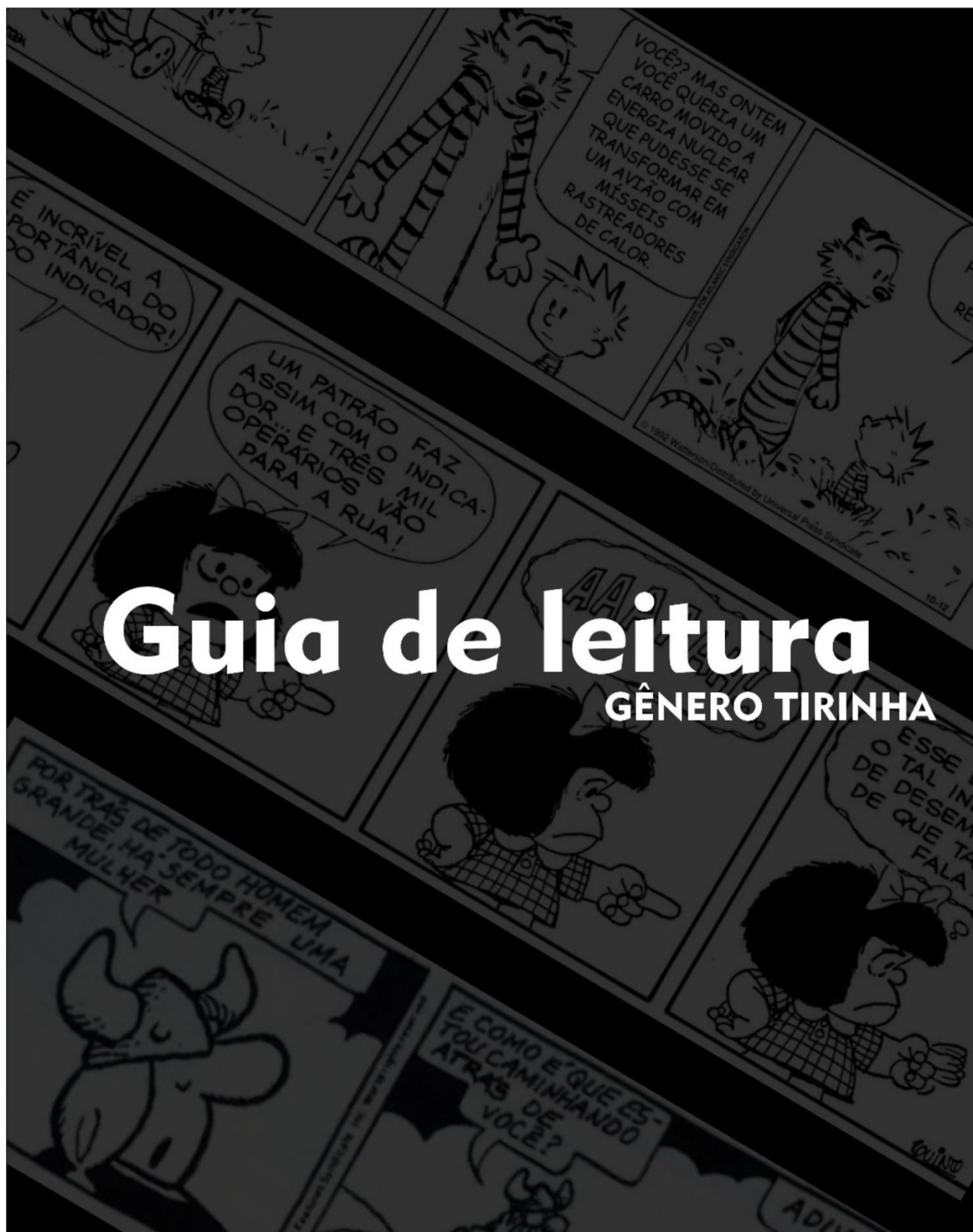
interativo de ensino-aprendizagem significativo a todos os sujeitos envolvidos e aumentando o nível nas avaliações de desempenho nacionais.

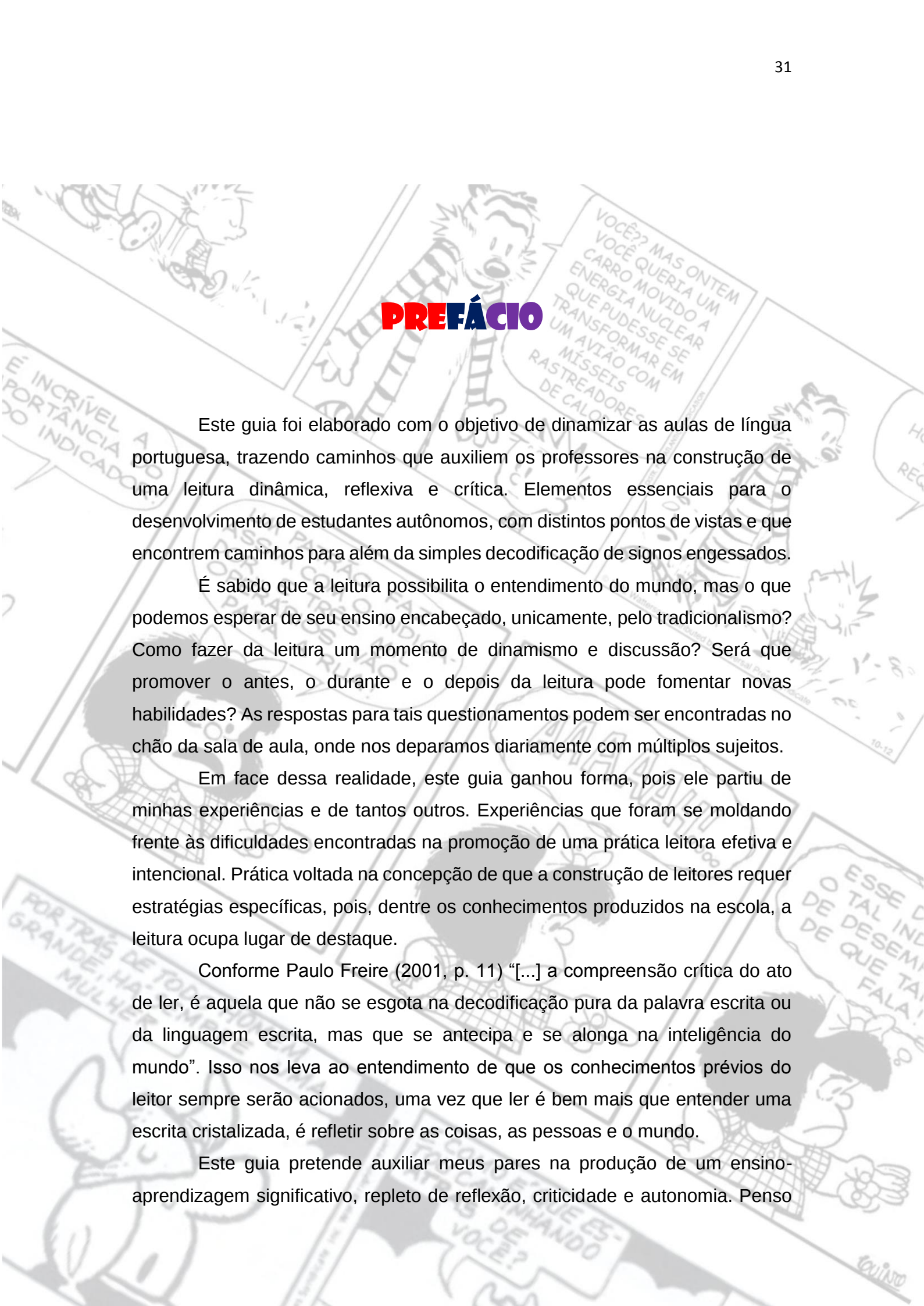
Além disso, fizemos a leitura e reflexão dos documentos oficiais - Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e Matriz de Referência de Língua Portuguesa do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) - acerca da leitura. Em seguida selecionamos textos multissemióticos de gêneros discursivos tirinhas, em circulação nos simulados da prova SAEB, com temáticas políticas, econômicas e culturais, para que possamos traçar estratégias de leitura, eficazes na construção do leitor crítico. Consequente, analisamos os textos traçando as estratégias de leitura adequadas ao gênero multissemiótico.

Por fim, construímos um Guia de Leitura, com as estratégias de análise textual, voltado para o auxílio de professores de LP do 9º do ensino fundamental II, para que estes incluam essas orientações em suas práticas de ensino-aprendizagem da leitura, no sentido de diminuir as dificuldades dos alunos no ato de ler, interpretar e compreender os textos multissemióticos, confirmando a nossa hipótese de que quanto menor a dificuldade no processo de leitura, maior será o desempenho do sujeito-leitor.

Passemos para a descrição do Guia de Leitura para auxiliar nossos colegas professores de Língua Portuguesa no cotidiano escolar, sendo essa uma possibilidade de melhoria de estratégias de ensino-aprendizagem para formação leitora de nossos alunos.

Seção IV – GUIA DE LEITURA



The background of the page is a light gray cartoon illustration. It features several characters, including a boy with a large head and a girl with a large head, both looking surprised or excited. There are also speech bubbles with Portuguese text. One bubble says "VOCÊ?? MAS ONTEM VOCÊ QUERIA UM CARRO MOVIDO A ENERGIA NUCLEAR QUE PUDESSE SE TRANSFORMAR EM UM AVIÃO COM MÍSSEIS RASTREADORES DE CALOR". Another bubble says "É INCRÍVEL A PORTÂNCIA DO INDICADO". A third bubble says "ESSE D O TAL IND DE DESEMI DE QUE TAL FALA!". A fourth bubble says "POR TRÁS DE TODA GRANDE MULHER". A fifth bubble says "VOCÊS QUE ES- MANHANDO". The word "PREFÁCIO" is written in large, bold, red and blue letters in the center of the page.

PREFÁCIO

Este guia foi elaborado com o objetivo de dinamizar as aulas de língua portuguesa, trazendo caminhos que auxiliem os professores na construção de uma leitura dinâmica, reflexiva e crítica. Elementos essenciais para o desenvolvimento de estudantes autônomos, com distintos pontos de vistas e que encontrem caminhos para além da simples decodificação de signos engessados.

É sabido que a leitura possibilita o entendimento do mundo, mas o que podemos esperar de seu ensino encabeçado, unicamente, pelo tradicionalismo? Como fazer da leitura um momento de dinamismo e discussão? Será que promover o antes, o durante e o depois da leitura pode fomentar novas habilidades? As respostas para tais questionamentos podem ser encontradas no chão da sala de aula, onde nos deparamos diariamente com múltiplos sujeitos.

Em face dessa realidade, este guia ganhou forma, pois ele partiu de minhas experiências e de tantos outros. Experiências que foram se moldando frente às dificuldades encontradas na promoção de uma prática leitora efetiva e intencional. Prática voltada na concepção de que a construção de leitores requer estratégias específicas, pois, dentre os conhecimentos produzidos na escola, a leitura ocupa lugar de destaque.

Conforme Paulo Freire (2001, p. 11) “[...] a compreensão crítica do ato de ler, é aquela que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo”. Isso nos leva ao entendimento de que os conhecimentos prévios do leitor sempre serão acionados, uma vez que ler é bem mais que entender uma escrita cristalizada, é refletir sobre as coisas, as pessoas e o mundo.

Este guia pretende auxiliar meus pares na produção de um ensino-aprendizagem significativo, repleto de reflexão, criticidade e autonomia. Penso

que contribuir com a Educação Básica é de suma importância para que cheguemos ao entendimento de que educar não é construir ideias e trancá-las em si, mas lançá-las ao mundo para que sejam usadas, readaptadas e utilizadas para um bem comum.

Dito isso, este guia só terá alcançado seu objetivo se você, professor, folheá-lo e verificar quais estratégias de leitura poderão contemplar o chão de sua sala de aula. Então, quando uma, duas, três ou todas as sugestões elencadas neste guia forem utilizadas de modo satisfatório, ele terá cumprido o seu principal objetivo.

Aqui, as estratégias de leitura são entendidas como caminhos que se imbricam em análises livres, interpretativas e proficientes do texto. Para tanto, é preciso entender que a leitura é “[...] um processo de interação entre o leitor e o texto; e neste processo tenta-se satisfazer os objetivos que guiam sua leitura” (SOLÉ, 1998, p. 22).

Partindo disso, nós, professores, precisamos lançar mão dos objetivos específicos da leitura na sala de aula. Ao fazer este apontamento, você pode estar se perguntando: o que ela quer dizer com “objetivos específicos da leitura?” Bem, é imprescindível fazer com que o estudante entenda o porquê da leitura, o porquê de compreender e interpretar determinado texto. Ele precisa dessas respostas iniciais para dar início ao processo, caso contrário, será só mais algumas palavras sobre o papel.

Outro ponto essencial é que a leitura não pode ser entendida como um conjunto de letras amontoadas em um material didático. Respiramos uma era digital que requer de nós novas práticas de leitura, e essas estão condicionadas às múltiplas semioses. Além disso, nossos estudantes são visuais e a leitura precisa coadunar com os distintos repertórios, sejam físicos ou tecnológicos.

De acordo com Mazdzenski (2008, p.22):

[...] o processo textual das informações só pode se dar com a leitura integrada do texto verbal e do material visual – fotografias, infográficos, desenhos, símbolos e ícones, além do emprego de várias cores e da elevada informatividade visual do layout. Caso contrário, a leitura lacunosa poderá afetar significativamente a compreensão da unidade global do texto. Além disso, uma vez que os sentidos produzidos pelas diversas semioses que compõem o texto multimodal não são independentes entre si, pode-se constatar (Mazdzenski, 2008, p.22).

O autor ainda afirma que “na contemporaneidade o texto verbal vem sendo cada vez mais integrado a outras semioses – ilustrações, fotografias, etc.” (Mazdzinski, 2008, p.26). Esses apontamentos reforçam que, além de uma leitura efetiva e autônoma, este guia opera pelo campo das multimodalidades, pois a leitura nesta arena tende a proporcionar uma gama de objetivos que conversam com a proposta deste material, com os conhecimentos prévios do discente, com a escola contemporânea e com o mundo que o cerca.

Azevedo (2015, p.2) explica que “[...] fica evidente a carência de práticas de leitura crítica e multimodal na sala de aula, que não costumam privilegiar todas as formas de linguagem e que não levam em conta os discursos e ideologias veiculados”. Isso é nítido nas leituras em que as imagens, as cores e outros recursos gráficos não são analisados pelo aluno-leitor, deixando de lado elementos fundamentais para a criticidade. “A leitura crítica movimenta-se sempre no horizonte do bom senso, busca e detecta o cerne das contradições da realidade. Dessa forma, pela leitura crítica, o sujeito abala o mundo das certezas” (SILVA, 2009, p. 28).

Tudo o que foi mencionado, até aqui, será encontrado por você, professor, neste guia. Procurei construir um material visual, instigante e motivador, tanto para o professor quanto para o aluno, pois esses sujeitos precisam trabalhar pela mesma perspectiva, ou seja, não adianta operar dentro do ensino-aprendizagem com a motivação de um e o esquecimento do outro.

Então, como que este guia foi elaborado? Para responder a essa pergunta é fundamental entender quais estratégias de leitura foram pensadas e qual foi o gênero elegido para sua construção. Sobre estratégias de leitura, este guia traz as concepções de Solé. Nas palavras da autora, as estratégias de leitura são fundamentais, “[...] porque queremos formar leitores autônomos, capazes de enfrentar de forma inteligente textos de índole muito diversa” (SOLÉ, 1998, p. 98).

Consoante a isso, a pesquisadora aborda o antes, o durante e o depois da leitura. Estratégias que são compreendidas do seguinte modo: o antes diz respeito ao processo de acionar os conhecimentos prévios do leitor, fazendo com que ele assuma um papel ativo frente ao que lhe é proposto; o durante é responsável pelas inferências, ou seja, uma análise direta do texto, possibilitando

reavaliar pontos de vistas; já o depois é a sintetização do que foi lido, condizendo com a expansão do conhecimento.

São essas estratégias que abarcam o conjunto de atividades propostas neste material. Além desta abordagem de Solé (1988), este guia é composto inteiramente pelo gênero tirinha. Essa escolha se fez por acreditar que sua composição multimodal conversa com uma leitura dinâmica e contemporânea. Em outras palavras, a multimodalidade é “[...] a concorrência de vários modos de linguagem (semioses), que se integram na construção de significados em interações sociais, é inerente a toda manifestação linguística” (ELIAS; SILVA, 2018, p. 113).

Outro ponto que corroborou com a escolha do referido gênero foi o de que “as tiras são consideradas um material acessível, rico em aspectos linguísticos e que contemplam a linguagem em uso. Como são textos que associam imagem e humor, tornam-se interessantes para os alunos [...]” (SOUZA; SOUZA, 2013, p.731). Tal interesse parte do entendimento de que o referido gênero faz parte do cotidiano dos estudantes (de suas relações interpessoais), e isso auxilia no desenvolvimento de uma leitura mais efetiva.

Este guia é composto de 10 propostas de leitura. A primeira tem como título “**Apresentação do gênero tirinha**”. O objetivo dela é apresentar o gênero, analisando os conhecimentos prévios dos estudantes acerca da temática. Nela, há textos da Mafalda, do site jornalístico G1 e de Maurício de Sousa. Os textos foram selecionados a fim de explicar que há inúmeras possibilidades de leitura e produção de um texto, ou seja, que ele não é constituído, unicamente, de palavras, que sua leitura possui um objetivo, uma causa de ser. Melhor dizendo, que sempre haverá uma intencionalidade em sua construção.

A segunda proposta é intitulada “**Leitura de imagens**”. Sua intenção é observar como as imagens auxiliam na leitura do texto, reforçando a sua importância para os múltiplos sentidos da tirinha. Essa proposta contou com as tirinhas de Fernando Gonsales, Mafalda e Calvin. Elas apresentam personagens com uma movimentação significativa na história, e isso é importante para a realização da atividade, uma vez que abre boas possibilidades interpretativas para a elaboração de um diálogo que se aproxima do original.

A terceira proposta é a “**Interpretação de tirinhas**”, que visa realizar uma leitura precisa, reconhecendo os elementos que auxiliam no processo de

compreensão e interpretação. Para essa proposta, o guia apresenta as tirinhas de Ziraldo, Calvin e Mafalda. Nesse momento, é muito importante que o estudante entenda que o texto híbrido precisa ser lido em um campo espacial e temporal do gênero. O leitor precisa coadunar as personagens, a paisagem e as demais formas que surgem no texto. Feito isso, ele conseguirá realizar uma leitura efetiva.

A quarta proposta tem como tema “**A construção de enunciados**”. Essa traz o seguinte objetivo: ler as tirinhas de modo reflexivo, construindo questões que abarquem todos os componentes do texto. Nessa atividade foram utilizadas as tirinhas do Hagar, da Mafalda e do Pança. É muito importante que nesta tarefa o professor explique como as questões interpretativas são criadas, mostrando ao estudante que todo texto necessita de um entendimento para que seus enunciados ganhem vida. É preciso reforçar a ideia de que, por meio de uma leitura efetiva, eles poderão ser excelentes examinadores de texto.

A quinta atividade traz a “**Abordagem social**”. Nela, os estudantes analisarão as tirinhas quanto a sua abordagem social, discutindo sobre os elementos que corroboram para o objetivo do texto. Para tanto, essa sugestão segue com as tirinhas da Mafalda, do Armandinho, do Mark Cullum e do Dr. Pepper. Essa atividade exigirá atenção do aluno-leitor, pois a compreensão do texto e de sua crítica social envolvem habilidades que vão além da simples decodificação das palavras.

A sexta atividade “**Tirinhas no Sabe**” vem explorar as tirinhas da matriz de referência 05 (interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.)). Nessa proposta, foram utilizadas tirinhas das avaliações externas SABE e Saeb. Sendo elas, Calvin, Romeu e Dalila e Hagar. Vale dizer que para essa atividade o aluno-leitor terá que explicar quais foram os argumentos utilizados para distinguir distratores de gabarito.

A sétima proposta é intitulada “**Construção de tirinhas**”. Nela, os estudantes transformarão notícias em tirinhas. Para tanto, serão necessárias releituras precisas do texto jornalístico, expondo o tema da matéria. Nessa atividade, com o auxílio dos alunos, o professor construirá um painel integrado para a exposição das tirinhas. É importante que os textos jornalísticos e as tirinhas produzidas passem por um processo de comparação a fim de encontrar

verossimilhanças. Para essa atividade, foram utilizados textos dos seguintes *sites* jornalísticos: Veja, UOL, Superinteressante, G1.

Já a oitava proposta **“Você na tirinha”** foi elaborada para que os alunos fortaleçam os laços entre si e construam tirinhas tendo como personagens principais os próprios colegas. Essa proposta poderá ser interdisciplinar. Para sua realização, primeiramente, os estudantes terão que compreender os conceitos de realidade alternativa, pois construirão um mundo paralelo à sua vivência concreta.

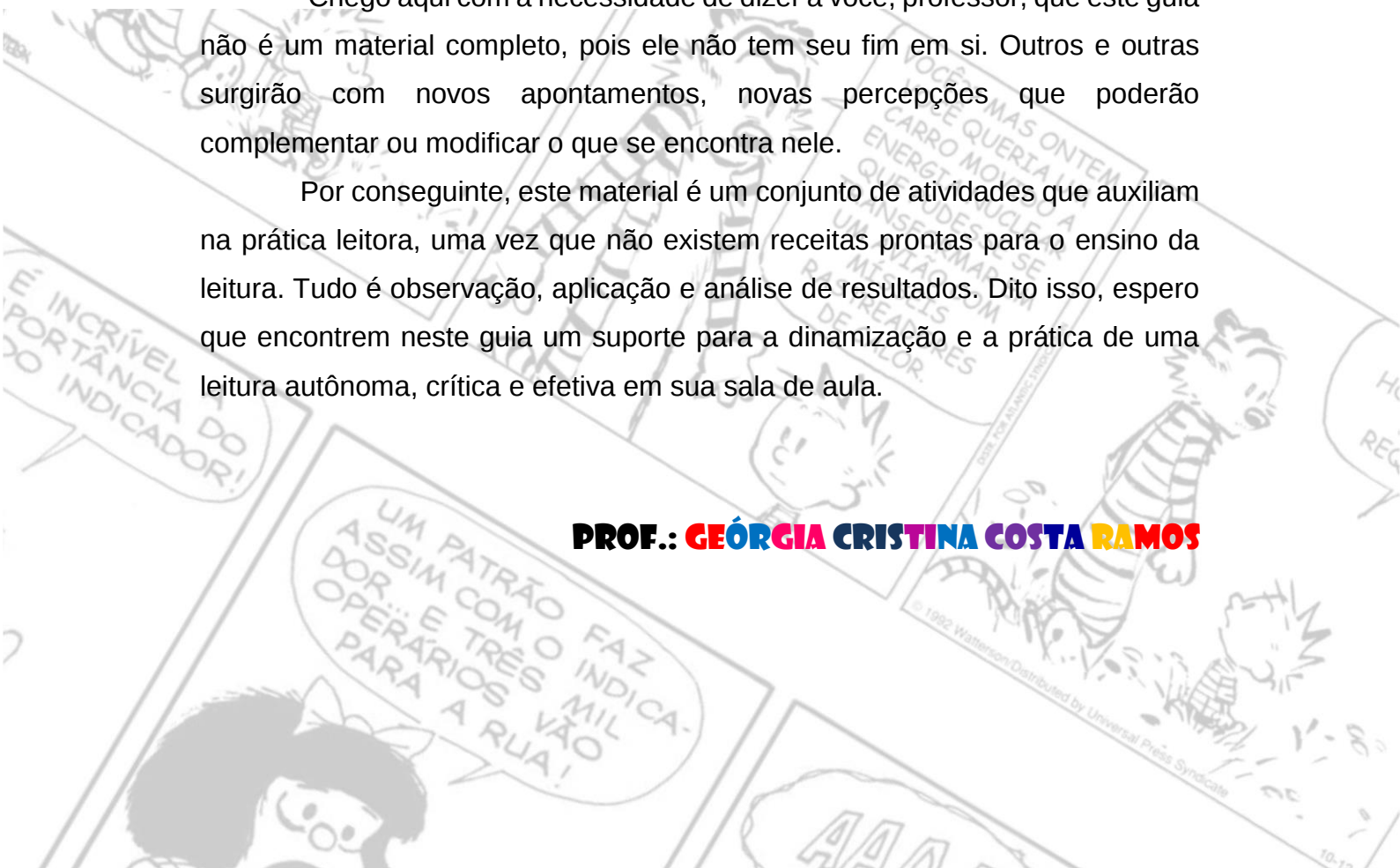
A nona proposta intitulada **“Da tirinha à notícia”** pretende mostrar que o gênero tirinha não é construído, unicamente, para entreter o leitor, mas sim abordar algum tema social relevante. Tema que envolve política, economia, religião e tantos outros. É importante que esta atividade reforce que a intencionalidade deve ser presença marcante no gênero (professor, para o sucesso desta proposta, é importante explicar, em brevidades, o gênero notícia).

Já a última atividade **“A família na tirinha”** vem estreitar os laços entre família e escola, e isso se fará com uma releitura das ações entre aluno/ pais/ irmãos/ tios ou demais pessoas que possuem uma relação de proximidade e afeto com o estudante (professor, é fundamental esclarecer que o conceito de família mudou com o passar dos anos).

Chego aqui com a necessidade de dizer a você, professor, que este guia não é um material completo, pois ele não tem seu fim em si. Outros e outras surgirão com novos apontamentos, novas percepções que poderão complementar ou modificar o que se encontra nele.

Por conseguinte, este material é um conjunto de atividades que auxiliam na prática leitora, uma vez que não existem receitas prontas para o ensino da leitura. Tudo é observação, aplicação e análise de resultados. Dito isso, espero que encontrem neste guia um suporte para a dinamização e a prática de uma leitura autônoma, crítica e efetiva em sua sala de aula.

PROF.: GEÓRGIA CRISTINA COSTA RAMOS





SUMÁRIO

LEITURA 1 – APRESENTAÇÃO DO GÊNERO TIRINHA..... 09

LEITURA 2 – LEITURA DE IMAGENS..... 12

LEITURA 3 – INTERPRETAÇÃO DE TIRINHAS..... 15

LEITURA 4 – CONSTRUÇÃO DE ENUNCIADOS..... 19

LEITURA 5 – ABORDAGEM SOCIAL..... 22

LEITURA 6 – TIRINHAS NO SABE..... 25

LEITURA 7 – CONSTRUÇÃO DE TIRINHAS..... 32

LEITURA 8 – VOCÊ NA TIRINHA..... 35

LEITURA 9 – DA TIRINHA À NOTÍCIA..... 38

LEITURA 10 – A FAMÍLIA NA TIRINHA..... 40



LEITURA 01: APRESENTAÇÃO DO GÊNERO TIRINHA

OBJETIVO: Apresentar o gênero tirinha, analisando os conhecimentos prévios dos estudantes acerca da temática.

METODOLOGIA ESPECÍFICA: Esta primeira atividade foi construída para que você, professor, discuta com seus alunos acerca do gênero tirinha e dos conhecimentos já existentes sobre os textos híbridos, partindo da seguinte premissa: como que as imagens associadas aos textos podem trazer múltiplos caminhos para a leitura?

O primeiro momento tem início com questionamentos sobre as imagens dentro desta tipologia. Para sua realização, será fundamental posicionar os alunos em um semicírculo. Em seguida, dê início às discussões (se achar necessário) poderá utilizar as inquietações dos alunos para a construção de novos apontamentos.

Já no segundo momento, a proposta se fez a fim de mostrar aos estudantes que uma reportagem e uma tirinha têm muito em comum, pois ambas trazem informações que acionam a criticidade e os conhecimentos de mundo do leitor. Nesse instante, professor, verifique se os estudantes compreenderam que as tirinhas não trazem, puramente, humor.

No último momento, convide seus alunos a construírem um diálogo

para uma tirinha. Separe os estudantes em pequenos grupos, entregue o texto com balões em branco. A tirinha seguirá com algumas palavras-chave. Essas que auxiliarão o grupo na construção da história. Ao final os grupos apresentarão as histórias para toda a turma.

ROCEDIMENTOS DE LEITURA

ANTES: O professor fará os seguintes questionamentos à turma:

- Qual a opinião de vocês sobre a leitura de um texto com imagens?
- Vocês acham que as imagens ajudam ou atrapalham a leitura?
- Então, na opinião de vocês, qual a função da imagem em um texto?

DURANTE: Após as discussões desencadeadas pelos questionamentos, o professor apresentará no *Datashow* a seguinte reportagem: **“Polícia resgata 10 cachorros em situação de maus-tratos em dois imóveis de Curitiba”**.

Em seguida, lançará o seguinte questionamento:

- **Como poderíamos construir um pequeno texto que nos remetesse à mensagem da reportagem?**

Após essa inquietação, o professor apresentará no *Datashow* uma tirinha da Mafalda e perguntará o que o texto tem em comum com a reportagem. Depois, solicitará aos alunos que analisem as personagens (expressões e diálogos). Feito isso, solicitará que construam duas questões para o texto: uma que aborde a imagem e outra o texto.

Figura 1 – Extraída do site de notícias G1 / Paraná





Figura 2 – Extraída do site Guia do Estudante

DEPOIS: Os estudantes serão separados em pequenos grupos e convidados a inserirem um diálogo em uma tirinha com balões em branco. Para tanto, serão motivados com algumas palavras-chave. tais como:

Bate papo virtual

Encontro

Problema

Solução

Por fim, os grupos apresentarão a tirinha para toda a turma.



Copyright © 2000 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Redistribution in whole or in part prohibited.

7749

Figura 3 – Extraída do site Az inteligência.



LEITURA 02: **Leitura** de **imagens**

OBJETIVO: Observar como as imagem auxiliam na leitura do texto, reforçando a sua importância para a construção dos múltiplos sentidos na tirinha.

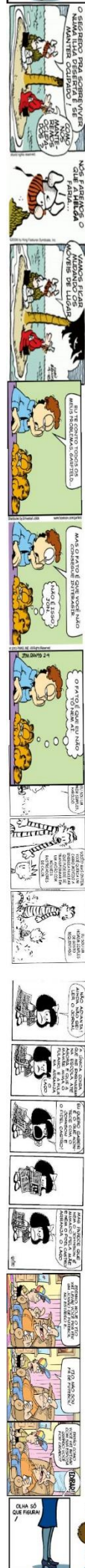
METODOLOGIA ESPECÍFICA: Esta proposta de atividade reforçará a importância da imagem para a leitura do gênero em questão, pois é de grande relevância que o estudante saiba que, ao acionar as imagens do texto, expandirá seu campo de entendimento sobre ele.

Dito isso, no primeiro momento, apresente para seus alunos uma pequena sequência de tirinhas com diálogos ocultos. É importante que isso seja feito em uma sala de mídia ou em um espaço que tenha um *Datashow* para a exposição dos textos. Em seguida, faça perguntas acerca das imagens e de como a história foi, possivelmente, elaborada pelo autor. Professor, é de grande relevância que, neste momento, você faça pequenas anotações dos relatos dos estudantes a fim de corroborar ou adicionar alguns pontos que não foram notados.

Já no segundo momento, auxilie os alunos na divisão de pequenos grupos (sugiro três alunos por grupo). Posteriormente, visite cada equipe para o sorteio dos textos. Tirinhas sorteadas, é o momento de entregar os textos e solicitar que os alunos construam uma história com base nos ambientes e nas expressões das personagens (reforce que os textos híbridos operam no campo lexical e imagético).

No último momento, professor, convide os grupos para que expliquem as estratégias utilizadas para a construção das narrativas, ou seja, quais habilidades foram acionadas para coadunar imagem/texto (se possível, digitalize as atividades dos estudantes para serem apresentadas no *Datashow*).

Por fim, apresente as tirinhas autorais e toda a turma verificará se suas produções se aproximaram das originais.



PROCEDIMENTOS DE LEITURA

ANTES: O professor levará três tirinhas para sala de aula. Todas deverão ser apresentadas em um *Datashow* com os diálogos ocultos. Depois de expostas, haverá os seguintes questionamentos:

- Quais são os elementos que compõem a tirinha?
- Como podemos ler as personagens e os espaços?
- Como reconstruir essas histórias, tendo as imagens como ponto de partida?



Figura 4 – Extraída do site Tudo sala de aula



Figura 5 – Extraída do site Mais bolsas

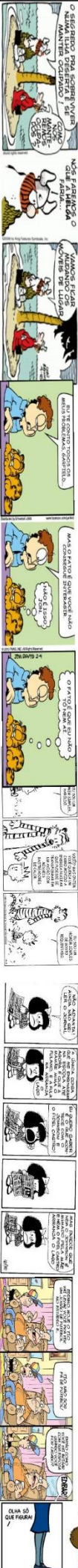


Figura 6 – Extraída do site Brainly

DURANTE: A turma será dividida em três grupos. Haverá um pequeno sorteio para a distribuição das tirinhas. Com base nas imagens, cada grupo terá que construir uma história. Eles terão que analisar a distribuição das imagens, a composição dos ambientes e as reações das personagens.

As histórias não precisarão seguir o roteiro original, mas terão que apresentar uma reflexão de cunho social.

DEPOIS: Os estudantes irão apresentar suas histórias para toda a turma e explicar como conseguiram construí-la. Nesse momento, pontuarão como realizaram a leitura das personagens e dos demais elementos para a construção da narrativa. Após as apresentações, o professor revelará os enredos originais.

Por fim, o professor pontuará sobre a importância da leitura das imagens, reforçando seu papel para o entendimento do gênero em questão.



LEITURA 03:

Interpretação de tirinhas

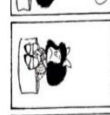
OBJETIVO: Realizar uma leitura precisa da tirinha, reconhecendo os elementos que auxiliam no processo de compreensão e interpretação.

METODOLOGIA ESPECÍFICA: Nesta proposta de atividade, distribua três tirinhas aos estudantes. Solicite que realizem uma leitura atenta dos textos e das imagens. Em seguida, explique, de modo claro e objetivo, o processo de compreensão e interpretação de texto. Feito isso, fomente alguns questionamentos aos estudantes (professor, é muito importante deixar que a turma construa novos apontamentos).

No segundo momento, entregue os enunciados referentes às tirinhas. De modo individual, os estudantes solucionarão as questões. Vale dizer que, nesta parte da atividade, você não poderá auxiliar o aluno em eventuais dúvidas acerca de palavras ou expressões desconhecidas, uma vez que o estudante precisará explorar todos os recursos do texto para interpretá-lo.

No terceiro momento, acomode os alunos em um semicírculo e deixe a palavra franqueada para que expliquem quais foram as estratégias utilizadas para excluir os distratores e encontrar o gabarito das proposições. É interessante salientar que você, professor, não poderá forçar o aluno a argumentar, mas promover provocações para que isso ocorra.

Por fim, encerre a atividade pontuando que a leitura da tirinha envolve muitos elementos e que estes fazem parte do processo das multissemioses (explicar este conceito de modo sucinto). É importante que, ao final da aula, o estudante saiba que o texto é bem mais que signos linguísticos.



PROCEDIMENTOS DE LEITURA

ANTES: O professor apresentará uma sequência de 03 tirinhas para que os estudantes realizem uma leitura atenta. Em seguida, trará as seguintes inquietações:

- Podemos encontrar reflexões de cunho social nas tirinhas apresentadas?
- Alguma tirinha trouxe um enredo confuso?
- O sentido da tirinha se encontra somente na linguagem verbal?



Fonte: ziraldo.blogtv.uol.com.br/.../tiras-do-ziraldo-152

Figura 7 – Extraída do Portal SABE



Figura 8 – Extraída do Portal SABE



Figura 9 – Extraída do site uol

DURANTE: Após as leituras e discussões, o professor solicitará aos estudantes que solucionem três questões relativas às tirinhas. Sendo assim, uma questão para cada texto.

No diálogo entre o menino maluquinho e seu amigo, conclui-se que

- A) comer peixe certamente nos deixa mais inteligente.
- B) os gatos são mais inteligentes porque comem peixe.
- C) o ser inteligente não depende do consumo de peixe.
- D) comer peixe nos faz mais inteligentes em Matemática.

No trecho “Nutrição e os quatro grupos alimentares.”, o uso das aspas indica

- A) menção ao título da peça.
- B) crítica a uma opinião.
- C) introdução de um diálogo.
- D) reprodução de uma citação.



Sobre os efeitos de humor da tirinha, pode-se afirmar, exceto:

- A) Mafalda emprega o mesmo valor semântico para o vocábulo “indicador” no primeiro e no último quadrinho.
- B) A expressão “dedo indicador” é utilizada de maneira metafórica pelo autor da tirinha.
- C) Mafalda ainda não sabe exatamente o significado da expressão “indicador de desemprego”
- D) Apesar de ser uma criança, Mafalda já percebe as injustas relações de trabalho estabelecidas entre patrões e operários.

DEPOIS: Os estudantes explicarão como encontraram as respostas para os enunciados. Nesse momento, terão que argumentar como que o conjunto de elementos dispostos na tirinha auxiliaram na interpretação e compreensão das questões.

LEITURA 04:

CONSTRUÇÃO DE ENUNCIADOS

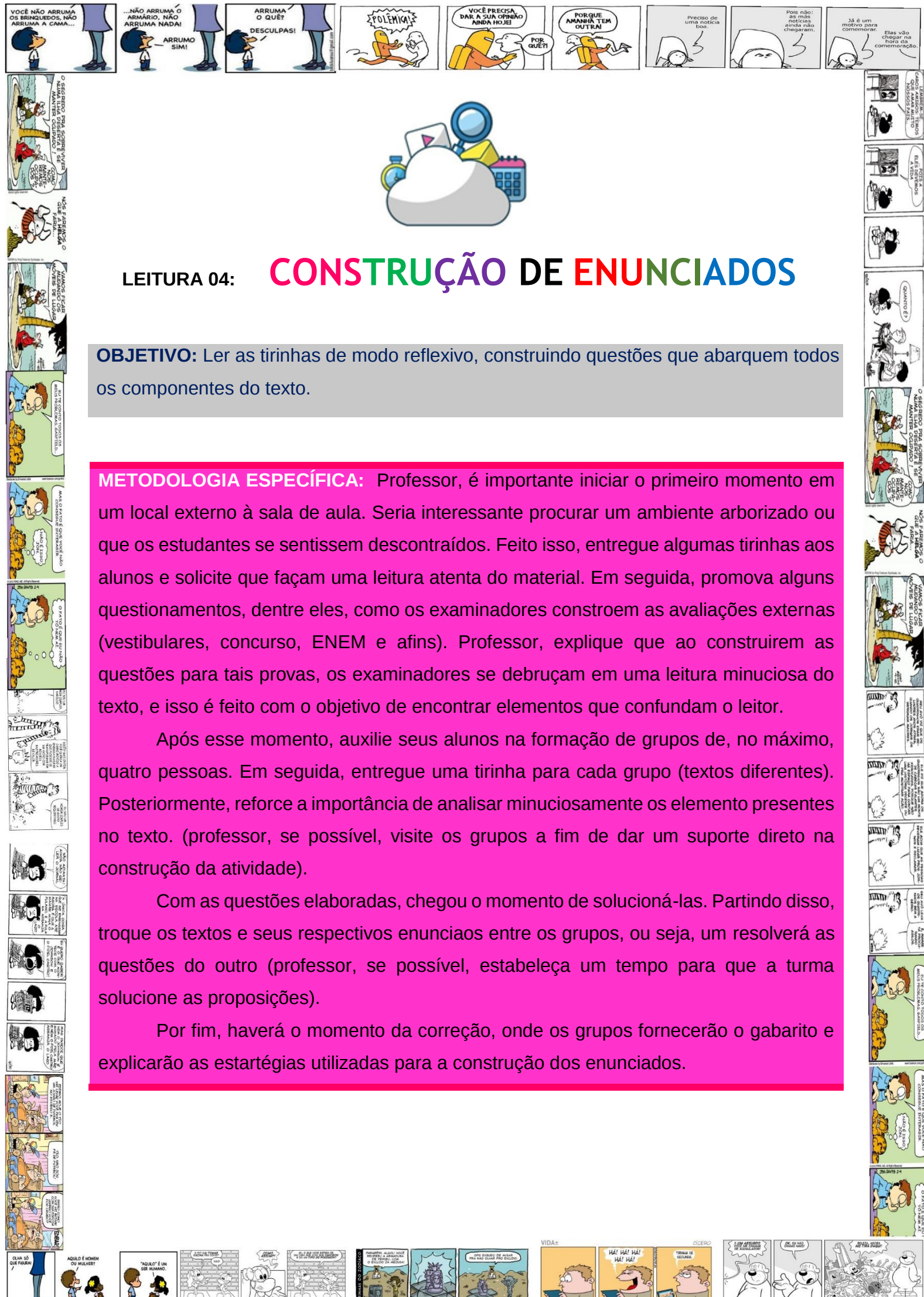
OBJETIVO: Ler as tirinhas de modo reflexivo, construindo questões que abarquem todos os componentes do texto.

METODOLOGIA ESPECÍFICA: Professor, é importante iniciar o primeiro momento em um local externo à sala de aula. Seria interessante procurar um ambiente arborizado ou que os estudantes se sentissem descontraídos. Feito isso, entregue algumas tirinhas aos alunos e solicite que façam uma leitura atenta do material. Em seguida, promova alguns questionamentos, dentre eles, como os examinadores constroem as avaliações externas (vestibulares, concurso, ENEM e afins). Professor, explique que ao construir as questões para tais provas, os examinadores se debruçam em uma leitura minuciosa do texto, e isso é feito com o objetivo de encontrar elementos que confundam o leitor.

Após esse momento, auxilie seus alunos na formação de grupos de, no máximo, quatro pessoas. Em seguida, entregue uma tirinha para cada grupo (textos diferentes). Posteriormente, reforce a importância de analisar minuciosamente os elementos presentes no texto. (professor, se possível, visite os grupos a fim de dar um suporte direto na construção da atividade).

Com as questões elaboradas, chegou o momento de solucioná-las. Partindo disso, troque os textos e seus respectivos enunciados entre os grupos, ou seja, um resolverá as questões do outro (professor, se possível, estabeleça um tempo para que a turma solucione as proposições).

Por fim, haverá o momento da correção, onde os grupos fornecerão o gabarito e explicarão as estratégias utilizadas para a construção dos enunciados.



PROCEDIMENTOS DE LEITURA

ANTES: O professor disporá a turma em um grande círculo. Em seguida, distribuirá algumas tirinhas e solicitará uma leitura atenta. Feito isso, o docente promoverá a seguinte discussão:

- Do que necessitaríamos para construirmos questões para este tipo de texto?
- Como poderíamos elaborar enunciados abrangendo todos os elementos da tirinha?
- Quais estratégias poderíamos utilizar para a elaboração destas questões?



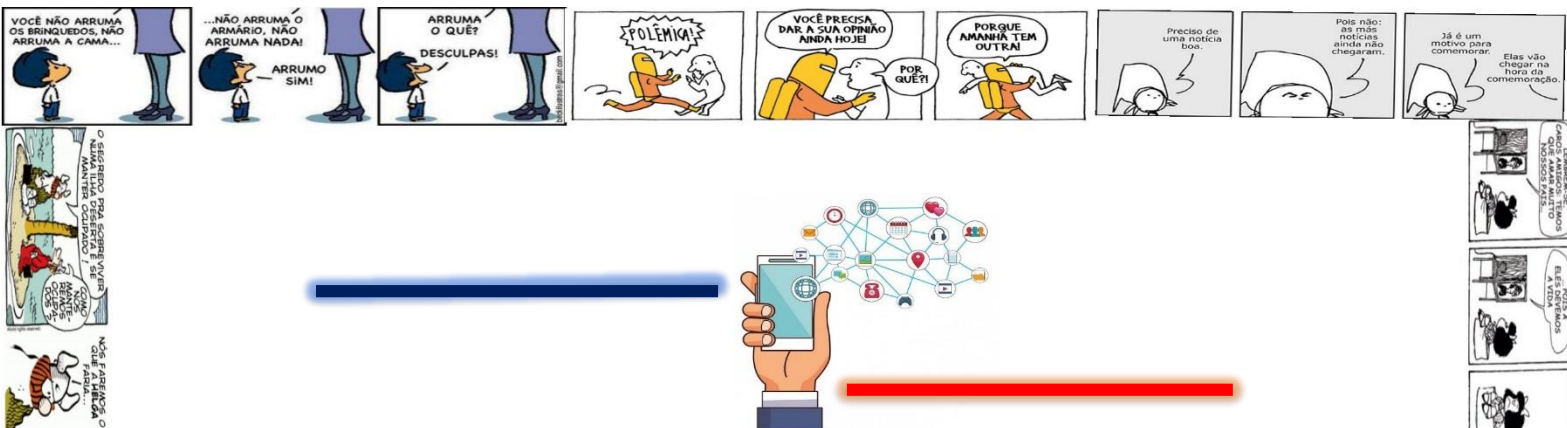
Figura 10 – Extraída do site Prateleiras sem fim



Figura 11 – Extraída do site Tribuna de Jundiaí



DEPOIS: Os grupos explicarão as questões, informará o gabarito e compartilhará com a turma quais foram as estratégias utilizadas para a construção do enunciado, pontuando os desafios e as facilidades encontradas no percurso.



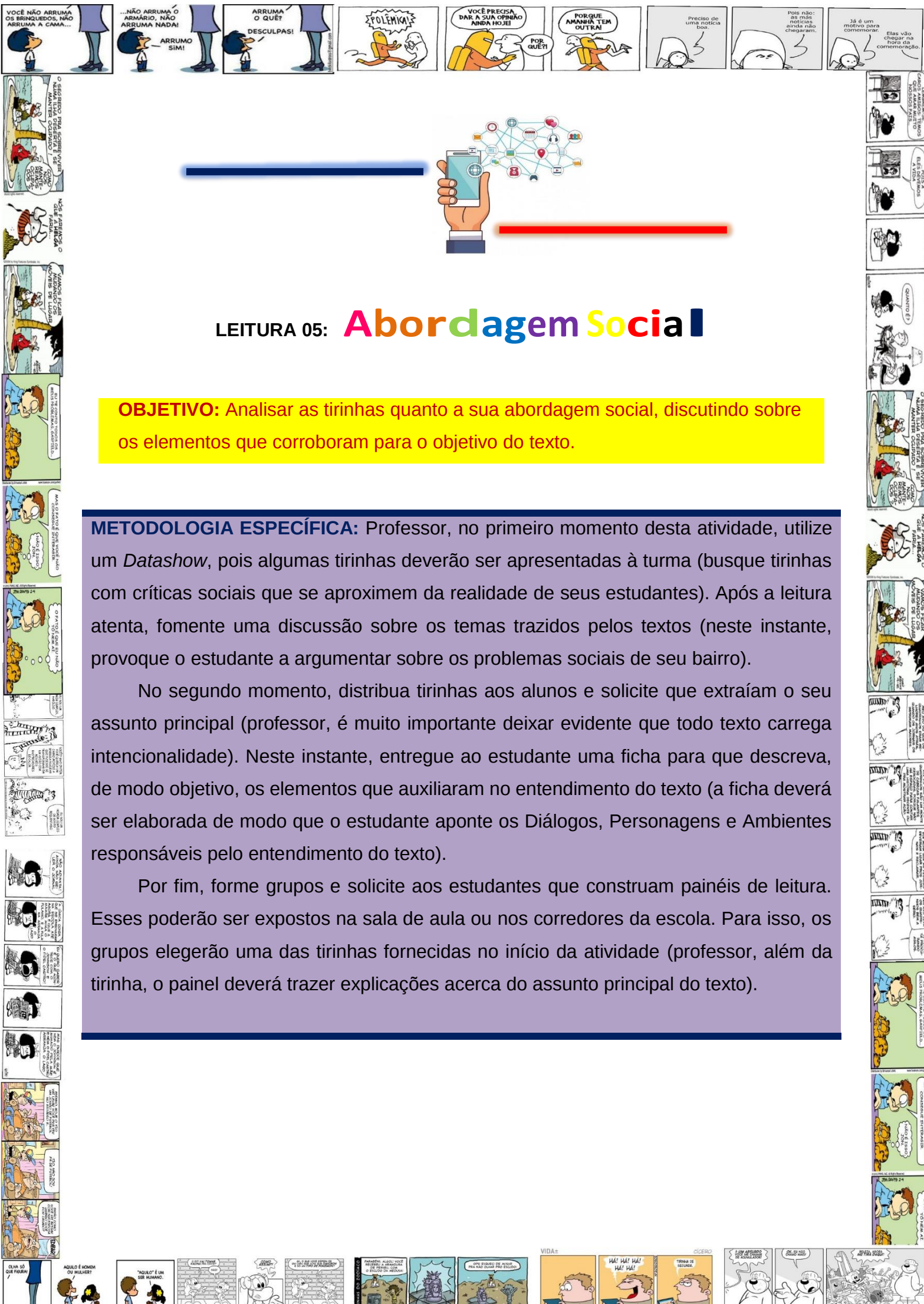
LEITURA 05: Abordagem Social

OBJETIVO: Analisar as tirinhas quanto a sua abordagem social, discutindo sobre os elementos que corroboram para o objetivo do texto.

METODOLOGIA ESPECÍFICA: Professor, no primeiro momento desta atividade, utilize um *Datashow*, pois algumas tirinhas deverão ser apresentadas à turma (busque tirinhas com críticas sociais que se aproximem da realidade de seus estudantes). Após a leitura atenta, fomente uma discussão sobre os temas trazidos pelos textos (neste instante, provoque o estudante a argumentar sobre os problemas sociais de seu bairro).

No segundo momento, distribua tirinhas aos alunos e solicite que extraíam o seu assunto principal (professor, é muito importante deixar evidente que todo texto carrega intencionalidade). Neste instante, entregue ao estudante uma ficha para que descreva, de modo objetivo, os elementos que auxiliaram no entendimento do texto (a ficha deverá ser elaborada de modo que o estudante aponte os Diálogos, Personagens e Ambientes responsáveis pelo entendimento do texto).

Por fim, forme grupos e solicite aos estudantes que construam painéis de leitura. Esses poderão ser expostos na sala de aula ou nos corredores da escola. Para isso, os grupos elegerão uma das tirinhas fornecidas no início da atividade (professor, além da tirinha, o painel deverá trazer explicações acerca do assunto principal do texto).





PROCEDIMENTOS DE LEITURA

ANTES: O professor utilizará o *Datashow* para expor algumas tirinhas. Essas devem abordar distintos temas sociais. Após a leitura compartilhada, o docente fará os seguintes apontamentos:

- Como poderíamos produzir uma manchete com essas informações?
- Os autores destas tirinhas conseguiram abordar algum tema social relevante?
- Se você fosse o autor, qual tema abordaria?



Figura 13 – Extraída do site Pinterest



Figura 14 – Extraída do site Tiras Armandinho

GENTE COMO A GENTE

Mark Cullum



Figura 15 – Extraída do site Biblioteca



Figura 16 – Extraída do site Língua Portuguesa e Literatura

DURANTE: O professor distribuirá as tirinhas impressas aos alunos e solicitará que façam uma análise crítica do texto. Para tanto, o estudante deverá realizar uma leitura atenta, verificando quais são os elementos que auxiliam no entendimento da tirinha, ou seja, quais foram os mecanismos utilizados pelo autor para atingir o objetivo de refletir sobre a temática em questão.

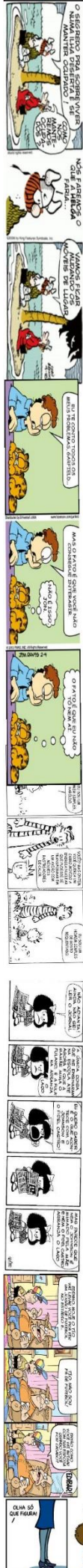
DEPOIS: O professor solicitará aos alunos que formem grupos a fim de construir um painel de leitura. Para tanto, elegerão uma tirinha da atividade já proposta. Em seguida, farão a ampliação da tirinha e construirão um texto sobre os elementos que auxiliaram no entendimento do gênero em questão, ou seja, explicarão os diálogos, as personagens e os espaços que foram essenciais para que a mensagem do autor atingisse o leitor.

Exemplo:

DIÁLOGOS: Explicará se foram ou não essenciais para o entendimento do texto.

PERSONAGENS: Dirá se suas expressões e ações auxiliaram no entendimento do texto.

AMBIENTE: Pontuará se foi decisivo para o entendimento do texto.





PROCEDIMENTOS DE LEITURA

ANTES: O professor apresentará duas tirinhas no *Datashow*. Solicitará aos estudantes que façam uma leitura coletiva. Em seguida, haverá uma discussão acerca do gabarito e dos distratores. O docente poderá iniciar a discussão com as seguintes inquietações:

- Como chegamos ao gabarito do enunciado?
- Quais ideias contrárias os distratores trazem sobre o texto?
- Quais recursos auxiliaram no entendimento da tirinha?

Leia atentamente a tirinha que segue para responder as questões 5, 6 e 7.



"Recreio". São Paulo: Abril, ano 10, n. 479, p. 24, 14 maio 2009.

FIGURA 17 - Extraída da plataforma SABE

- (SAERJ/RJ questão adaptada - 2011/D4) A intenção da mãe ao mandar Antoninho pular na água era de:
- afastá-lo do predador.
 - ensiná-lo a nadar.
 - dar um banho no filho.
 - brincar com o filho.

(SAERJ/RJ questão adaptada/D5) Na história em quadrinhos, percebe-se que Antoninho

- A) ficou com muito medo do predador.
- B) estava contente em pular na água.
- C) sabia que a mãe queria lhe dar banho.
- D) estava brincando de correr com a mãe



Figura 18 – Extraída da plataforma SABE

(ITLG02LPAFEMD16) O humor produzido na tirinha de Hagar é resultante

- A) da quantidade de tubarões que estava seguindo o barco.
- B) da falta de percepção os homens sobre o perigo iminente.
- C) da condição meteorológica ruim anunciando uma tempestade.
- D) da situação inusitada de tubarões estarem seguindo um barco.

(ITFM01LPAFEMD15) Na frase "É como se eles soubessem...", a palavra grifada

- A) estabelece relação apenas com o termo posterior a ela.
- B) foi usada para evitar a repetição de termo anterior.
- C) não permite a identificação sobre o que se refere.
- D) foi usada para tornar indeterminado quem sabia.

DURANTE: O professor distribuirá uma atividade com 03 tirinhas. Explicará à turma que a tarefa é composta de duas partes. Na primeira, o estudante solucionará as questões objetivas; na segunda, explicará como que chegou ao gabarito. Neste momento, estabeleça um tempo para que a turma realize a atividade.

1ª PARTE:



Figura 19 – Extraída da plataforma SABE

(AAIIIFMLP9D13) O que torna o texto engraçado é a informação contida

- A) no primeiro quadrinho.
- B) no segundo quadrinho.
- C) no terceiro quadrinho.
- D) no quarto quadrinho.



Angeli. Folha de São Paulo, 25/04/1993.

Figura 20 – Extraída do Blog do professor Warles

A atitude de Romeu em relação a Dalila revela:

- (A) compaixão.
- (B) companheirismo.
- (C) insensibilidade.
- (D) revolta.



Figura 21 – Extraída do Blog do professor Warles

A compreensão dessa tirinha exige que o leitor

- (A) apenas leia as palavras.
- (B) apenas se fixe nas imagens.
- (C) associe imagens e palavras.
- (D) perceba os sons e as imagens.

2ª PARTE:

Agora, com suas palavras, explique como que você chegou aos gabaritos das tirinhas:

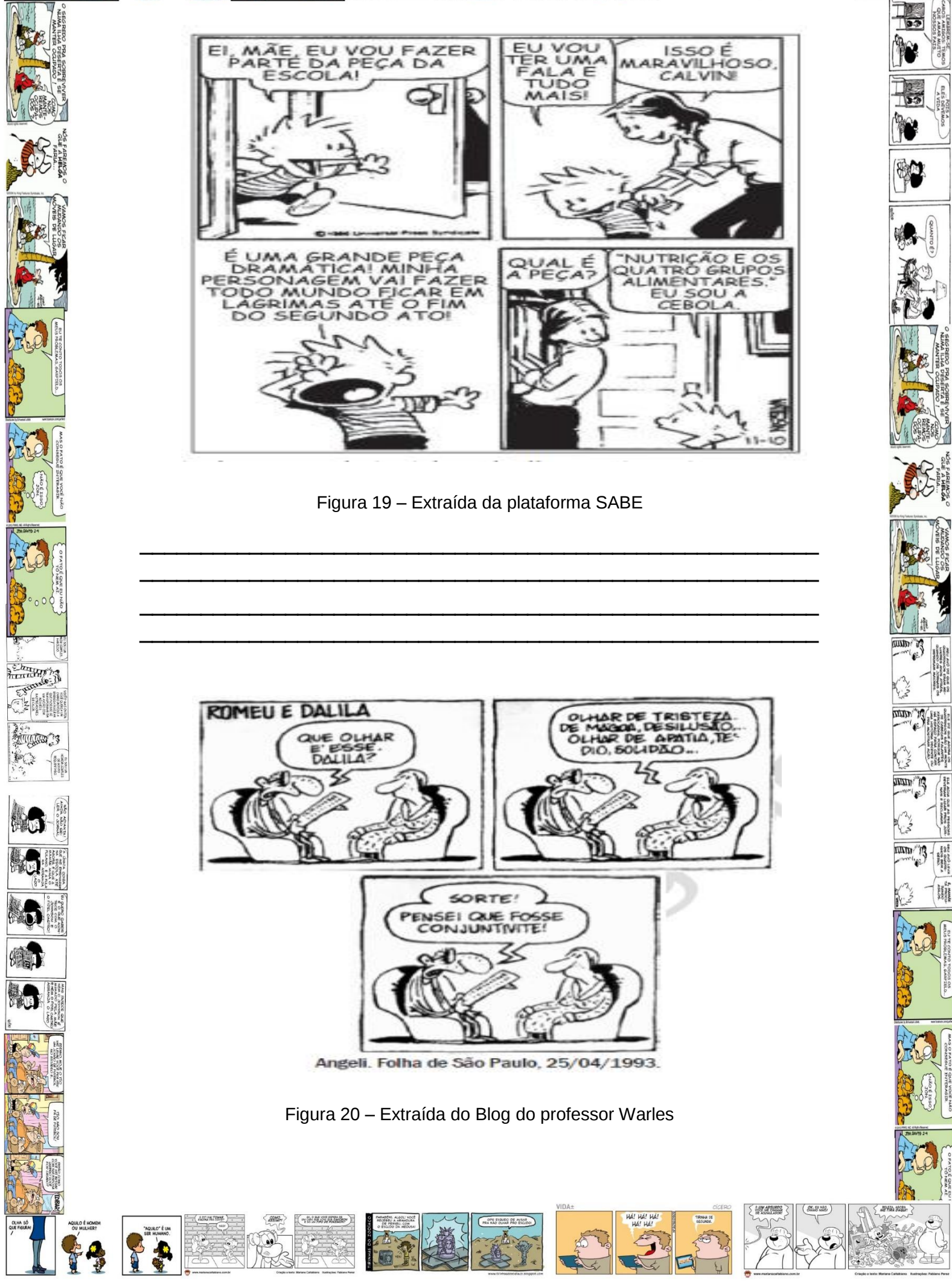


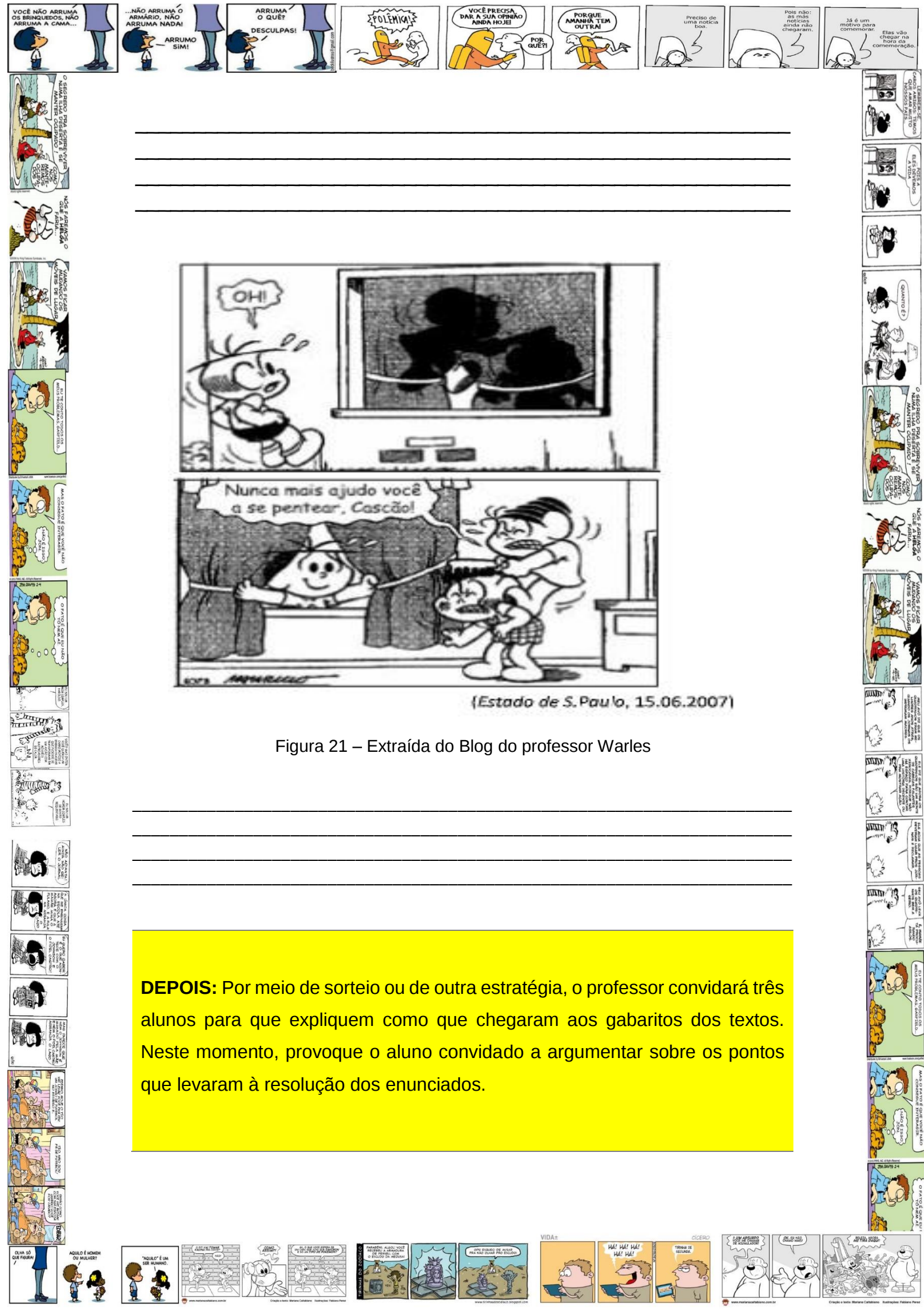
Figura 19 – Extraída da plataforma SABE



Angeli. Folha de São Paulo, 25/04/1993.

Figura 20 – Extraída do Blog do professor Warles







LEITURA 07: **CONSTRUÇÃO DE TIRINHAS**

OBJETIVO: Produzir tirinhas com base em notícias extraídas de *sites* jornalísticos, atentando-se para a intencionalidade do texto.

METODOLOGIA ESPECÍFICA: Professor, nesta atividade, o aluno deverá produzir uma tirinha. Para tanto, inicie a tarefa deixando evidente que não será preciso grandes habilidades artísticas, mas um bom senso crítico. O primeiro passo para a realização da proposta é entregar aos alunos notícias extraídas de *sites* jornalísticos. Em seguida, solicite que façam uma leitura atenta, ou seja, pontuando as informações mais importantes do texto. Feito isso, disponha os seus alunos em um semicírculo e dê início a uma discussão sobre as notícias (professor, é importante que todos os alunos façam seus apontamentos).

No segundo momento, entregue folhas de sulfite aos alunos e solicite que, de modo individual, deem início às produções das tirinhas. Essas deverão coadunar com o texto jornalístico, anteriormente, analisado (professor, se o aluno não souber ou não quiser desenhar, dê a opção de utilizar recortes de imagens). Para a finalização desta parte da tarefa, o aluno poderá concluí-la em casa, mas reforce sobre a autenticidade da produção.

Por conseguinte, recolha todas as produções, digitalize-as e reserve um momento para que toda a turma contemple-as no *Datashow*. Em seguida, monte, com a ajuda dos alunos, um painel integrado e o exponha em um lugar de grande visibilidade na escola.

PROCEDIMENTOS DE LEITURA

ANTES: O professor entregará aos alunos notícias extraídas de *sites* jornalísticos. Em seguida, aguardará o término da leitura para fazer os seguintes apontamentos:

- Do que trata o texto?
- Quais foram os aspectos mais marcantes da notícia que você leu?
- Você já vivenciou algo semelhante?
- Como que você reproduziria esta notícia em uma tirinha?

gshow | globoplay | o globo

BAHIA

Setor pede criação do Dia Nacional da Mulher na Construção Civil

Membros do segmento na Bahia protocolaram projeto de lei para aumentar as oportunidades para as mulheres.

Por g1 BA

24/09/2023 16h26 · Atualizado há 15 horas



Figura 22 – Extraída do *site* de notícias G1

SUPER
INTERESSANTE

EDIÇÃO DO MÊS | TODAS AS EDIÇÕES | CIÊNCIA | CULTURA | HISTÓRIA | SAÚDE | TECNOLOGIA



ASSINE



História Sociedade

Cinco vezes que os humanos se deram mal ao mexer com a natureza

Guerra dos emus, a cidade em chamas e gatos paraquedistas. Conheça alguns resultados incomuns da ação do homem na natureza.

Por Caio César Pereira
16 set 2023, 10h35

Figura 23 – Extraída do *site* Superinteressante



Saúde

Entenda como o calor interfere na nossa saúde mental

Estudos detalham impacto das temperaturas extremas para episódios de transtornos de humor e ansiedade

Por Diego Alejandro

Atualizado em 21 set 2023, 16h31 - Publicado em 22 set 2023, 09h00

Figura 24 – Extraída do site de notícias VEJA

uol.com.br

Só para assinantes

PM torturou e matou inocentes em ação no Guarujá, dizem moradores

UOL percorreu favelas e ouviu histórias que as câmeras corporais não gravaram

Baleados no banho e indo à creche: os sobreviventes da Operação Escudo

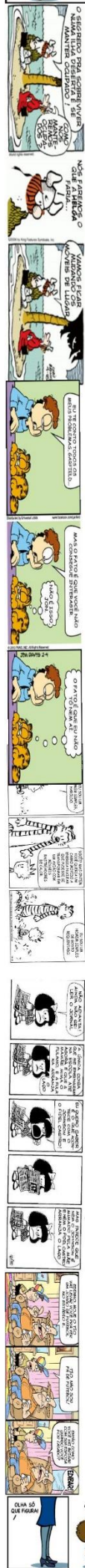
Governo de SP diz que investiga mortes na Baixada e que laudos são isentos

Figura 25 – Extraída do site de notícias UOL

DURANTE: O professor entregará uma folha de sulfite ao aluno e solicitará que dê início à produção do texto. Lembre-se que a tirinha produzida pelo discente deverá trazer como tema a notícia anteriormente lida (oriente os alunos a produzirem uma tirinha em que o texto e as imagens conversem entre si, uma vez que isso é fundamental para o gênero em questão).

DEPOIS: O professor recolherá as produções, fará digitalizações e as projetará para toda a turma a fim de discutirem sobre as histórias produzidas. Posteriormente, os alunos confeccionarão um painel integrado e, com a ajuda do professor, exporão os textos em um local de grande visibilidade na escola.





LEITURA 08: VOCÊ NA TIRINHA

OBJETIVO: Fomentar laços de proximidade entre os estudantes, reforçando o papel social do gênero tirinha.

METODOLOGIA ESPECÍFICA: Professor, esta atividade foi elaborada para que os alunos fortaleçam os laços entre si e construam tirinhas tendo como personagens principais os próprios colegas. Essa proposta poderá ser interdisciplinar (análise essa possibilidade com o professor de artes).

Para tanto, no primeiro momento, pergunte aos alunos se eles já ouviram falar em realidade alternativa. Leve para este momento alguns vídeos sobre o assunto e peça para que, de modo individual, o aluno produza, por meio de um desenho ou texto, sua realidade alternativa (professor, analise com cautela os desenhos ou textos, pois, neste momento, o aluno poderá expor algum sentimento ou desejo particular). Após a produção, desenvolva discussões com a turma sobre as criações e seus porquê.

No segundo momento, forme grupos de cinco estudantes e explique a atividade. Eles precisarão construir tirinhas, onde serão os próprios personagens do texto (professor, explique aos alunos a necessidade de buscar um tema, ler sobre ele e extrair o enredo da produção). Oriente os estudantes a buscarem por ambientes que conversem com a proposta da produção. Além disso, diga-lhe que todos os elementos da tirinha deverão ser recortados e montados.

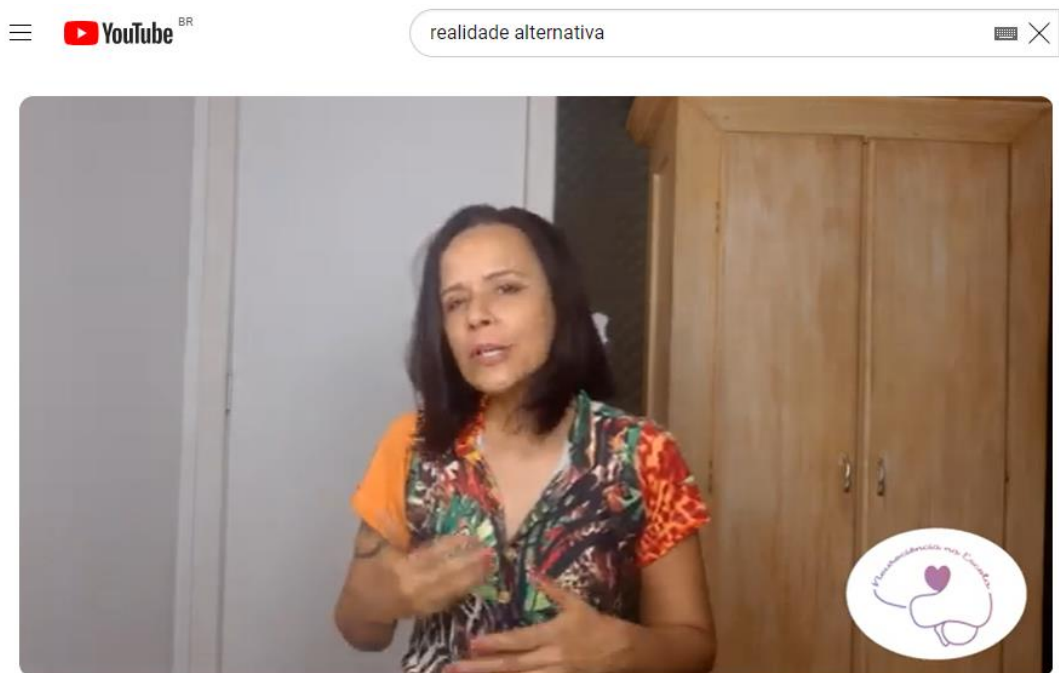
Por fim, recolha os trabalhos prontos e promova uma pequena exposição com a turma (se possível, use cavaletes para expor os trabalhos). No dia da apresentação, cada grupo deverá apresentar a notícia que deu origem à tirinha e uma pequena ficha técnica de produção.



PROCEDIMENTOS DE LEITURA

ANTES: Professor, será necessário utilizar o *Datashow* para apresentar aos alunos a proposta desta atividade. Dito isso, leve alguns vídeos sobre realidade alternativa para que a turma compreenda o objetivo do trabalho. Após a apresentação dos vídeos, promova uma discussão com os seguintes apontamentos:

- Você já ouviu falar em realidade alternativa?
- Agora que você já assistiu ao vídeo, o que seria esta realidade alternativa?
- Você já se viu em uma realidade alternativa?
- Se fosse construir a sua realidade alternativa, como seria?



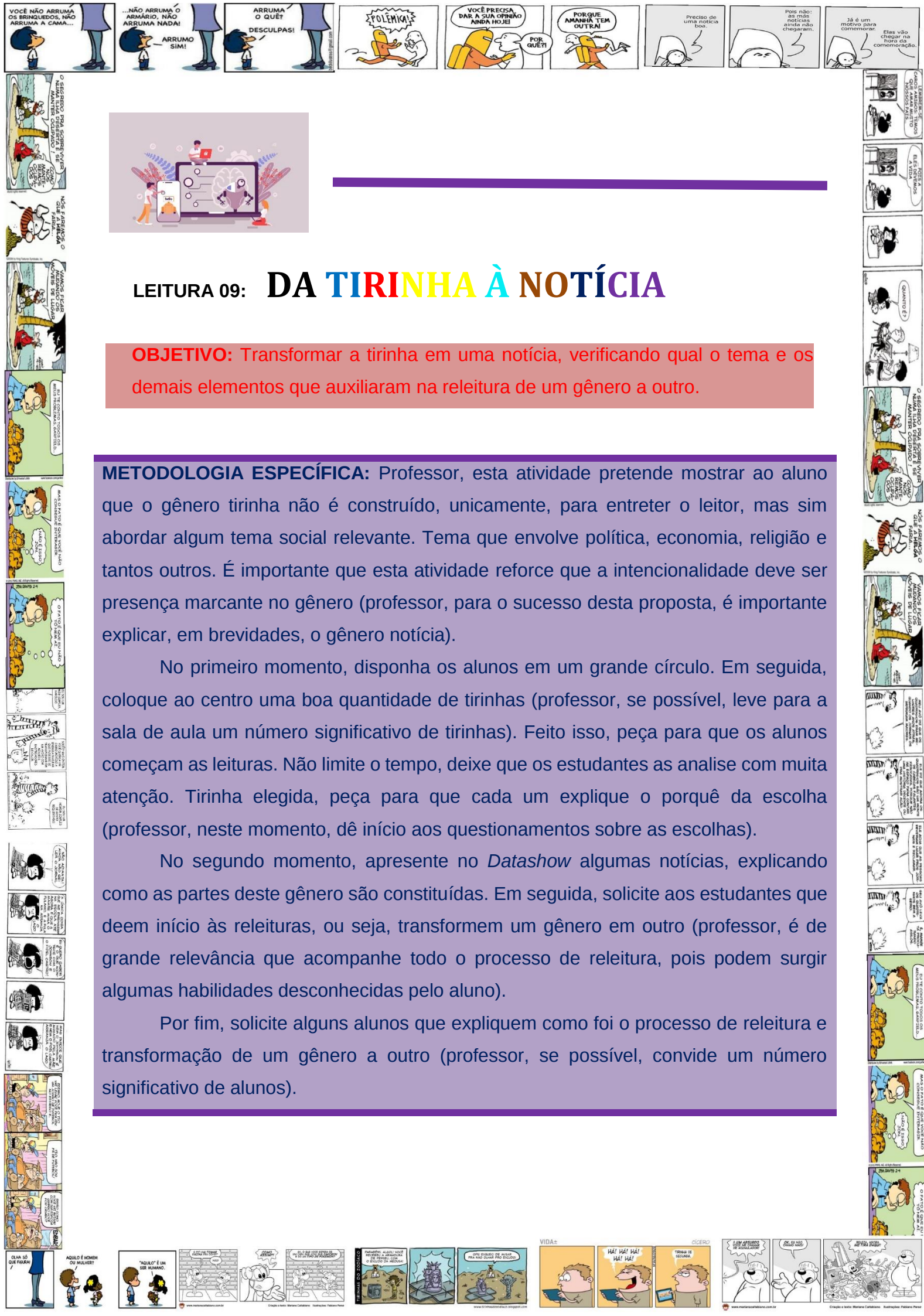
CRIE UMA REALIDADE ALTERNATIVA

Figura 26 – Extraída do site Youtube

DURANTE: Neste momento, os alunos terão que recorrer às pesquisas, pois precisarão se debruçar sobre temas sociais para a construção da tirinha. Professor, oriente-os a buscar por notícias regionais, se houver algum *site* na cidade, peça para que se debrucem sobre ele. Ainda, se preciso, dê dicas aos grupos sobre leituras, materiais e produção. Diga aos alunos que poderão inovar em figurinos e *Layout* para dar maior vivacidade às produções (neste momento, deixe-os criar livremente).

É muito importante o acompanhamento de cada passo desta produção. Intervenha quando preciso, estimule-os a alterar ideias e caminhos, caso lhe solicitem.

DEPOIS: Professor, converse com a coordenação e promova um momento na escola para expor os trabalhos em cavaletes. Ainda, se houver um *site* em sua escola ou rede social, poste os trabalhos dos alunos. As produções poderão também ser expostas nesses canais. Além disso, se possível, solicite aos alunos imagens e vídeos da produção do material e construa um *making-off* e apresente para toda a turma (professor, finalize abordando sobre releitura e diga-lhes que grandes textos partem de outros pontos de vista).



PROCEDIMENTOS DE LEITURA

ANTES: Professor, leve para a sala de aula um bom número de tirinhas. Esse número deverá ser o dobro de alunos na turma, assim ele poderá ter mais opções de escolha. Solicite que sentem no chão, formando um grande círculo. Disponha os textos ao centro do círculo. Em seguida, oriente para que leiam os textos e façam as escolhas. Escolhas feitas, dê início aos apontamentos:

- Dentre tantas tirinhas, por que essa foi a escolhida?
- Qual o tema?
- Você já vivenciou ou presenciou algo semelhante?
- No gênero jornalístico, qual seria o título desta tirinha?

DURANTE: Leve os alunos para a sala de mídia ou algum outro lugar que possam ter acesso ao *Datashow*. Em seguida, apresente algumas notícias. (professor, se possível, utilize sites de sua região, pois é muito importante que seu aluno interaja com a realidade local). Neste momento, explique a escrita do gênero notícia, ou seja, como as partes do texto são contruídas para atingir o leitor.

Por conseguinte, explique ao aluno como fazer a releitura do gênero tirinha para o gênero notícia (professor, acompanhe o processo de perto, pois poderão existir habilidades mais complexas que outras).

DEPOIS: Neste momento, convide alguns alunos para que expliquem como se deu o processo de transformação de um gênero a outro. Questione sobre o percurso, ou seja, como foi construir um texto em prosa, tendo como base um gênero híbrido (professor, não limite um tempo para as explicações do alunos. Deixe-os pontuar como se deu a transformação de modo claro).





LEITURA 10: A FAMÍLIA NA TIRINHA

OBJETIVO: Aproximar a família da escola por meio de uma releitura das ações ocorridas no âmbito familiar.

METODOLOGIA ESPECÍFICA: Professor, esta atividade tem como propósito estreitar os laços entre família e escola, e isso se fará com uma releitura das ações entre aluno/pais/ irmãos/ tios ou demais pessoas que possuem uma relação de proximidade e afeto com o estudante (professor, é fundamental esclarecer que o conceito de família mudou com o passar dos anos).

No primeiro momento, promova uma discussão sobre o conceito de família. Deixe os alunos se expressarem sem nenhuma intervenção (professor, é muito importante que anote os pontos mais relevantes das colocações dos alunos). Em seguida, faça alguns questionamentos sobre o que fora colocado. Feito isso, coloque a turma para assistir a um vídeo sobre tipos de famílias.

No segundo momento, explique a dinâmica da atividade. Solicite aos alunos que tracem os aspectos físicos e psicológicos dos membros de sua família, fazendo um pequeno relato sobre eles. Para casa, oriente-os a prestarem bastante atenção nas ações de seus familiares, que não deixem escapar gestos, expressões e pontos de vista (professor, fale um pouco sobre a liberdade de expressão das pessoas). Dito isso, peça para que os alunos construam tirinhas, tendo como personagens seus familiares.

Para a construção da tirinha, os alunos poderão desenhar ou fazer montagens com as fotos originais de seus familiares. Todavia, saliente a importância de uma releitura com humor e criticidade.

Por fim, com os alunos, monte um espaço na escola para expor os trabalhos. Convide as famílias para se prestigiarem nas tirinhas de seus filhos (professor, se possível, utilize o *Datashow* na exposição).



PROCEDIMENTOS DE LEITURA

ANTES: Professor, inicie uma discussão com a turma sobre o conceito de família. Deixe-os se expressarem sem nenhuma intervenção. Com base no que fora colocado, faça alguns apontamentos:

- Os membros de sua família exercem alguma influência sobre você?
- Há algo que eles fazem que te incomoda? O quê?
- Qual o momento mais engraçado com sua família?
- Você consegue enxergar seus erros em casa?

DURANTE: Solicite aos alunos que tracem um pequeno texto com as características físicas e psicológicas de seus familiares (professor, se possível, explique brevemente acerca disso). Em seguida, oriente-os a observarem com bastante atenção seus familiares, porque o primeiro passo para a releitura ocorrerá em casa.

Feitas as observações, é o momento do estudante escolher uma situação vivenciada com a família e transformá-la em uma tirinha (professor, não se esqueça de deixar o aluno livre para desenhar ou fazer uma montagem de fotos).

DEPOIS: Tirinhas prontas, com a ajuda dos alunos, organize um espaço na escola para expor os trabalhos (professor, se possível, faça um vídeo com as tirinhas e utilize o *Datashow* para passar no dia da exposição). É muito importante convidar os familiares dos alunos para prestigiarem as releituras.



REFERÊNCIAS

AGÊNCIA BRASIL. **Saiba como são elaboradas as provas do ENEM.** Disponível em: < <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2021-11/saiba-como-sao-elaboradas-provas-do-enem>>. Acesso em: 31 mai 2023.

AZEVEDO, Ana Paula B. M. de. **Multimodalidade na sala de aula: estratégias textual-discursivas para leitura de imagens e produção de sentidos.** 199 f. (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual de Montes Claros, Montes Claros, 2015. Disponível em: < <http://www.ileel.ufu.br/anais/dosielp/wp-content/uploads/2014/11/627.pdf>>. Acesso em: 23/08/23.

AZ-INTELIGÊNCIA. **Tradução de tirinhas.** Disponível em: <http://www.azinteligencia.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=197:traducao-de-tirinhas-1&catid=59:7o-ano&Itemid=112>. Acesso em: 28 mai 2023.

BAHIA. **Portal SABE.** Disponível em: < <http://escolas.educacao.ba.gov.br/avaliacaoessabe2019> >. Acesso em: 30 mai 2023.

BLOGSPOT. **Professor Warles.** Disponível em: <<https://profwarles.blogspot.com/2020/06/quiz-por-descritor-port-9-ano-e-f.html>>. Acesso em 20 set 2023.

BRAINLY. **Tirinha de Calvin.** Disponível em: < <https://brainly.com.br/tarefa/29718888>>. Acesso em: 28 mai 2023.

BRASIL ESCOLA. **Exercícios – tirinhas.** Disponível em: < <https://exercicios.br.asilescola.uol.com.br/exercicios-redacao/exercicios-sobre-interpretacao-texto-nas-tirinhas-mafalda.htm>>. Acesso em: 29 mai 2023.

ELIAS, Vanda Maria da Silva. SILVA, Sandro Luiz da Silva. Multimodalidade na escrita de artigos científicos: aspectos teórico-analíticos e contribuições para o ensino. **Linha D'Água (Online)**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 111-125, jan.-abril 2018.

G1 – GLOBO. **Polícia resgata 10 cachorros em situação de maus-tratos em dois imóveis em Curitiba.** Disponível em: < <https://g1.globo.com/pr/parana/noticia/2023/02/24/policia-resgata-10-cachorros-em-situacao-de-maus-tratos-em-dois-imoveis-de-curitiba.ghtml>>. Acesso em: 28 mai 2023.

G1. **Setor pede criação do dia nacional da mulher na construção civil.** Disponível em: < <https://g1.globo.com/ba/bahia/noticia/2023/09/24/setor-pede-criacao-do-dia-nacional-da-mulher-na-construcao-civil.ghtml>>. Acesso em: 25 set 2023.

GUIA DO ESTUDANTE. **Quino, criador de Mafalda, morre aos 88 anos; relembre tirinhas.** Disponível em: < <https://guiadoestudante.abril.com.br/atualidades/quino-criador-de-mafalda-morre-aos-88-anos-relembre-tirinhas>>. Acesso em: 28 mai 2023.



LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA. **O que é uma tirinha?** Disponível em: < <https://pjamilk.com/2020/11/17/o-que-e-uma-tirinha/>>. Acesso em: 01 jun 2023.

MAIS BOLSAS. **ENEM – Interpretação de charges e tirinhas.** Disponível em: < <https://www.maisbolsas.com.br/enem/lingua-portuguesa/interpretacao-de-charge-e-tirinha>>. Acesso em: 29 mai 2023.

MAZDZENSKI, Leonardo. **Multimodalidade e Gênero Textual:** analisando criticamente as cartilhas jurídicas. Editora Universitária, Recife, 2008.

PINTEREST. **Mafalda.** Disponível em: <<https://br.pinterest.com/pin/47118811000027572/>>. Acesso em: 01 jun 2023.

PRATELEIRA SEM FIM. **Tirinhas do Hagar.** Disponível em: <<https://www.prateleirasemfim.com.br/posts/tirinha-da-semana/hagar-tirinha>>. Acesso em: 31 mai 2023.

SILVA, E. T. **Criticidade e leitura:** ensaios. São Paulo: Global, 2009 – (Coleção Leitura e Formação).

SOLE, Isabel. **Estratégias de leitura.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, Viviane Santos de. SOUZA, Ilvanete dos Santos de. Gênero textual: tirinha – características e funcionalidade social. *In: II Seminário Formação de Professores e Ensino de Língua Inglesa.* São Cristóvão. (Anais). 2013.

SUPERINTERESSANTE. **Cinco vezes que os humanos se deram mal ao mexer com a natureza.** Disponível em: <<https://super.abril.com.br/historia/cinco-vezes-que-os-humanos-se-deram-mal-ao-mexer-com-a-natureza/>>. Acesso em 25 set 2023.

TEO E O MINI MUNDO. **Tirinhas do Panca.** Disponível em: <<https://www.teoeminimundo.com.br/tirinhas/tirinhas-do-panca/>>. Acesso em: 31 mai 2023.

TIRAS ARMANDINHO. **Armandinho original.** Disponível em:<<https://tirasarmandinho.tumblr.com/post/160677931909/tirinha-original>>. Acesso em: 01 jun 2023.

TRIBUNA DE JUNDIAÍ. **Tirinhas de Mafalda.** Disponível em: <<https://tribunadejundiai.com.br/entretenimento/acontece-entretenimento/12-tirinhas-de-mafalda-sobre-a-visao-critica-de-quino-seu-criador/>>. Acesso em: 31 mai 2023

TUDO SALA DE AULA. **Atividade, simulado de português.** Disponível em: < <https://www.tudosaladeaula.com/2020/11/atividade-simulado-de-portugues-de.html>>. Acesso em: 28 mai 2023.

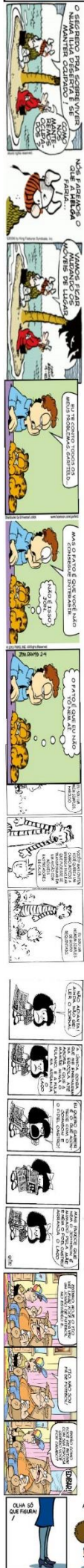
UOL. **PM torturou e matou inocentes em ação no Guarujá, dizem moradores.** Disponível em: <<https://www.uol.com.br/>>. Acesso em: 26 set 023





VEJA. Entenda como o calor interfere na nossa saúde mental. Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/>>. Acesso em: 20 set 2023.

YOUTUBE. Crie uma realidade alternativa. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=cvaUUSAB0mw&t=96s>>. Acesso em: 26 set 2023.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vejo as considerações finais de uma pesquisa como um elemento nostálgico, pois traz percursos, e falar deles é rememorar noites, suores, ansiedades e sentimentos que fugiram, por vezes, ao meu entendimento. No mais, finalizar é o “desmame” daquilo que nossas múltiplas emoções levaram meses para edificar. Metaforicamente falando, é como um filho que deixa o lar e ganha o mundo.

Partindo disso, não posso encerrar sem evidenciar novamente que esta pesquisa objetivou construir uma Guia de Leitura para auxiliar os professores de Língua Portuguesa do 9º ano do Ensino Fundamental II, trazendo práticas docentes intencionais, permeadas por estratégias multissemióticas e ancoradas por distintos pesquisadores da área da linguagem.

Convém lembrar que a referida proposta é para orientações e não se constitui como receita pronta, uma vez que sempre há espaço para modificações durante o processo estratégico de ensino no protagonismo do professor. Ademais, tal guia evidencia o gênero multissemiótico, interligando-o a uma prática sociodiscursiva da linguagem, em que as diversas situações de comunicação são similares àquelas que os alunos se deparam da realidade.

Diante de toda a escrita e do guia que se encontra nesta pesquisa, seu objetivo foi alcançado, uma vez que os discursos que sustentaram este trabalho contrapõem o ensino tradicionalista que transita na sala de aula; a aprendizagem de leituras sem propósitos; a insistência por materiais que não possibilitam outros caminhos para se entender o texto e a mera decodificação dos signos linguísticos.

Convém pontuar que parte da construção deste material se deu em face de minhas experiências docentes na escola pública da rede municipal e estadual de ensino. Digo isso para que o leitor entenda que esta produção se constituiu de significados reais, pois ela não se deu por meio de um estudo unicamente bibliográfico. Aqui, o principal protagonista foi o chão da escola.

Falando em realidade, os dados expostos pelo Inep nas últimas avaliações externas (Saeb) corroboram com a necessidade deste Guia de Leitura, uma vez que as matrizes de referências, com o passar dos anos, vêm

exigindo um nível mais refinado de proficiência, ou seja, a leitura efetiva está muito mais além da mera extração de períodos engessados de um texto.

Outro elemento que aponta a necessidade do referido material é sua proposta de romper com uma leitura enraizada no tradicionalismo. Aqui, há uma abordagem leitora que opera pela multissemiótica, considerando que todos os sujeitos, indistintamente, estão aptos às diversas aprendizagens. Isso vem coadunar com o que diz Ribeiro (2019), ao contrapor a escrita dêitica de Prensky (2001), sobre os sujeitos e as habilidades tecnológicas.

Para a referida pesquisadora, Prensky (2001) não considerou algumas variantes e fez acepções de sujeitos frente à nova era tecnológica, fomentando uma ideia excludente e de segregação às aprendizagens das novas ferramentas digitais. Essa reflexão fez com que este Guia de Leitura ganhasse força em sua construção, pois é preciso que seu conteúdo esteja disponível para todos, indistintamente.

Vale dizer que as propostas de leitura presentes no Guia caminham pela intencionalidade e pelo letramento. Sobre isso, Paulo Freire (2006), traz que toda a leitura deve ultrapassar a mera decodificação do texto. O pesquisador diz que ela deve ser feita com base no mundo, uma vez que, ao lê-lo de modo crítico, os sujeitos saem de suas posições de subalternidades.

Essa leitura de mundo foi corroborada por Lajolo (1994) que a vê como algo crucial para o desenvolvimento de um sujeito crítico. A autora pontua que há leituras escolares e leituras de mundo, essa última se aprende “por aí”. Essa colocação da pesquisadora fala muito do que aprendemos com nossos pares e com os distintos ambientes que circulamos.

É preciso pontuar que, sobre os multiletramentos, a construção do Guia de Leitura seguiu o que preceitua Rojo e Moura (2012), uma vez que toda a proposta de atividade foi construída a fim de abarcar as distintas culturas, sentidos e sujeitos que transitam no chão da escola, e isso pôde ser visto nas metodologias sugeridas, pois todas tendem a questionar e aprender com as subjetividades dos estudantes.

Outra pesquisadora de extrema importância para a elaboração deste material foi Solé (1998). Sua pesquisa acerca das estratégias de leitura deu sustentação ao processo metodológico que se encontra aqui. Seu estudo possibilitou construir atividades que operassem no cognitivo e no subjetivo do

estudante, pois o antes possibilita buscar o outro por meio das inquietações; o durante, orientar o processo e o depois, analisar o que fora apreendido no caminho.

Ainda falando dos pesquisadores que auxiliaram na construção desta pesquisa, não posso deixar de mencionar Bakhtin (2003). Seu estudo sobre o gênero do discurso auxiliou na elaboração das atividades, pois foi pensando na intencionalidade e na situação comunicativa dos variados discursos que elas foram planejadas.

Quanto à BNCC que foi citada nesta pesquisa, ela já evidencia a necessidade da leitura, da interpretação e da produção textual caminharem pelas multissemoses e multimodalidades, uma vez que são campos da aprendizagem que possibilitam uma interação e percepção maior do mundo contemporâneo e imerso na era digital. Esse ponto vem fortalecer significativamente às propostas de atividades inseridas neste Guia de Leitura.

Não poderia deixar de abordar sobre os objetivos que foram traçados nesta pesquisa. Eles foram pensados com base nas inquietações vivenciadas na sala de aula. Além disso, tornaram-se cruciais para a construção do Guia de Leitura, uma vez que as atividades propostas se debruçaram sobre as dificuldades encontradas no campo da leitura.

Partindo disso, reconhecer a importância da leitura na formação do conhecimento; identificar e valorizar as culturas subjetivas, operar dentro dos gêneros multissemióticos e reconhecer a importância dos multiletramentos na formação do sujeito-leitor foram alguns dos objetivos elencados para a elaboração de um produto que coadunasse com as reais necessidades das práticas pedagógicas no campo da leitura.

Aproximo-me das linhas finais deste texto e inúmeras situações me invadem. A primeira diz respeito aos caminhos da pesquisa. Caminhos de inquietações, incertezas e sentimentos conflituosos, mas que foram se acalmando como um mar que já fora bravio.

Falando nesta trajetória, a qualificação me trouxe muitas inseguranças, mas o que é normal dada à responsabilidade com a escrita e com o Guia de Leitura. Hoje, calmamente, vejo que é preciso ter medo para seguir, pois o medo nos encoraja de um modo incerto. Não quero aqui conceituar “o medo”, mas é preciso dizer que ele também faz parte do processo.

Por conseguinte, tenho a convicção de que consegui elaborar um produto que servirá como uma ponte significativa entre o educador de língua portuguesa e o chão da escola, porque o material conversa com uma proposta de leitura crítica, reflexiva autônoma e intencional. Deixo o texto e o Guia de Leitura para que seja lançado nas rodas de conversas, nas salas de aulas, nos debates das salas de professores e no mundo dos que têm a certeza de que a leitura é o maior instrumento contra a aculturação social.

REFERÊNCIAS

_____. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM)**; vol. 1. Brasília: MEC, 2006.

_____. Portaria nº250, de 5 de julho de 2021. **Diário Oficial da União**. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-250-de-5-de-julho-de-2021-330276260>. Acesso em: 25 jun. 2022.

AGÊNCIA BRASIL. **Saiba como são elaboradas as provas do ENEM**. Disponível em: < <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2021-11/saiba-como-sao-elaboradas-provas-do-enem>>. Acesso em: 31 mai 2023.

AZEVEDO, Ana Paula B. M. de. **Multimodalidade na sala de aula: estratégias textual-discursivas para leitura de imagens e produção de sentidos**. 199 f. (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual de Montes Claros, Montes Claros, 2015. Disponível em: < <http://www.ileel.ufu.br/anais/dosielp/wp-content/uploads/2014/11/627.pdf>>. Acesso em: 23/08/23.

AZ-INTELIGÊNCIA. **Tradução de tirinhas**. Disponível em: <http://www.azinteligencia.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=197:traducao-de-tirinhas-1&catid=59:7o-ano&Itemid=112>. Acesso em: 28 mai 2023.

BAHIA NOTÍCIAS. **Bahia está abaixo da média brasileira em conteúdos da educação básica**. Disponível em:<<https://www.bahianoticias.com.br/noticia/254065-saeb-2019-bahia-esta-abaixo-da-media-brasileira-em-conteudos-da-educacao-basica>>. Acesso em: 28 nov 2023.

BAHIA. **Portal SABE**. Disponível em: < <http://escolas.educacao.ba.gov.br/avaliacaoessabe2019> >. Acesso em: 30 mai 2023.

BAKHTIN, M. **A estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, [1953] 2003.

BLOGSPOT. **Professor Warles**. Disponível em: <<https://profwarles.blogspot.com/2020/06/quiz-por-descritor-port-9-ano-e-f.html>>. Acesso em 20 set 2023.

BRAINLY. **Tirinha de Calvin**. Disponível em: < <https://brainly.com.br/tarefa/29718888>>. Acesso em: 28 mai 2023.

BRASIL ESCOLA. **Exercícios – tirinhas**. Disponível em: < <https://exercicios.br.asilescola.uol.com.br/exercicios-redacao/exercicios-sobre-interpretacao-texto-nas-tirinhas-mafalda.htm>>. Acesso em: 29 mai 2023.

BRASIL PNLD. 2014. **Guia de Livros didáticos- língua portuguesa: ensino fundamental: anos finais**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília,

BRASIL. SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1988.

_____. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM)**; vol. 1. Brasília: MEC, 2006.

_____. Portaria nº250, de 5 de julho de 2021. **Diário Oficial da União**. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-250-de-5-de-julho-de-2021-330276260>. Acesso em: 25 jun. 2022. 2018.

COSCARELLI, Carla V.; NOVAIS, Ana Elisa. **Leitura: um processo cada vez mais complexo**. Letras de Hoje, v.45, n.3, 2010

DIONISIO, Ângela Paiva. **Gêneros multimodais e multiletramento**. In: KARWOSKI, Acir Mário et al (organizadores). **Gêneros textuais: reflexão e ensino**. 3.ed. – Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 2008.

ELIAS, Vanda Maria da Silva. SILVA, Sandro Luiz da Silva. Multimodalidade na escrita de artigos científicos: aspectos teórico-analíticos e contribuições para o ensino. **Linha D'Água (Online)**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 111-125, jan.-abril 2018.

FERREIRA, H. M.; VILLARTA-NEDER, M. A. Textualização e enunciação em texto multimodal: **análise do vídeo de animação escolhas da vida**. Prolíngua, João Pessoa, v. 12, n. 2, p. 69-83, out./dez. 2017.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 2006.

G1 – GLOBO. **Polícia resgata 10 cachorros em situação de maus-tratos em dois imóveis em Curitiba**. Disponível em: < <https://g1.globo.com/pr/parana/noticia/2023/02/24/policia-resgata-10-cachorros-em-situacao-de-maus-tratos-em-dois-imoveis-de-curitiba.ghml>>. Acesso em: 28 mai 2023.

G1. **Setor pede criação do dia nacional da mulher na construção civil**. Disponível em: < <https://g1.globo.com/ba/bahia/noticia/2023/09/24/setor-pede-criacao-do-dia-nacional-da-mulher-na-construcao-civil.ghml>>. Acesso em: 25 set 2023.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Orgs.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GROTTA, Ellen Cristina Baptistella (2006). **"Constituição do sujeito-leitor: análise de alguns aspectos relevantes"**. In: Leite, S. da S. (Org.) *Afetividade e práticas pedagógicas*. São Paulo: Casa do Psicólogo. p. 197

GUIA DO ESTUDANTE. **Quino, criador de Mafalda, morre aos 88 anos; relembre tirinhas**. Disponível em: < <https://guiadoestudante.abril.com.br/a>

tualidades/quino-criador-de-mafalda-morre-aos-88-anos-relembre-tirinhas>. Acesso em: 28 mai 2023.

INDURSKY, Freda. **O texto nos estudos da linguagem**: especificidades e limites. In: ORLANDI, Eni; LAGAZZI RODRIGUES, Suzy (Orgs.). Introdução as ciências da linguagem: discurso e textualidade. Campinas: Pontes, 2006.

KERSCH, Dorotea F.; COSCARELLI, Carla V.; CANI, Josiane B. (Org.) **Multiletramentos e Multimodalidade**: ações e pedagógicas aplicadas à linguagem. São Paulo: Pontes, 2016.

LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA. **O que é uma tirinha?** Disponível em: < <https://pjamilk.com/2020/11/17/o-que-e-uma-tirinha/>>. Acesso em: 01 jun 2023.

MAIS BOLSAS. **ENEM – Interpretação de charges e tirinhas**. Disponível em: < <https://www.maisbolsas.com.br/enem/lingua-portuguesa/interpretacao-de-charges-e-tirinhas>>. Acesso em: 29 mai 2023.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

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

MAZDZENSKI, Leonardo. **Multimodalidade e Gênero Textual**: analisando criticamente as cartilhas jurídicas. Editora Universitária, Recife, 2008.

NUNES, Silvia R. Relações entre o verbal e o visual no infográfico. **Estudos da Língua(gem)**, v.9, n.1, p.155-163, 2011. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/estudosdalinguagem/article/view/1145>. Acesso em: 28 set. 2021.

PINTEREST. **Mafalda**. Disponível em: <<https://br.pinterest.com/pin/47118811000027572/>>. Acesso em: 01 jun 2023.

PRATELEIRA SEM FIM. **Tirinhas do Hagar**. Disponível em: <<https://www.prateleirasemfim.com.br/posts/tirinha-da-semana/hagar-tirinha>>. Acesso em: 31 mai 2023.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Textos multimodais**: Leitura e produção. São Paulo: Parábola. 2016.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Do fosso às pontes: um ensaio sobre natividade digital, nativos jr. e descoleções**. Disponível em: < https://www.ufpb.br/efopli/contents/documentos/material-2020/Dofossospontes_AnaElisaRibeiro.pdf. Acesso em: 29 nov 2023.

ROJO, R. H. R. Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao trivium? In.: SIGNORINI, Inês (Org). **[Re] discutir texto, gênero e discurso**. São Paulo: Parábola, 2008. p. 73-108.

ROJO, R. H. R.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. 1. Ed. - São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane. **Multimodalidades, textos e tecnologia**: provocações para a sala de aula. São Paulo: Parábola, 2021.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

SILVA, E. T. **Criticidade e leitura**: ensaios. São Paulo: Global, 2009 – (Coleção Leitura e Formação).

SILVA, Ezequiel T. da. **Os (des)caminhos da escola**: traumatismos educacionais. São Paulo: Cortez, 1999, p. 61.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Trad. Cláudia Schiling. Porto Alegre: Penso, 2015.

SOUZA, Carlos Fabiano. Memes em aulas de português no ensino médio: Linguagem, produção e replicação na cibercultura. Revista Philologus, Ano 20, Nº 60 Supl. 1: Anais da IX JNLFLP. Rio de Janeiro: CiFEFiL, set./dez, 2014.

SOUZA, Viviane Santos de. SOUZA, Ilvanete dos Santos de. Gênero textual: tirinha – características e funcionalidade social. In: **II Seminário Formação de Professores e Ensino de Língua Inglesa**. São Cristóvão. (Anais). 2013.

SUPERINTERESSANTE. **Cinco vezes que os humanos se deram mal ao mexer com a natureza**. Disponível em: <<https://super.abril.com.br/historia/cinco-vezes-que-os-humanos-se-deram-mal-ao-mexer-com-a-natureza/>>. Acesso em 25 set 2023.

TEO E O MINI MUNDO. **Tirinhas do Panca**. Disponível em: <<https://www.teoeminimundo.com.br/tirinhas/tirinhas-do-panca/>>. Acesso em: 31 mai 2023.

TIRAS ARMANDINHO. **Armandinho original**. Disponível em: <<https://tirasarmandinho.tumblr.com/post/160677931909/tirinha-original>>. Acesso em: 01 jun 2023.

TRIBUNA DE JUNDIAÍ. **Tirinhas de Mafalda**. Disponível em: <<https://tribunadejundiai.com.br/entretenimento/acontece-entretenimento/12-tirinhas-de-mafalda-sobre-a-visao-critica-de-quino-seu-criador/>>. Acesso em: 31 mai 2023

TUDO SALA DE AULA. **Atividade, simulado de português**. Disponível em: <<https://www.tudosaladeaula.com/2020/11/atividade-simulado-de-portugues-de.html>>. Acesso em: 28 mai 2023.

WOLF, Maryanne. **O cérebro no mundo digital**. São Paulo: Contexto, 2019.

UOL. **PM torturou e matou inocentes em ação no Guarujá, dizem moradores**. Disponível em: <<https://www.uol.com.br/>>. Acesso em: 26 set 2023.

VEJA. **Entenda como o calor interfere na nossa saúde mental**. Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/>>. Acesso em: 20 set 2023.

YOUTUBE. **Crie uma realidade alternativa**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=cvaUUSAB0mw&t=96s>>. Acesso em: 26 set 2023.