



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS EM REDE NACIONAL

LEANDRA CRISTINA CAVALCANTE FROTA

**A COMPREENSÃO DO HUMOR E DA IRONIA FOCALIZANDO O GÊNERO
MULTIMODAL TIRINHA**

FORTALEZA

2023

LEANDRA CRISTINA CAVALCANTE FROTA

A COMPREENSÃO DO HUMOR E DA IRONIA FOCALIZANDO O GÊNERO
MULTIMODAL TIRINHA

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras- PROFLETRAS da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Meire Celedônio da Silva

FORTALEZA

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- F961c Frota, Leandra Cristina Cavalcante.
A compreensão do humor e da ironia focalizando o gênero multimodal tirinha / Leandra Cristina Cavalcante Frota. – 2023.
215 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-graduação Profissional em Letras, Mestrado Profissional em Letras, Fortaleza, 2023.
Orientação: Profª. Dra. Meire Celedonio da Silva.
1. Compreensão leitora. 2. Interacionismo Sociodiscursivo. 3. Tirinha. 4. Semiótica Social. I. Título.
CDD 400
-

LEANDRA CRISTINA CAVALCANTE FROTA

A COMPREENSÃO DO HUMOR E DA IRONIA FOCALIZANDO O GÊNERO
MULTIMODAL TIRINHA

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional
em Letras- PROFLETRAS da Universidade Federal
do Ceará, como requisito parcial à obtenção do
título de Mestre.

Aprovada em 10/07/2023

BANCA EXAMINADORA

Professora Dra. Meire Celedônio da Silva (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Professora Dra. Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin
Universidade Federal do Ceará (UFC)
Membro Interno

Professora Dra. Lena Lucia Espindola Rodrigues Figueiredo
Universidade Estadual do Ceará (UECE)
Membro Externo

A Deus e minha família: minha fortaleza

Não fui eu que ordenei a você? Seja forte e corajoso! Não se apavore nem desanime, pois o Senhor, o seu Deus, estará com você por onde você andar.

Josué 1:9

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus por me dar ânimo, forças, coragem e oportunidade para enfrentar todas as dificuldades enfrentadas durante este processo.

Aos meus pais, José Dionízio Frota (*in memoriam*) e Maria Socorro Cavalcante Frota, por conseguirem me passar exemplos de honestidade, simplicidade, caráter e todo esforço para eu valorizar os estudos e levar esta ideia adiante.

As Minhas filhas Maria Eduarda Frota e Maria Clara Frota pela ajuda no silêncio para as leituras e pela compreensão nas ausências das brincadeiras.

As minhas irmãs, Iliane e Lívia pela força e ajuda em vários momentos.

A minha orientadora, Professora Meire Celedônio da Silva, por me repassar de forma acolhedora todas as informações e conhecimentos necessários para elaboração desse trabalho e principalmente por sua orientação gentil, paciência e compreensão.

Aos professores, coordenadores e secretária do departamento do programa PROFLETRAS/UFC que contribuíram de maneira direta ou indireta para realização desse trabalho. Em especial às professoras: Eulália Leurquin, Áurea Zavam, Maria Elias, Alexandra Araújo, Sâmia Araújo, Pollyanne Bicalho e aos professores Leite Júnior e Ronaldo Júnior por me trazerem de volta ao caminho acadêmico e iluminarem este caminho.

Às colegas da 7ª turma PROFLETRAS, as *Power Rangers*, que me ajudaram bastante nas disciplinas, em nossas apresentações- distantes mas próximas. Em especial: Verônica, Carla, Kátia, Joelma, Cátia, Carol e Virgínia.

A Renata Uchoa, que fez a correção da minha tradução, sempre amiga.

À E. E. F. M. Professora Adélia Brasil Feijó, pela compreensão com minhas faltas e estímulo aos meus trabalhos, em especial aos coordenadores: Ana, Evanildo e Ludemberg, gratidão pelo companheirismo.

À E. E. F. M. Anísio Teixeira, pela receptividade dos colegas docentes e coletividade.

A Augusto Tavares (*in memoriam*), que sempre quis me ver mestra e esteve comigo neste início.

Aos colegas professores que se tornaram amigos: Danilo Dantas, Emilu Lobo, pelas leituras e desabafos.

Aos alunos, que também me ensinam.

À CAPES, pelo apoio financeiro e toda fomentação à pesquisa e ao conhecimento.

A todos que direta ou indiretamente contribuíram para o êxito deste trabalho.



Alexandre Beck (2015)

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo geral ampliar as capacidades de compreensão leitora a partir do uso de textos multimodais, como a tirinha, propondo atividades para o desenvolvimento de habilidades leitoras em alunos do 9º ano, por meio das tiras da *Turma do Armandinho*, a fim de melhorar os resultados do SPAECE, que se encontram em nível crítico, e conseqüentemente o desempenho dos aprendizes nos estudos de língua materna. Para isso, optamos pelo dispositivo itinerário didático, que busca ampliar capacidades de linguagem dos alunos, permitindo a realização de projetos pedagógicos e uso de diferentes gêneros no processo, de acordo com Dolz *et al* (2020). O foco principal do estudo é o reconhecimento dos efeitos de humor e ironia, descritor (D22) - situado no tópico das relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido da Matriz de referência do SPAECE. Nossa pesquisa é embasada a partir dos pressupostos teóricos do Interacionismo Sociodiscursivo, em que Bronckart (1999) propõe o ensino da língua em um contexto social no qual ocorre a interação. Além do ISD, apoiamos na semiótica social, sobretudo na Gramática do Design Visual de Kress e Van Leeuwen (2006) uma vez que não basta identificar a imagem, mas ler e interpretar para compreender as implicações discursivas. Convocamos ainda autores como Leurquin (2001), Solé (1998), Kleiman (2001) e Braggio (1992) para aprofundamento nas concepções e estratégias de leitura, Possenti (2010) no tocante à compreensão do humor. O trabalho tem caráter propositivo, uma vez que, ao final dos estudos e apropriação das teorias por meio de pesquisas documentais e bibliográficas, um caderno didático foi desenvolvido a fim de colaborar para a melhoria dos resultados apontados nas avaliações externas e conseqüentemente no desenvolvimento dos aprendizes.

Palavras-chave: compreensão leitora; interacionismo sociodiscursivo; tirinha; semiótica social.

ABSTRACT

The present work has the general objective of expanding reading comprehension skills from the use of multimodal texts, such as the comic strip, proposing activities for the development of reading skills from the use of strips of Turma do Armandinho with 9th grade students, in order to improve the SPAECE results, which are at a critical level, and consequently the performance of learners in mother tongue studies. The pedagogical device used is the didactic itinerary, which seeks to expand students' language activities, allowing the realization of pedagogical projects and the use of different genres in the process, according to Dolz et al (2020). The main focus of the study is the recognition of the effects of humor and irony, descriptor (D22) located in the topic of relations between expressive resources and effects of meaning of the SPAECE's Reference Matrix. Our research is based on the theoretical assumptions of Sociodiscursive Interactionism, in which Bronckart (1999) and the ISD bring language teaching into a social context in which interaction occurs. The theoretical contribution will make use of authors such as Leurquin (2001), Solé (1998), Kleiman (2001) and Braggio (1992) for deepening in the conceptions and reading strategies, Possenti (2010) regarding the understanding of humor; as well as in Kress and Van Leeuwen's (2006) social semiotics and Grammar of Visual design, since it is not enough to identify the image, but to read and interpret it to understand the discursive implications. The work has a propositional character, since at the end of the studies and appropriation of theories through documentary and bibliographical research, a didactic notebook was developed in order to collaborate for the improvement of the results indicated in the external evaluations and consequently in the development of the learners.

Keywords: reading comprehension; sociodiscursive interactionism; comic strip; social semiotics.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Capa do caderno didático.....	34
Figura 2- Sumário do Caderno didático.....	35
Figura 3- Plano de aula	37
Figura 4- organização dos Módulos- as seções	38
Figura 5- Início e Fim dos Módulos	39
Figura 6- Dimensões das práticas leitoras na BNCC	49
Figura 7- Folhado textual	59
Figura 8- Tirinha para exemplo	62
Figura 9- Tirinha do Armandinho	73
Figura 10- Tirinha criticando o governo de Jair Bolsonaro	74
Figura 11- Tirinha sobre o racismo	75
Figura 12- Tirinha 2 sobre o racismo	75
Figura 13- Tirinha sobre os médicos	76
Figura 14- Tirinha sobre o professor.....	76
Figura 15- Tirinha sobre a desvalorização do professor.....	76
Figura 16- Tirinha com adulto desenhado	77
Figura 17- Tirinha e uma tragédia	78
Figura 18- Personagens principais das Tirinhas da Turma do Armandinho	79
Figura 19- Exemplo de Tirinha com humor	81
Figura 20- Armandinho e a explicação de ironia	82
Figura 21- Ironia na Tirinha	83
Figura 22- Tirinha com ironia e humor	84
Figura 23- Tirinha com ambiguidade por meio de homonímia	85
Figura 24- Entradas no texto	95
Figura 25- Discurso interativo	98
Figura 26- Tirinha com discurso da ordem do narrar	99
Figura 27- Análise de acordo com a GDV	103

LISTA DE TABELAS E QUADROS

Tabela 1- Temas dos Módulos e seus gêneros de suporte.....	33
Tabela 2- Matriz de Referência	55
Tabela 3- Esquematização dos níveis e das unidades linguísticas para a análise de um texto	61
Tabela 4- Nomenclatura e aspectos de gênero.....	62
Tabela 5 Método de análise de textos.....	93
Tabela 6- Relação da LSF com a GDV	102
Quadro 1- Início e fim dos módulos	39
Quadro 2- Relação das Concepções com leitor e leitura	46
Quadro 3- As concepções de leitura e a linguagem	47
Quadro 4- Contexto Físico	62
Quadro 5- Contexto Sociosubjetivo	63
Quadro 6- Capacidades de Linguagem	90
Quadro 7- Folhado textual e suas composições	93
Quadro 8- Explicando o significado das análises	104

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA	AVALIAÇÃO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO
BNCC	BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR
CE	CEARÁ
CEIPE	CÉLULA DE INFORMAÇÃO, INDICADORES EDUCACIONAIS, ESTUDOS E PESQUISAS
COAD	COORDENADORIA DE AVALIAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ESCOLAR PARA RESULTADO DE APRENDIZAGEM
EF	ENSINO FUNDAMENTAL
EEFM	ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO
EM	ENSINO MÉDIO
HQ	HISTÓRIA EM QUADRINHOS
IDEB	ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA
INEP	INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA
ISD	INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO
MEC	MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
OCDE	ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO
PCNS	PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS
PISA	PROGRAMME FOR INTERNATIONAL STUDENT ASSESSMENT
PROFLETRAS	MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
SAEB	SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA
SEDUC	SECRETARIA DA EDUCAÇÃO
SD	SEQUÊNCIA DIDÁTICA
SPAECE	SISTEMA PERMANENTE DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA
UFC	UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
ZDP	ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 METODOLOGIA	21
2.1 Tipo de pesquisa	22
2.2 Contexto da pesquisa.....	23
2.3 Participantes	24
2.4 Descrição da geração e análise de dados	25
2.5 O dispositivo adotado – um itinerário	27
2.6 A Elaboração do caderno didático.....	32
3 LEITURA E CONSTRUÇÃO DE SENTIDO	42
3.1 Modelos e concepções de leitura.....	44
3.2 Leitura e Multimodalidade na BNCC	47
3.3 Leitura e letramento visual.....	51
3.4 Leitura nas avaliações externas.....	53
3.4.1 <i>Comparando resultados</i>	57
3.5 Leitura na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo	58
4 ESTUDO DO GÊNERO TIRINHA	64
4.1 Considerações e definições.....	66
4.2 O gênero tirinha	71
4.3 As tiras do Armandinho	73
4.3.1 <i>Personagens da turma do Armandinho e suas representações</i>	77
4.4 Humor e Ironia nas tirinhas	80
5 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	86
5.1 O Interacionismo Sociodiscursivo	87
5.1.1 <i>A análise de textos pelo ISD</i>	91
5.2 A Semiótica Social – A Gramática do Design Visual	99
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
REFERÊNCIAS	111
ANEXO A- PEDIDO DE RESULTADOS DO SPACE JUNTO À SEDUC	118
ANEXO B- RESULTADOS DO SPAECE POR DESCRITOR	119
ANEXO C – DESEMPENHO GERAL DA ESCOLA	120
ANEXO D DESEMPENHO GERAL DE 2018	121

ANEXO E- MATRIZ DE REFERÊNCIA DO SPAECE	122
APÊNDICE A – DECLARAÇÃO DE PEDIDO PARA USO DE IMAGEM.....	123
APÊNDICE B – DECLARAÇÃO ASSINADA PELO AUTOR	124
APÊNDICE C – CADERNO DIDÁTICO.....	125

1 INTRODUÇÃO

Por vezes, o sucesso dos alunos parece ser a única coisa que impulsiona o trabalho docente dentro e fora da sala de aula, mas a cada dia percebe-se que as dificuldades discentes podem transformar o ensino e, conseqüentemente, a aprendizagem. Tais dificuldades são todos os anos colocadas à prova em avaliações externas como as do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica (SPAECE) e com os resultados em mãos, o professor percebe onde precisa focar seu trabalho, em que nível estão os alunos.

No SPAECE, as habilidades são contempladas por diferentes descritores¹ e dentre eles, os que tratam de procedimentos da leitura, de compreensão leitora são os que mostram os piores resultados e isso acaba refletindo em vários outros descritores, uma vez que a falta de compreensão do que se lê é recorrente.

A leitura pode ser para alguns um processo doloroso, uma vez que exige de quem se lê muito mais do que a decodificação. Ler não é somente juntar letras para formar palavras, textos e o leitor deve ser preparado para ler também além das palavras, perceber o que não está escrito e essa compreensão leitora não parece nada fácil para a maioria dos alunos da Educação Básica.

De acordo com Freire (2003), o ato de ler é uma operação inteligente, difícil, exigente, mas gratificante. Nenhum de nós lê ou estuda de verdade se não assume, diante do que é lido, uma visão crítica sobre o que se lê, sobre como esta leitura modifica quem está lendo, ou sobre a relevância de tal leitura. Ler é uma busca da compreensão e nem sempre essa compreensão acontece: a leitura pode até ser feita, mas nada parece fazer sentido para alguns alunos e isso dificulta bastante na aprendizagem e percepção de que, na verdade, ler e compreender a leitura parecem coisas tão distantes.

Infelizmente, a leitura na escola tem sido utilizada fundamentalmente como um objeto de ensino – sendo usada apenas para encontrar no texto tal classe gramatical, o sujeito de tal frase ou ainda avaliar a entonação do ato de ler, mas deveria ser tratada e trabalhada como um objeto de aprendizagem e para que isso aconteça, é necessário que o professor “passe para ser lido” algo que tenha sentido para o aluno, pois a atividade de leitura deve compreender-se como uma prática social complexa, trabalhando com diversidades de textos como recomenda a Base Nacional Comum Curricular -BNCC (2018) e de combinações entre eles, incluindo a

¹ Os descritores são elementos que descrevem as habilidades trabalhadas nas avaliações externas, a partir dos quais são elaboradas as questões dessas mesmas avaliações.

leitura de mundo que já é feita por eles antes de entrarem para a escola. Com esse objetivo, Silva (1985) sugere que o ato de ler seja visto como um instrumento para trazer conscientização, gerando assim a libertação desse leitor e assim será um proficiente nesse processo que é a leitura como mostra Cafiero (2005).

Essa dificuldade de compreensão leitora apresentada pelos alunos da Educação Básica, que chega às vezes à Universidade, é “um grande gargalo” que precisa ser trabalhado a fim de tornar esses jovens em leitores competentes e que a leitura não continue sendo para alguns sinônimo de tortura, angústia, algo sem sentido.

Os PCN's (2001) falam em leitor competente e é justamente esse tipo de leitor que se busca ter quando se tem em mente um trabalho para melhorar essa capacidade de compreensão leitora. O objetivo então, é tornar nosso aluno um leitor qualificado que de acordo com Kleiman (1989) é aquele que constrói uma relação com o texto, interagindo com ele, construindo significados e esse é nosso ponto de partida para esse trabalho: a partir das percepções das dificuldades e resultados apresentados em avaliações externas como o SPAECE, buscaremos formas para melhorar a compreensão leitora de nossos alunos, tornando-os proficientes e independentes em suas leituras, usando para isso teorias que tratem dessa diversidade e interação texto-leitor.

Importante salientar que o problema aqui colocado como fator que desencadeou a ideia do presente trabalho não é um problema isolado, tampouco dificuldades de uma turma de ensino fundamental em particular, ou dos colégios da rede Estadual em suas aulas de Língua Portuguesa, uma vez que pelos dados pesquisados, esse problema é geral em nosso estado, quiçá no país, uma vez que os números divulgados dessas avaliações externas mostram quão grande é a dificuldade desses jovens na compreensão leitora.

Vale ressaltar ainda que a melhora nos resultados das avaliações externas das turmas de 9º ano do Ensino Fundamental auxiliado por um trabalho que potencialize esses leitores, que preencha as lacunas de conhecimento, será um reflexo desse avanço em sala de aula e refletirá mais à frente, quando os mesmos alunos estiverem cursando o Ensino Médio, uma vez que esses alunos continuam apresentando repetidamente os problemas de compreensão leitora por toda a vida acadêmica, como mostrado em avaliações como o SAEBE², SPACE, ENEM e conseqüentemente na Universidade.

²O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite ao Inep realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante. Por meio de testes e questionários, aplicados a cada dois anos na rede pública e em uma amostra da rede privada. Criado em 1990, mas só a partir de 2015 trouxe uma devolutiva pedagógica que aproxima

O trabalho aqui proposto visa contribuir para a melhoria das práticas de ensino de leitura e conseqüentemente, da compreensão leitora no Ensino Fundamental II, especificamente em turmas de 9º ano, utilizando materiais elaborados durante o curso com base nas teorias propostas pelo ISD, uma vez que nosso trabalho tem como subsídio para pensar esse objetivo de melhoria nos resultados da compreensão leitora o Interacionismo Sociodiscursivo, que vem do interacionismo social, teoria fundada por Vygotsky (2005; 2006), em que as bases da construção do conhecimento estão calcadas não somente na interação sujeito-objeto, como descritas por Piaget (2007).

Entendemos com as leituras das teorias aqui mencionadas que é relevante trabalhar, em todos os níveis teóricos, com a ideia de uma educação de matriz sociointeracionista, em que os espaços de ensino-aprendizagem, aqui entendidos não só como a sala de aula ou a instituição escolar, estejam pautados pelo desenvolvimento da autonomia desse sujeito que se encontra em processo de aprendizagem em interação com outros sujeitos e o espaço social que o rodeia, fazendo-o agente participativo do seu processo de construção de conhecimento.

Com raízes nessa perspectiva interacionista, o ISD tem como foco a ação do sujeito em sociedade como uma atividade e uma ação de linguagem. Bronckart (2007 [1999]) considera como ação de linguagem todo ato textual ou verbal num dado espaço-tempo. O teórico genebrino avança para a delimitação do contexto de produção para os textos. Para isso, ele chama a atenção para o fato de que toda produção de texto resulta de um contexto físico, do qual são integrantes o lugar, o momento, o emissor e o receptor. Para além do contexto físico, ele aponta o contexto sociossubjetivo e o decompõe em quatro parâmetros principais: o lugar social, a posição social do emissor, a posição social do receptor e o propósito comunicativo. Dessa forma, a interação se dá socialmente e por meio do discurso e isso também reflete na compreensão leitora, uma vez que o aluno deve perceber seu papel diante da aprendizagem, se reconhecer dentro desse contexto de produção.

Para Bronckart (2007 [1999]), muito mais do que manifestações isoladas, nossas interações em sociedade se dão pela elaboração do discurso, daí o termo interacionismo sociodiscursivo, discursos esse que são em número limitado e vinculados à ação humana.

as avaliações externas de larga escala e o contexto escolar, tornando os dados coletados mais relevantes para o aprendizado dos alunos. Dentro do SAEBE estão as antigas ANA e PROVA BRASIL. Os dados aqui colocados sobre essas avaliações externas foram tirados do site da Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC-CE, onde constam também alguns resultados por município, escola ou ainda por descritor.

Levaremos em consideração os conceitos definidos pelo autor que os conceitua texto como toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e autossuficiente (do ponto de vista da ação ou da comunicação) e o gênero como conjunto de textos social e discursivamente determinado no qual um texto se inscreve. Essas definições são necessárias, tanto por vincular o gênero à teoria do ISD, quanto pelos pressupostos que carrega, ou seja, uma espécie de ideal de discurso moldada pelas demandas sociais e discursivas das pessoas em interação, o que torna a leitura algo mais próximo dos discentes, não somente letras que juntas formam o texto, mas um texto que juntamente com quem o lê pode modificar a história de alguém.

Apesar de tantos estudos acerca da compreensão leitora, do uso do ISD e da utilização de dados das avaliações externas para o aumento da proficiência leitora, muito há ainda para ser pesquisado a fim de buscar sempre mais a melhoria dos discentes nas avaliações externas, como também em suas provas escolares. Ao se pesquisar o *estado da arte* em que se encontra nosso tema, percebemos o avanço em relação aos estudos aqui propostos neste trabalho.

Essa pesquisa é dedicada principalmente aos professores de Língua Portuguesa e educadores que entendem a leitura como um processo de suma importância para a valorização do aluno-leitor, do cidadão-leitor e desejam mudar o triste quadro de nossos alunos com relação à apropriação da compreensão leitora.

Para fundamentar nossa pesquisa e conseqüentemente a elaboração de material didático que seja competente no papel de contribuir para essa melhoria, a base teórica para a compreensão dos gêneros se vale de trabalhos de autores como Bronckart (1999), Machado e Bronckart (2009), Dolz e Schneuwly (1998), entre outros.

Além dos autores citados anteriormente, alguns trabalhos dedicados à compreensão leitora, ao uso do ISD em atividades de leitura, ao uso de textos multimodais como material de trabalho com os discentes e ainda sobre a utilização dos resultados das avaliações externas para a melhoria das aulas de língua portuguesa, com foco principal na leitura foram pesquisados como base para detectarmos o que ainda precisa ser feito a fim de atingirmos os resultados almejados com os estudantes, como por exemplo nas pesquisas de: Ferreira (2018) que trata em sua dissertação da multimodalidade e do multiletramento e de como a escola faz para que os alunos possam acompanhar os gêneros que surgem e se fundem. Os resultados da pesquisa afirmam que o trabalho com os textos advindos das tecnologias favorece o letramento digital e crítico dos alunos, mas com base apenas em Bakhtin, não adentrando nas possibilidades trazidas

pelo interacionismo Sociodiscursivo para uma melhoria nos resultados alcançados. O trabalho é importante para a percepção da ironia nos textos multimodais, como é o caso da tirinha.

Outros exemplos que foram de grande valia para a nossa pesquisa são os trabalhos de pesquisadores que trazem análises e propostas baseadas no ISD, como Lopes (2019), que traz uma análise de leitura do gênero cordel dentro da perspectiva interacionista, trabalhando somente com uma atividade inicial e uma final em um único gênero, como faz a sequência didática; Leurquin (2001), com inúmeras publicações tratando de questões ligadas às concepções interacionistas de leitura e produção que se alinham ao quadro teórico do Interacionismo Sociodiscursivo, esse trabalho em especial (sua tese) abordando as concepções de leitura, a interação didática, o papel do professor e como docente e discente podem reconstruir os sentidos do texto durante essa interação; Bezerra (2020), que mostra a leitura trabalhada nas sequências didáticas, trabalhando com o gênero fábula, em como se pode motivar os alunos à leitura. Trabalhos sobre compreensão leitora como o de Nocrato (2016) que foi esclarecedor trabalhando as dificuldades dos alunos nos descritores do SPAECE, sem levar em conta o ISD e a interação que há entre o leitor e o texto lido e mesmo Chiapinotto (2009) que trabalhou com EAD no Ensino Superior trouxe riquíssimas observações sobre o interacionismo, no entanto não propôs um itinerário didático para a melhoria da compreensão leitora, nem mesmo um trabalho nas séries anteriores, foco dessa dificuldade na leitura.

Nosso trabalho busca mostrar a importância de a aula de leitura ser planejada e articulada ao dispositivo de um projeto, organizado em um dispositivo pedagógico – itinerário didático que vê o texto não só como um emaranhado de palavras, mas algo que pode fazer parte da vida do leitor, uma vez que a leitura é uma atividade pessoal, cultural, social e histórica como nos mostra Leurquin (2001).

Nosso objetivo geral é ampliar as capacidades de compreensão leitora a partir do uso de textos multimodais, como a tirinha, tendo como base o Interacionismo Sociodiscursivo e temos como objetivos específicos: identificar as dificuldades apresentadas na compreensão do humor e da ironia, através de proposição de atividades com tirinhas; propor atividades que mobilizem nos estudantes de 9º ano a capacidade de ler e compreender as nuances de ironia e humor, e finalmente, elaborar material específico para trabalhar os descritores que apresentam baixos resultados de acordo com os resultados das avaliações do SPAECE.

O presente trabalho tem como fundamento a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um documento oficial que considera as práticas de linguagens a partir da interação que há entre leitor/ouvinte/espectador. Dentro do documento, o eixo da leitura está intimamente ligado com as práticas de uso e de reflexão da língua.

Uma outra teoria adotada para o desenvolvimento da compreensão leitora com o objetivo de analisar os elementos que integram o material aqui utilizado – a tirinha, é a Gramática do Design Visual, daqui em diante GDV, tal como desenvolvida por Kress e van Leeuwen (1996). Ambos os autores apontam a importância do papel desempenhado pelas imagens na atualidade, na produção e veiculação de significados, uma vez que os textos são construções multimodais. Dessa forma, é percebido que uma estrutura visual e uma verbal, enquanto sistemas semióticos, compartilham características comuns e constituem meios de representação e de produção de sentidos, em contextos culturais, impetrados por ideologias, ou seja, os autores afirmam que as estruturas visuais assim como as estruturas linguísticas apontam para interpretações particulares de experiências e para formas de interação social. Dessa forma, Kress e van Leeuwen assumem que a linguagem visual, como todo sistema semiótico, serve a variadas funções de comunicação e representacionais.

A partir desse entendimento, os autores se propõem a desenvolver e trabalhar um modelo de análise das estruturas visuais, a partir da orientação *hallidayana* de linguagem como semiótica social (HALLIDAY, 1978), buscando desenvolver o “letramento visual” por meio dessa *Gramática*, e assim tornar o leitor competente também nesse tipo de leitura cada vez mais presente na contemporaneidade, buscando analisar o modo como as imagens são utilizadas para produzirem sentidos, e a observar como a linguagem visual se organiza para obter tal resultado.

Estudando e pesquisando sobre a semiótica social e a GDV, um trabalho de grande valia para uma melhor compreensão e aprofundamento de tais conteúdos foi a tese de Leal (2011) que propõe um modelo de análise Semiótico Sociointeracional, uma categoria que vai unir os componentes do quadro teórico do ISD e da GDV para compreender melhor o verbal e o não verbal na sua construção de sentidos.

Espera-se com essa pesquisa que, a partir de um trabalho baseado em um itinerário didático, o aluno possa ter contato com um gênero que o agrada- a tirinha, abrindo espaço para outros gêneros, levando-o a melhorar em outras leituras também, a partir da prática e interação. O trabalho com o itinerário foi escolhido por trazer algumas especificidades que reforçam o aprender, a interação e a reflexão: ser dividido em módulos ou *ateliês*, Dolz (2020), e não de uma só vez, de forma intensiva; a avaliação do progresso ser continuada, sendo o processo centrado na compreensão, combinando modalidades oral e escrita de um mesmo gênero entre outras características que tornam caro esse dispositivo por ampliar ainda mais as atividades de linguagem dos alunos.

Nosso trabalho inicia tratando da forma como se dará a feita da pesquisa e consequentemente do caderno didático proposto ao final dos estudos da teoria definida para

nortear a maneira de tratar textos – leituras e leitores. A metodologia virá já no segundo capítulo, trazendo elementos fundamentais para a construção do presente trabalho como o contexto e tipo de pesquisa escolhida, os participantes e ainda a forma de geração e análise de dados acerca do problema detectado e a melhor forma de contorná-lo, trará também elementos da construção do caderno didático, explanando sua confecção. Neste mesmo capítulo, teceremos explicações sobre as atividades de compreensão leitora colocadas em um itinerário didático- nosso dispositivo pedagógico, para implantação das atividades propostas no caderno.

O trabalho segue tratando do tema basilar desta pesquisa no terceiro capítulo, mais especificamente sobre a leitura e construção de sentido, trazendo os modelos e concepções de leitura, apontando como é vista a leitura e multimodalidade na BNCC e nas avaliações externas, e como o que é lido, o ato de ler e compreender a leitura é percebido na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo e trata ainda sobre atividades de compreensão leitora, como é entendido o letramento visual.

O próximo capítulo vai tratar sobre o estudo do gênero textual, trará considerações e definições acerca dessa categoria, mostrando-a como prática social, além de trazer elementos sobre o gênero multimodal e o estudo da tirinha, fazendo aqui uma apresentação do material escolhido para ser trabalhado, apontará o papel social das personagens que fazem parte das *Tirinhas do Armandinho*, tratará das categorias humor e ironia dentro das tiras, sendo esses elementos pontos importantes para o aprimoramento, e conseqüentemente, melhoria dos resultados do descritor D22 na Avaliação Externa do SPAECE, resultando daí uma melhora no desempenho dos aprendizes que é o nosso objetivo.

O capítulo seguinte mostrará os estudos a respeito da significação, ou seja, da semiótica, ou mais especificamente a Semiótica Social, em que a ênfase recai sobre o processo de produção e recepção do signo. Sobre como as diferentes semioses atuam na produção de sentido. Este capítulo abordará os estudos, funções e componentes integrantes da Gramática do Design Visual, este quadro teórico-metodológico dentro da Semiótica Social que trabalha como os componentes visuais de um texto são organizados e estruturados para a produção de sentido. Dentro deste mesmo capítulo trataremos do aporte teórico-metodológico que nos ajudará e trabalhar a análise dos textos, o Interacionismo Sociodiscursivo, ISD, que se filia “a uma abordagem global e tendencialmente unificada do funcionamento psicológico, que toma como unidades de análise a linguagem, as condutas ativas (ou o “agir”) e o pensamento consciente”. (BRONCKART, 2006, p.122, grifos do autor).

Em seguida, temos as considerações finais. Aqui traremos os resultados das leituras para a apreciação das teorias que servirão de base para a construção de um caderno didático a

ser proposto e podendo ser aplicado em tempo oportuno, caderno este feito com o objetivo de dar ao professor de Ensino Fundamental, mais especificamente do 9º ano, mais uma ferramenta para preparar o aluno e mostrar que se deve pensar em formas mais abrangentes, nas quais a capacidade de processar uma mensagem transmitida por uma combinação de formas de representação seja considerada, que o aluno deve aprender a ler mais do palavras.

Cabe frisar aqui que o papel da escola enquanto ambiente de formação de leitores deve ser o de apresentar o código escrito, isso não deve ser deixado de lado, no entanto deve ser como mais uma forma de representação do mundo, valorizada em sociedades letradas; sem contudo colocá-lo (essa linguagem verbal) como único dentro de um conjunto de formas disponível para a composição de mensagens uma vez que a multimodalidade, as diferentes semioses fazem parte do cotidiano dos alunos em diversos ambientes.

O mestrado profissional em Letras (PROFLETRAS) traz em sua filosofia uma abordagem que visa a favorecer a reflexão e a transformação do contexto de ensino e aprendizagem, modifica o pensamento dos docentes que passam a encarar os desafios de sala de aula com um olhar mais atento, crítico e cheio de esperanças em resultados que mudem a vida dos discentes a partir da mudança percebida com suas conquistas. Assim sendo, esta pesquisa tem profunda pertinência, pois tem como objetivo a transformação da dificuldade em conquista.

Enfim, pretende-se com a elaboração desse material- um itinerário didático, ajudar a minimizar os problemas relacionados à compreensão leitora, usando o gênero textual tirinha como aliado, trabalhando elementos de humor e ironia, fazendo assim o discente perceber que há muito mais para ler do que está ali escrito.

Desejamos que a pesquisa feita com base nos autores interacionistas e semioticistas sirva como base para outros trabalhos e que nossos resultados aqui apresentados façam com que a leitura seja a cada dia mais valorizada e não somente usada para aulas de gramática ou mera desculpa para longas questões de interpretação de texto que não trazem enriquecimento de proficiência leitora e muito menos trabalhando a capacidade de ver o texto como uma infinidade de lições e de reflexo do próprio leitor.

2 METODOLOGIA

Neste capítulo, discorreremos sobre a forma como a pesquisa foi conduzida, que etapas sucederão o projeto e as possibilidades de intervenções. Iremos apresentar, de forma detalhada, a construção e o desenvolvimento da pesquisa, ou seja, passos metodológicos que pretendemos adotar em nossa investigação, que foi feita levando em consideração os resultados do SPAECE dos últimos três anos.

O trabalho aqui apresentado está ancorado no campo de investigação da abrangente área da Linguística Aplicada (LA) e é embasado na constatação de que a linguagem tem o papel primordial no desenvolvimento humano (BRONCKART, 1999). A linguagem, tomando como noção esta perspectiva apontada pelo autor genebrino, é considerada inerente ao homem (COSERIU, 1982; HJELMSLEV, 2006). Desta forma, a LA atribui maior importância aos usos da linguagem dentro das práticas sociais. De acordo com Moita Lopes (2006), os últimos trabalhos feitos por pesquisadores brasileiros nessa área apontam a pertinência e importância para as práticas sociais, como também aos produtos empíricos originados nessas práticas, ou seja, ao agir languageiro materializado nos textos. (SILVA, 2015)

A escolha do método é crucial para o desenvolvimento da pesquisa, das etapas do trabalho e, conseqüentemente dos resultados deste. O tipo de pesquisa selecionado e a forma como os dados serão gerados e analisados contribuem de maneira fundamental para lograr êxito no que nos propomos a fazer neste trabalho: contribuir com a melhoria da compreensão leitora de textos multimodais para a percepção das nuances de humor e ironia no gênero delimitado para esta pesquisa, a tirinha.

Cabe aqui mencionar que a metodologia escolhida, assim como todo o material selecionado para trabalhar com os discentes levou em consideração nosso objetivo final de acordo com o propósito do PROFLETRAS, como consta em seu regimento:

CAPÍTULO I

Das Finalidades

Art. 1º O Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (PROFLETRAS) visa à capacitação de professores de Língua Portuguesa para o exercício da docência na Educação Básica, com o intuito de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino no país. (PROFLETRAS, 2021)

Sabendo disto, a escolha da metodologia foi definida de acordo com tal propósito, uma vez que a professora agora se enxerga pesquisadora novamente e toma para si a problemática percebida e que foi ponto de partida para esta pesquisa. Para compor nossa metodologia, levamos em conta aspectos como: a caracterização da pesquisa, os procedimentos, o público e o local da pesquisa, enfim, elementos que sustentarão nossas ideias a respeito da utilização do itinerário didático para a melhoria da compreensão leitora. Iremos descrever ainda, a análise dos dados para um melhor trabalho de elaboração de material didático para alcançar o objetivo de levar o aluno a ser um leitor competente, trabalhando para a melhoria da compreensão das nuances de humor e ironia.

Apresentaremos ainda neste capítulo a forma de constituição, organização e apresentação do material elaborado ao final do curso a fim de contemplar mais um requisito para a obtenção do título de Mestre.

Na próxima seção, apontaremos o tipo da pesquisa, o ponto de partida para o início do trabalho, a escolha das teorias e leituras para atingir a melhoria nas competências e conseqüentemente, nos resultados, lembrando que o tipo de pesquisa escolhida é fulcral para direcionar os estudos e formas de tratar o material que servirá de base para a consolidação das teorias posteriormente aplicadas.

2.1 Tipos de pesquisa

“A investigação é um processo educativo, não apenas pelo que se descobre acerca dos outros, mas pelo que se descobre acerca de nós mesmos.” (Peter Woods).

Os procedimentos técnicos da nossa pesquisa estão ligados ao teórico-propositivo, uma vez que tem como objetivo final, a produção, a partir de conceitos teóricos (no caso específico deste, o ISD principalmente, e a organização de uma aula interativa de leitura), de um caderno de atividades para ser aplicado aos alunos em tempo oportuno.

Cabe ressaltar que a ideia inicial era a aplicação das atividades em sala de aula presencial, no entanto considerando o enfrentamento da pandemia e o contexto da crise sanitária da COVID-19, o conselho gestor do PROFLETRAS NACIONAL, através da Resolução Nº 003/2021, decidiu que os trabalhos de conclusão da sétima turma poderiam ter caráter propositivo.

Para este fim, iniciamos com um trabalho de leituras para apreensão das teorias, por meio de diversos documentos, sendo inicialmente documental. Segundo Lakatos e Marconi

(2001), a pesquisa documental é a coleta de dados em fontes primárias, como documentos escritos ou não, pertencentes a arquivos públicos; arquivos particulares de instituições e domicílios, e fontes estatísticas, como é o caso do material a ser pesquisado sobre os dados dos resultados das provas do SPAECE. As pesquisas são fontes importantes para embasar os marcos teóricos, uma vez que o objetivo é adquirir maior familiaridade com o problema a ser estudado, a fim de contornar as dificuldades de compreensão leitora.

A pesquisa também possui caráter bibliográfico, pois de acordo com Gil (1999b) é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.

A escolha dos procedimentos é parte essencial de nossa pesquisa, pois é a partir dessa forma de trabalhar e de lidar com pesquisas e resultados que levará nosso projeto ao êxito desejado. Passemos agora ao contexto da pesquisa para a compreensão do grupo que serviu como elemento de observação desta pesquisa.

2.2 Contexto da pesquisa

O ano era 2020 e a seleção para o PROFLETRAS acontecia poucos dias antes do *lockdown* que seria decretado por conta da crise sanitária e avanço do corona vírus aqui em Fortaleza, mais especificamente, a prova foi realizada dia 15 de março, 4 dias antes do fechamento total das escolas, universidades etc, o que gerou nesta professora pesquisadora uma grande angústia. As aulas do PROFLETRAS só tiveram início remotamente em maio do seguinte ano, havendo então um clima de insegurança e medo diante de algo que provocou uma crise sanitária como há quase um século não se via, infectando inclusive algumas alunas desta turma.

Um dos requisitos para os alunos deste curso é a lotação em turmas de ensino fundamental, e como é de conhecimento quase unânime, o Governo do Estado do Ceará, por meio da SEDUC, Secretaria da Educação, está aos poucos abolindo as turmas de EF (Ensino Fundamental) e ficando somente com EM (Ensino Médio), ao iniciar o curso, nossa escola, E. E. F. M. Professora Adélia Brasil Feijó teve suas turmas fechadas, o que nos fez correr contra o tempo para conseguir uma lotação em uma escola que ainda oferecesse turmas de Fundamental, encontrando vaga na E. E. F. M. Anísio Teixeira, com uma turma de 9º ano, de forma remota, turma esta que serve de perfil para os dados analisados neste trabalho.

A E. E. F. M. Anísio Teixeira é situada em Fortaleza, no bairro Pan Americano, circunvizinho de várias comunidades, muitas delas muito carentes e problemáticas. A escola

conta com diversos problemas em relação à violência e indisciplina, alta rotatividade de coordenadores; por outro lado conta com uma sala de AEE – Atendimento Educacional Especializado, para acolher alunos com diversas limitações, o corpo docente é formado por excelentes professores, alguns mestres, outros em busca do título. Reformas estão sendo feitas para melhorar o espaço físico e assim se espera ter um local agradável e acolhedor a estes alunos.

A Escola tem resultados críticos nas avaliações externas, algumas vezes com dificuldade em bater as metas relacionadas à frequência. Então, a partir dos resultados obtidos nas provas do SPAECE, percebeu-se a necessidade de trabalhar alguns descritores que tratam da compreensão leitora, e a melhor forma para isso é praticando, utilizando nas aulas de língua portuguesa um dispositivo de ensino que faça com que o aluno retome seus conhecimentos aprendidos e reflita sobre o que foi trabalhado.

O contexto em que nasce essa pesquisa como dito anteriormente, é a percepção das dificuldades dos discentes no tocante ao entendimento do que se vê, do que se lê “fora das linhas”, uma vez que a leitura a cada dia mais leva em consideração a bagagem que o aluno traz e a construção que é feita com o que se entra em contato, as mudanças que isso ocasiona. Desta forma, há que se buscar um meio de trabalhar este óbice que é tão presente nos alunos não só do Ensino Fundamental, mas também do Ensino Médio: os baixos resultados em Língua Portuguesa nos descritores que exigem compreensão leitora e relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido que exige mais atenção ainda ao que se lê.

Tratemos agora mais especificamente dos participantes desta pesquisa, como pode ser descrito este público, que características puderam ser observadas nestes três anos³ (2020-2022) em que convivemos, ensinamos, descobrimos e aprendemos com estes jovens.

2.3 Participantes

O ponto de partida para nosso estudo é a baixa proficiência na leitura de alunos de uma escola pública estadual de Fortaleza- E. E. F. M. Anísio Teixeira, situada no Bairro Pan-Americano. Os alunos têm apresentado nível crítico em descritores relacionados à leitura no SPAECE. A escola contava em 2021 e 2022 com 8 turmas de EF, (8º e 9º anos, sendo duas turmas no período da manhã e seis turmas no período da tarde). A turma para qual é direcionado o trabalho, como já dito anteriormente, é do 9º ano do Ensino Fundamental, tarde, em que

³ Ao fim de 2022, por conta de fechamento de turmas, e mudança das escolas de tempo regular para tempo integral, retornei as horas do Anísio Teixeira para o Adélia Brasil Feijó para o ano letivo de 2023.

alguns alunos trabalham pela manhã e algumas alunas já são mães, o que para elas dificulta ainda mais no aprendizado. Há presença de alunos que ainda não sabem ler e escrever o básico, alguns deles com dificuldades associadas a problemas neurológicos, deficiências e problemas de saúde. Cabe salientar aqui o número de faltas em excesso o que prejudica ainda mais a superação das dificuldades.

Os alunos da escola mencionada, em sua grande maioria, possuem inúmeras dificuldades não só na disciplina de Língua Portuguesa, relacionado à leitura e escrita como também nas disciplinas restantes, uma vez que a interpretação, o entendimento do que se lê faz parte de todas as matérias dos discentes.

Os discentes que estudam na escola são em grande maioria de comunidades carentes, moradores do bairro em quase sua totalidade, com muita dificuldade no desenvolvimento de leitura e escrita, muitos fora da faixa em relação ao parâmetro ano escolar/idade, uma vez que a relação aponta que aos 14 anos os alunos devem estar concluindo o Ensino Fundamental 2.

A leitura para estes jovens precisa ser cativante, deve envolvê-los, chamar sua atenção, trazer temas de seu cotidiano, tratar de problemas aos quais eles estão ligados, buscar de forma bem-humorada lidar com as questões da vida, daí a escolha da tirinha para iniciar esse processo de “tornar agradável” o ato de ler.

O aluno da escola Anísio Teixeira, assim como a grande maioria dos estudantes das escolas do Ceará de acordo com os resultados do SPAECE, precisa se aprofundar nos estudos de leitura e interpretação destas leituras, uma vez que, tudo depende, tudo está relacionado à compreensão leitora, pois para se dar uma resposta, precisa se compreender a pergunta.

Tratemos agora de uma parte também muito importante deste trabalho: a descrição da geração de dados, como eles foram conseguidos, o que foi percebido, que dificuldades foram encontradas. A geração de dados é um norte para o pesquisador, uma vez que com estes dados em mãos, o foco do trabalho é desenvolvido, e as mudanças são pensadas.

2.4 Descrição da geração de dados

Foram acessados os resultados colocados nos sites da SEDUC-CE e do CAED (Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação) da Universidade Federal de Juiz de Fora -UFJF com dados das avaliações do SPAECE de anos anteriores, (acessíveis a quaisquer pessoas), que são, ano após ano, utilizados como parâmetro para avaliar o nível dos alunos e com esses resultados em mãos, foi possível elaborar um plano de ação a fim de sanar os

problemas apontados pelos erros nos descritores. Esses dados foram usados como índice para a detecção dos citados descritores com maiores dificuldades e, conseqüentemente, apontaram sobre quais aspectos trata o itinerário didático.

A prova do SPAECE é aplicada todos os anos, e a ideia inicial do nosso trabalho seria acompanhar os resultados das turmas que foram acompanhadas nas últimas aplicações: 2020, 2021 e 2022, mas por conta da pandemia de *covid-19*, a edição de 2020 não aconteceu, assim como a de 2021, e a de 2022 até a conclusão deste trabalho não foi divulgada.

Tomamos então como base para a geração de dados a série histórica do SPAECE – 2018-2019⁴. Cabe relatar aqui que estes resultados foram obtidos por meio de protocolo 235793 à Coordenadoria de Avaliação e Desenvolvimento Escolar para Resultado de Aprendizagem – COADE e à Célula de Informação, Indicadores Educacionais, Estudos e Pesquisas – CEIPE da SEDUC-CE. A pesquisa começou bem abrangente, vendo os resultados de turmas anteriores, assim sendo constatado a permanência na mesma deficiência apontada na Matriz de Referência⁵, dentro da temática das Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido, observando-se a grande quantidade de erros no descritor 22 (D22) – Reconhecer efeitos de humor e de ironia.

Os dados analisados são partes importantes para a realização do caderno didático, que tem como objetivo suprir uma lacuna do material usado em sala – geralmente o livro didático, e que traz também sugestões não só de atividades, leituras, mas também de metodologia a ser utilizada pelos professores com seções com orientações e dicas de leitura e sugestões de outras atividades.

Podemos observar que os resultados observados nas provas do SPAECE refletem a carência dos discentes em formas diferentes de se trabalhar a Língua Portuguesa, de maneira a fazer com que o aprendizado seja algo tenha um significado, que trate o aluno como sendo também construtor do seu conhecimento, sendo valorizado por seus saberes, sendo ouvido para aprender a ouvir.

A partir daí, a escolha do gênero tirinha foi perfeita, pois alia essas categorias que estão intimamente relacionadas e ainda traz uma leitura agradável, atual, pertinente à realidade deles e rica em conteúdo.

⁴ Estes resultados se encontram nos anexos deste trabalho, os dados de 2017 não foram encontrados pela COAD

⁵ O INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), coloca que a matriz de referência é utilizada para indicar as habilidades que devem ser avaliadas em cada etapa da vida escolar do aluno e orientar a elaboração de itens de testes e provas pelos órgãos avaliadores.

Quanto aos procedimentos realizados na pesquisa, de forma bem resumida podemos colocar:

1. Análise dos resultados das avaliações externas, para a partir desses dados, verificar as principais dificuldades e pensar formas de superá-las.
2. Fazer pesquisa documental e bibliográfica com o objetivo de ter embasamento teórico para a utilização do ISD na elaboração de teoria e prática pedagógica.
3. Construção de material didático, com base no trabalho com gêneros textuais, observando o papel social da leitura.
4. Atividade prática, com análise das atividades propostas no caderno didático e seu trabalho baseado no itinerário para ser aplicado em tempo oportuno.

2.5 O dispositivo adotado – um itinerário

A partir do momento em que um professor-pesquisador se depara com uma dificuldade dos discentes, busca-se, por meio de novas pesquisas, estudos, teorias e práticas de sala de aula um “produto” que objetive sanar ou ao menos minimizar tais deficiências.

O que buscamos com este dispositivo é alcançar melhores resultados nos descritores do SPAECE desenvolvendo a compreensão leitora, isto é fato, no entanto, neste percurso, temos uma trajetória a construir, em relação aos aprendizados já adquiridos e os que pretendemos adquirir, trabalhamos para buscar o leitor proficiente, que constrói essa aprendizagem em relação ao que lê e ao que não está escrito, esta construção da proficiência é descrita por Mata (2014) como:

O aluno vai construindo sua proficiência em leitura à medida que aciona conhecimentos prévios sobre o assunto em pauta, o gênero, o autor, faz inferências, levanta hipóteses, faz antecipações sobre o que vai ser tratado no texto e o modo como vai ser tratado o tema. Assim, ele vai se transformando em um leitor capaz de processar não só o que é dito no texto, mas também aquilo que está nas entrelinhas, os implícitos.

Esta seção traz informações acerca do dispositivo pedagógico escolhido para se trabalhar e superar uma das dificuldades percebidas nos resultados do SPAECE pelos alunos do nono ano: o Itinerário Didático. Mas o que realmente vem a ser este dispositivo?

O Itinerário Didático utiliza, como também preconiza a BNCC, o estudo dos gêneros, ou ainda, a partir destes, mobilizados em prol da evolução de capacidades, aqui em particular, da leitura, trabalhados aula a aula, aqui chamadas de módulos ou ateliês, com a

finalidade de ampliar as possibilidades de participação do aprendiz em qualquer esfera das atividades humanas.

Retomando neste ponto a ideia de que o desenvolvimento do pensamento humano acontece por meio da linguagem, mais especificamente, por meio de práticas linguageiras situadas e de que o ensino exerce um importante papel para o desenvolvimento humano (BRONCKART, 1999/2009), Schneuwly e Dolz (2004), Dolz *et al* (2020) propõem um ensino voltado a essas práticas de linguagem que se realizam em textos organizados em gêneros e são estes gêneros o material que ampara nosso trabalho com leitura, especificamente, o trabalho com a tirinha, e no nosso caderno em particular, sempre trabalhada com outro gênero como um suporte ao entendimento, para aprimoramento da compreensão leitora, uma vez que em cada aula a ser proposta dentro do itinerário os gêneros ajudarão o discente na compreensão das categorias de humor e ironia trazidos na tirinha, completando este raciocínio, Barros (2021) afirma que:

Da mesma forma que a *sequência didática de gêneros*, o Itinerário também é pautado em concepções sociointeracionistas de língua, ensino e aprendizagem. Sob essa perspectiva, segue o método indutivo de aprendizagem, ao propor atividades que levem o aluno a se apropriar dos usos e do funcionamento da língua(gem), em contraposição a um ensino meramente expositivo e transmissivo de conteúdos.

O itinerário foi inicialmente sistematizado pelo autor Stéphane Colognesi (2015) em sua tese de doutorado defendida em contexto belga, *Faire évoluer la compétence scripturale des élèves*⁶, tendo como foco o ensino da produção escrita a partir de um gênero predeterminado. A ideia apresentada pelo autor era a de propor um dispositivo didático que possibilitasse desenvolver a competência escrita dos alunos sob cinco eixos fundamentais, a saber:

- 1) o agir dos estudantes sobre os textos (escrever, analisar, ajustar);
- 2) andaimes/ancoragem para o acompanhamento do processo de escrita;
- 3) confrontação e a avaliação de textos entre pares;
- 4) reescrita de textos;
- 5) reflexão metacognitiva.

Dois anos depois, Colognesi e Lucchini (2017), publicaram um artigo que explorava o dispositivo em contexto boliviano, já fazendo mais uma adaptação do proposto anteriormente⁷. No mesmo ano, Colognesi e Dolz (2017) apresentaram uma transposição desse dispositivo agora com a didática para o desenvolvimento da oralidade, colocaram diversos

⁶ Fazendo evoluir as competências de escrita dos alunos

⁷ No livro *Lenguas, culturas e identidades en la educación superior Investigaciones y experiencias*, os autores trabalham com um Itinerário de escrita para desenvolver esta habilidade em alunos adultos.

elementos que deveriam considerados no processo de formação inicial de professores, tais como as representações iniciais dos futuros professores sobre a didática do oral, o conhecimento acerca das prescrições oficiais para o ensino do oral, a identificação dos obstáculos de aprendizagem, as possibilidades de intervenção – incluindo mediações metacognitivas – e o acompanhamento da progressão dos alunos.

Dentro do âmbito escolar, o dispositivo itinerário foi então adaptado por Colognesi, Deschepper e Dejaegher (2020) para trabalhar a oralidade utilizando uma experiência didática que envolvia a produção do gênero reportagem audiovisual em um contexto de educação francófono. As etapas propostas incluíram a produção de várias versões do texto oral a partir de:

1) procedimentos de andaime/ancoragem vinculados às dimensões necessárias para a produção oral.

2) interações entre pares para o aprimoramento do texto oral.

3) atividades de metacognição

Observadas as características e etapas dos itinerários aqui apresentados, percebemos que as adaptações feitas respeitam o ponto fundamental do trabalho com os itinerários: as intervenções do professor para melhoria das capacidades, o uso dos gêneros e conseqüentemente o conhecimento deles, o desenvolvimento sendo construído e percebido a cada aula (módulos, ou ainda ateliês) e a reflexão do discente durante este desenvolvimento.

A partir de então, percebendo que essa adaptação é possível desde que respeitados os princípios teórico-metodológicos do dispositivo, adaptamos neste trabalho a proposta do minicurso elaborado intitulado *Itinerário para o ensino do gênero fábula*⁸ (DOLZ; LIMA; ZANI, 2020), onde a ideia era apontar a validade de um minicurso como dispositivo didático e passar da sequência ao itinerário, se aprofundar no ensino de gênero a partir de um itinerário e desta forma, perceber/ indicar as contribuições do minicurso para o desenvolvimento dos docentes e, de forma indireta, as implicações deste (do minicurso) para o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos discentes.

Pensando neste contexto, O Itinerário Didático, proposto por Joaquim Dolz, não contradiz as sequências didáticas, mas as desmembra e permite a realização de projetos pedagógicos consistentes e motivadores, refletindo assim sobre os processos implicados nas atividades de linguagem como afirma Dolz *et al.* (2020):

Ressaltamos aqui que o trabalho com itinerários não se apresenta em contradição com as sequências didáticas, mas permite resolver dois

⁸ A experiência foi realizada em um minicurso para formação de professores, no âmbito de um evento científico

problemas: 1) desmembrar a sequência didática em ateliês, a fim de ampliar as atividades de linguagem dos alunos e 2) permitir a realização de projetos pedagógicos consistentes e motivadores como um retorno reflexivo sobre os processos implicados nas atividades de linguagem.

Vale ressaltar que ambos os dispositivos são pensados tendo como base os fundamentos sociodiscursivos, que tratam a ação do sujeito em sociedade como uma ação de linguagem.

Segundo Dolz (2020), as principais características do itinerário podem ser assim apontadas:

I. Reiteração progressiva das atividades de linguagem. Em lugar de duas produções (uma inicial e uma final), a escrita e a fala são reiteradas em cada etapa, ampliando as atividades de leitura e compreensão em cada ateliê. A grande vantagem disso é a possibilidade de multiplicar as atividades de compreensão e interpretação oral e escrita e de atividades de escrita e revisão, bem como de reescrita e de expressão oral (no nosso caso em particular, o foco é o trabalho com a leitura);

II. Ao invés de propor uma atividade intensiva de uma só vez, da maneira proposta em uma sequência didática, a divisão das aulas - módulos (ateliês) é organizada com pausas depois de cada nova descoberta, aula finalizada, mas sem perder a coerência do plano que busca a compreensão leitora (nossos módulos são planejados para serem aplicados uma vez por semana em aulas geminadas);

III. O aluno é avaliado continuamente, pelo professor e por ele mesmo. Ao final de cada momento, é proposta uma avaliação (de forma oral) formativa sobre as dimensões abordadas na aula (ateliê), com foco na atividade que foi realizada com os alunos, no nosso caso em particular, para a compreensão do humor e ironia nas tirinhas com a ajuda de um segundo gênero, (no nosso trabalho em particular, ainda uma autoavaliação ao fim de cada módulo para que o aluno possa apontar seu progresso e no que ainda precisa melhorar);

IV. O ponto central deve ser nos processos de compreensão leitora dos alunos. Cada etapa pede que o aluno realize atividades metalinguageiras, e de retorno reflexivo sobre os pontos centrais de cada ateliê (nossas atividades trazem temáticas a serem compartilhadas pelos diferentes gêneros; como por exemplo: guerra, amor, violência, preconceito, racismo, temas estes presentes nas tirinhas em tom de ironia, que terão um segundo gênero para reforço na busca da compreensão).

V. Possibilidade de combinar as modalidades oral e escrita de um mesmo gênero (no nosso caso, a tirinha), modalidades centradas no conteúdo temático e nas dimensões de

oralização dos gêneros trabalhados, com conversas acerca de cada tema proposto pela tirinha apresentada.

VI. O itinerário permite trabalhar vários gêneros associados em um mesmo projeto, como é percebido com o uso da tirinha que dialoga com outros gêneros para ajudar a construir os sentidos.

Nossa proposta de trabalho faz uma adaptação do foco, o nosso é a leitura, mas todos os outros são trabalhados também uma vez que segundo Dolz et al (2020)

Com o itinerário, é possível, portanto, visualizar melhor as relações entre as atividades produzidas, dando a oportunidade para os alunos produzirem mais e retomarem, de forma reflexiva, as suas produções orais ou escritas ao longo do processo. (DOLZ ET AL. 2020, P. 261)

Como visto, a partir das características apontadas por Dolz *et al* (2020), a forma como o itinerário trata a maneira como os conteúdos são transferidos fazem com que essa construção se faça e seja percebida pelo aprendiz, trazendo assim, resultados positivos na construção do conhecimento, no aprimoramento das aprendizagens.

Inicialmente, a ideia deste trabalho era realizar uma sequência didática, mas, em seguida ao se pesquisar sobre a sequência, e em seguida sobre suas melhorias e desenvolvimentos dos trabalhos nesta área de ensino, foi percebido que o itinerário pode alcançar resultados ainda melhores, como ressaltam Dolz, Lima e Zani (2020), os Itinerários são uma forma particular de desenvolvimento das sequências didáticas de gêneros, assim, os Itinerários não devem ser vistos em contradição ao dispositivo sequência didática, mas como uma maneira de desenvolvê-la. Ratificando aqui que o Itinerário se trata de um tipo de sequência de atividades que tem como objetivo o melhoramento das capacidades de linguagem dos alunos como agentes produtores/leitores de gêneros escritos, orais ou multimodais.

Nossa proposta de atividade em forma de caderno pedagógico, um caderno didático, se dá então adaptando este dispositivo (Itinerário Didático) em relação ao foco a ser desenvolvido (uma vez que a proposta original se concentra na produção escrita), e dentro desta adaptação outras que venham a contribuir para o desenvolvimento dos discentes em relação à leitura, cabe aqui mais uma vez frisar que a leitura e sua compreensão, e conseqüentemente os bons resultados discentes que surjam a partir desse Itinerário serão resultados também do trabalho a ser feito em relação à expressão oral e escrita que apoiam as atividades de cada módulo apresentado em nosso caderno.

A seguir, trataremos da elaboração do material que usará o Itinerário para a melhoria das capacidades dos aprendizes, reiterando aqui: não só da leitura – que é nosso foco, mas também da oralidade, reflexão, e percepção da utilização da língua em seus diversos usos, mobilizando assim, várias capacidades de linguagem durante os módulos que compõem o caderno, que estará descrito na próxima seção.

2.6 A Elaboração do caderno didático

Um dos requisitos para a finalização do nosso curso é a elaboração de um material de apoio pedagógico: um caderno didático, com o objetivo de trazer atividades baseadas nas teorias aqui estudadas, teorias estas que auxiliam na resolução da problemática encontrada pelo professor pesquisador em suas turmas de Ensino Fundamental (EF).

Após as análises dos resultados do SPAECE e percebido o descritor a ser trabalhado (D22 – Reconhecer efeitos de humor e ironia), situado na Matriz de Referência no eixo das Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido, iniciou-se a leitura da teoria que embasa o material elaborado. A escolha do descritor não aconteceu de forma aleatória, foi observado um número substancial de erros deste descritor, o que chamou nossa atenção.

A justificativa para a elaboração de tal caderno está no fato de que ele pode ser um instrumento a mais a ser utilizado pelo professor, que conta geralmente somente com o livro didático durante suas aulas. A ideia aqui proposta é poder desenvolver um material que pode ser trabalhado nas salas de aula de Língua Portuguesa, mais especificamente no nosso caso, nas aulas de leitura, cabendo aqui citar novamente que a leitura não será a única coisa trabalhada no caderno didático, mas tudo parte dela.

Desenvolver o caderno didático não foi uma tarefa fácil, afinal nosso receio era de não conseguir se desvencilhar do chamando” desencontro” de objetivos como nos aponta Leurquin (2001), ao termos anseios diferentes dos discentes durante aula de leitura, pensando nisso, tinha que se ter em mente o que um aluno de nono ano gostaria de ler, de estudar em um mundo tão tecnológico, tão midiático, cheio de informação; e como o caderno não foi aplicado, apenas proposto como foi acordado pela Resolução N° 003/2021 do Conselho Gestor do PROFLETRAS; a ideia era que o caderno realmente fosse um material que poderia facilmente ser utilizado, compreendido e que alcançasse o objetivo de ser este apoio ao professor em sala de aula, como aponta Leurquin (2014) sobre esta questão quando se pensa a quem vamos ensinar algo:

Pensar em ensinar gera (ou deveria gerar) um questionamento do tipo – para quem vamos ensinar? Aliado a isso, certamente estaria em jogo o aprendiz, suas necessidades, o espaço onde ele aprende a língua portuguesa, afinal se trata de um ser social e historicamente situado.

Pensando nisso, em como fazer para trabalhar esse aprendiz, em como perceber suas necessidades e tudo o que o rodeia, nosso caderno traz temáticas ligadas à realidade dos adolescentes para assim se relacionar com o que pertence ao seu universo, ao seu momento, apresenta um *layout* colorido, repleto de imagens, tendo grande relação com a questão da multimodalidade, das diversas semioses, dos textos verbais e não verbais, com personagens que se identificam com o aluno, buscando com isso atrair o público adolescente, alvo da nossa busca por desenvolver suas competências e habilidades. As atividades propostas são curtas, os temas dos módulos fazem parte da vida dos jovens e há sempre uma seção que faz o aluno perceber seu progresso, construir junto com o professor seu aprendizado. A seguir, podemos visualizar os temas de cada seção do Itinerário:

Tabela 1- Temas dos Módulos e seus gêneros de suporte

TEMAS	GÊNEROS DE SUPORTE
Racismo	Reportagem
Humor	Crônica
Guerra	Música
Amor	Poema
Educação	Vídeo
Corrupção	Charge
Diferenças	Conto
Desinformação	Post
Conveniência	Fábula
Bullying	Notícia

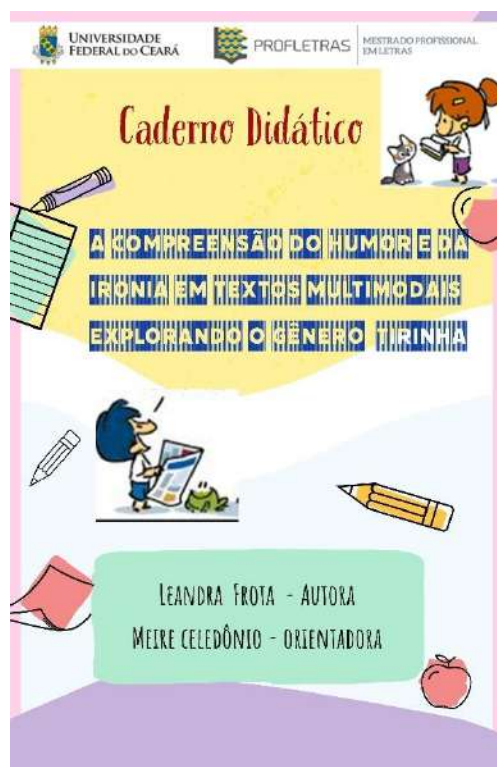
Fonte: Elaborado pela autora (2023)

É possível observar na tabela 1, os dez temas trabalhados nos módulos e ao lado, o gênero que servirá como suporte para construção de sentido das tirinhas apresentadas.

A capa do material já mostra alguns dos personagens que estarão presentes em nosso caderno (mais a frente trataremos destes personagens pertencentes à Turma do Armandinho) e que terão papel fundamental para a compreensão das nuances de humor e ironia,

já antecipa a multimodalidade nas cores e nas imagens presentes nela, assim como em todo o nosso material, com objetivo de trazer leveza, curiosidade e identificação dos jovens com as leituras que serão propostas ao longo dos módulos. A seguir podemos visualizar a capa do nosso caderno didático:

Figura 1: Capa do caderno didático



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

A arte vista acima, assim como diversas outras foram feitas a partir do *Canva*, que é uma ferramenta gratuita de design gráfico *online* em que se pode criar *posts* para redes sociais, apresentações, cartazes, vídeos e diversos outros conteúdos visuais. Também foi utilizado o *Adobe Spark*, que possui igualmente função de criação de conteúdos *online* para diversos fins.

O caderno está dividido em 10 aulas (módulos), cada uma com dois momentos, sendo trabalhado diferentes gêneros a fim de dialogar com a tirinha e contribuir para a construção de sentido, uma vez que, o segundo gênero colocado em cada aula tem a função de ser um suporte, um texto que auxilie os alunos na compreensão do humor e da ironia presentes nas tirinhas, cada uma dessas aulas, aqui chamadas de módulos possuem um tema que serão descobertos aos poucos pelos alunos ao longo do Itinerário proposto.

O Itinerário, dividido em dez módulos, segue um padrão, uma estrutura que tem por objetivo a construção do conhecimento, a formação de um leitor atento, crítico, proficiente.

Adiante, podemos observar a organização de cada módulo e com atenção ao fato de que há sempre dois gêneros (a tirinha e um segundo de apoio) que constroem juntos a aprendizagem durante o Itinerário. Dessa forma, o sumário do caderno didático ficou da seguinte maneira:

Figura 2: Sumário do Caderno Didático



The image shows a colorful table of contents for a didactic notebook. The title 'SUMÁRIO' is written in a blue, stylized font at the top right. The table lists 15 items, each with a page number in a colored circle and a description. To the right of the text is an illustration of a woman with her hair in a bun, wearing a green jacket, carrying a large stack of books.

Page Number	Content
01	Apresentação
02	Sugestão de roteiro
06	Módulo 1 - Tirinha & reportagem
11	Módulo 2 - Tirinha & crônica
17	Módulo 3 - Tirinha & música
22	Módulo 4 - Tirinha & poema
25	Módulo 5 - Tirinha & Conto
30	Módulo 6 - Tirinha & charge
35	Módulo 7 - Tirinha & postagem
40	Módulo 8 - Tirinha & vídeo
45	Módulo 9 - Tirinha & fábula
50	Módulo 10 - Tirinha & notícia
55	Referências
56	Simulados
65	Gabaritos dos Simulados
66	Manual do professor

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Após a escolha dos segundos gêneros a serem trabalhados, com base na função e pertinência de cada um deles com a realidade dos discentes na faixa etária entre 15 e 17 anos, foram elaboradas atividades seguindo o modelo de aula interativa de leitura, que de acordo com os estudos de Leurquin (2014) a aula deve ter por base a proposta de análise textual a partir dos níveis do texto de acordo com Machado e Bronckart (2009). Ainda de acordo com a autora:

Na proposta de aula interativa de leitura que apresentamos, ancoramo-nos na concepção interativa de leitura, cujo modelo de leitura descreve um leitor ativo que mobiliza seus conhecimentos previamente adquiridos e os conhecimentos trazidos no texto; e na concepção sociopsicolinguística, para tratar de questões específicas sobre a situação de formação de leitores. Enquanto na primeira prática de leitura o foco é a interação entre o leitor e o autor do texto, na segunda o foco é o novo evento. (LEURQUIN, 2014, p.174.)

Este modelo de aula (aula interativa de leitura) tem como base os pressupostos metodológicos apontados por Cicurel (1992) sendo utilizada para a produção deste caderno didático uma adequação proposta por Leurquin (2014) com as etapas, a saber:

- 1- Acionar os conhecimentos previamente adquiridos, seguido de observação e antecipação, avançando na compreensão global;
- 2- Compreender o contexto de produção e os níveis do texto, observando as entradas do texto;
- 3- O leitor defende seu ponto de vista e o texto é ponto de partida para reflexão e aprofundamento.

Seguindo estas etapas, nosso caderno vai contar com dez aulas – (daqui em diante módulos, com 2 horas/aula cada uma), somando 100 minutos de aula por módulo⁹, cabendo ao professor organizar seu tempo pedagógico para elaborar como se dará seu agir professoral, uma vez que é o docente que transforma o conteúdo a ser passado em uma forma que seu aluno aprenda, fazendo pertencer ao seu meio, à realidade dele (do discente).

Antes de iniciar cada conteúdo, ou ainda, cada módulo do itinerário, apontaremos sugestões a serem utilizadas pelo professor, a fim de que ela possa, a partir de cada módulo organizar sua aula de leitura. Traremos informações para a construção da aula, e já direcionamos as habilidades que serão trabalhadas naquele momento. Lembrando que, o plano pode e deve ser modificado para atender às necessidades e especificidades de cada turma de alunos, respeitando suas limitações.

Dessa forma, apresentamos antes de todos os módulos um planejamento específico- um plano de aula, para auxiliar o docente no preparo das aulas, com o objetivo de tornar mais fácil ao professor seu trabalho em sala, ratificando que cabe ao professor perceber o que pode ou não ser modificado.

Tomando como base a fala de Libâneo (1994, p. 222) que afirma que o planejamento é “um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social”. Pensando assim, o plano de aula se mostra fundamental para que a previsão e organização da aula decorra de acordo com os objetivos delimitados, também propostos para o processo de ensino. Ainda nesta perspectiva, o autor afirma que: “A ação de planejar, portanto, não se reduz ao simples preenchimento de formulários para controle administrativo, é, antes, a atividade consciente da previsão das ações político – pedagógicas”. (LIBÂNEO, 1994, p. 222). Importante mencionar que o método do planejamento é muito importante para o professor, mas principalmente para os agentes da aprendizagem (docente/discente).

⁹ Na rede pública estadual do Ceará a hora aula tem 50 minutos nos turnos diurnos (manhã e tarde), o turno noturno pode variar dependendo da necessidade da escola.

O plano de aula é sugerido ao professor como ponto de apoio e organização das aulas, sendo sempre colocadas no caderno antes de iniciar cada nova aula, trazendo em sua composição elementos bem conhecidos e de uso constante dos professores em seus planejamentos, a saber:

- a) Objetivos da aula;
- b) Metodologia utilizada;
- c) Formas de avaliação;
- d) Habilidades trabalhadas e
- e) Teoria que ampara a aula em questão.

A seguir, apresentamos um plano de aula com as informações sugeridas ao professor, o plano em questão é referente ao primeiro módulo a ser trabalhado.

Figura 3: Plano de aula



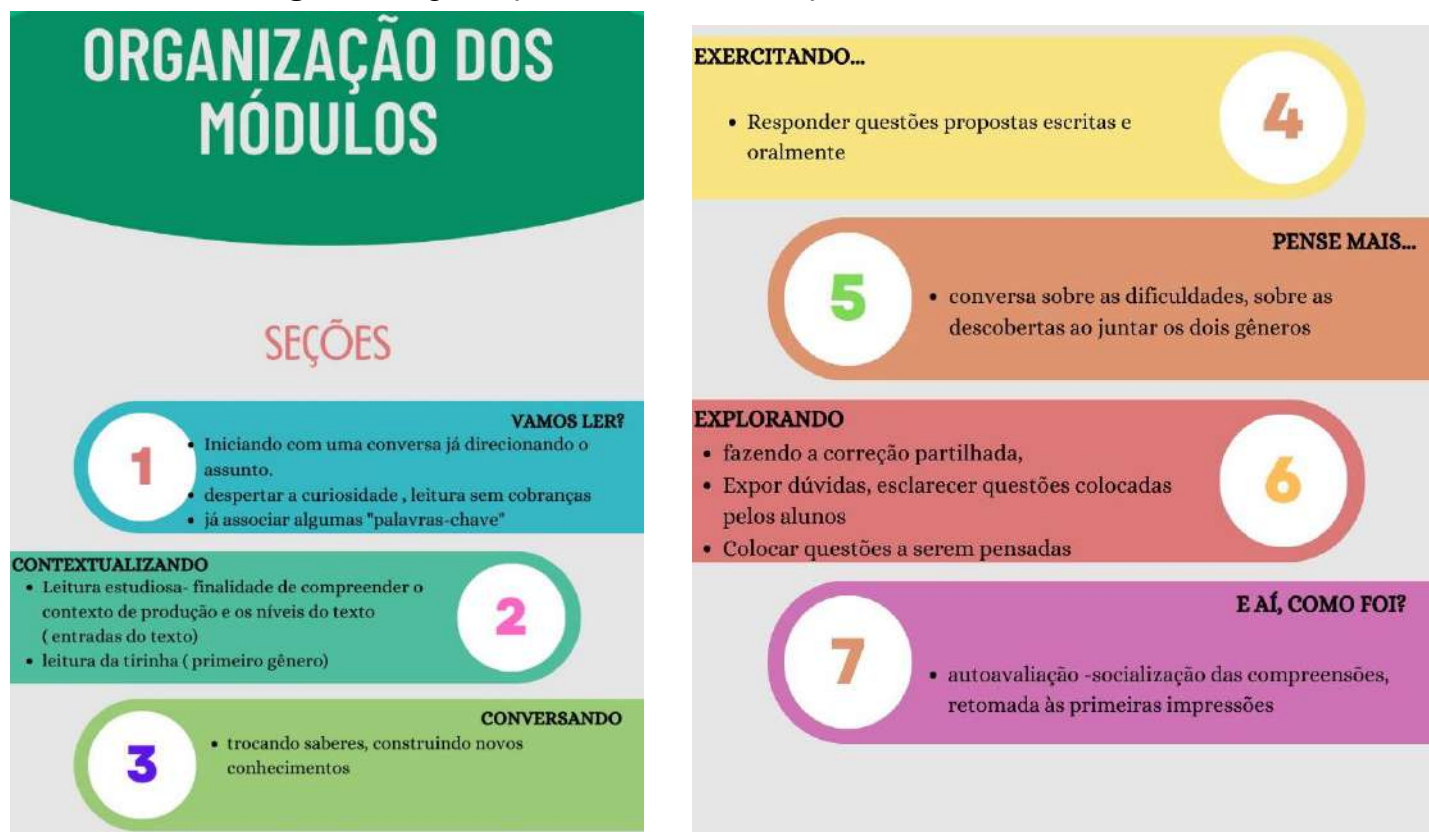
Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Pretendemos com este plano e com o caderno didático como um todo, desmistificar a leitura, fugir da utilização da leitura e dos textos apenas para ser trabalhar aspectos formais da língua, como já se falava nos PCN's:

A leitura na escola tem sido, fundamentalmente, um objeto de ensino. Para que possa constituir também objeto de aprendizagem, é necessário que faça sentido para o aluno, isto é, a atividade de leitura deve responder, do seu ponto de vista, a objetivos de realização imediata. Como se trata de uma prática social complexa, se a escola pretende converter a leitura em objeto de aprendizagem deve preservar sua natureza e sua complexidade, sem descaracterizá-la. Isso significa trabalhar com a diversidade de textos e de combinações entre eles. Significa trabalhar com a diversidade de objetivos e modalidades que caracterizam a leitura, ou seja, os diferentes “para quês” (...) e com as diferentes formas de leitura em função de diferentes objetivos e gêneros: ler buscando as informações relevantes, ou o significado implícito nas entrelinhas, ou dados para a solução de um problema. (BRASIL, 1997. p. 41)

O caderno se organiza em seções para ajudar professor e aluno nesse processo. Todas as aulas possuem as mesmas divisões e estas se organizam a fim de chegar ao objetivo de contribuir para a melhoria da compreensão leitora por parte dos aprendizes. Como dito anteriormente, este conjunto de aulas forma um itinerário e está dividido em etapas. As seções são as seguintes:

Figura 4: Organização dos módulos- as seções



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Cada módulo inicia com a leitura inicial da tirinha (seção *Vamos ler?*), tendo um tema implícito, que poderá ser percebido ou não pelo discente, tema este que será construído durante a aula e ao fim de cada módulo trazemos uma autoavaliação (seção *E aí, como foi?*) para o aluno registrar como foi seu desempenho neste dia. Colocamos abaixo a primeira página do módulo 1 para exemplificar esta explanação, assim como a autoavaliação, todos bem relacionados à temática da multimodalidade. Vamos observar o quadro 1:

Quadro 1- Início e fim dos módulos

Módulo 1

Leia a tirinha:

FATALIDADES ACIDENTES!
FORAM TIDOS DE ACIDENTES!
FORAM OIDENTA OIDENTAI TIDIS!

Fonte: <https://www.facebook.com/tirasmandinho>

01. Pela forma como as crianças foram desenhadas, dá para perceber o sentimento de cada uma?

02. O que pode indicar o fato de Armandinho estar com a mão no ombro de Camilo?

03. Onde você acha que as crianças estão? Dá para supor algum lugar? Se sim, como você chegou a essa resposta?

04. Você sabe o que é fatalidade? Que fatalidade você imagina que aconteceu para o autor fazer esta tirinha?

05. O que significa a palavra OIDENTA estar escrito maior que as outras?

Após resolver estas questões leia esta outra tirinha

VAM COME OIDENTES
OIDENTA TIDIS
OIDENTAI TIDIS

CABO ALUNO
OIDENTA TIDIS
OIDENTAI TIDIS

PROFESSOR (A):
OIDENTA TIDIS
OIDENTAI TIDIS

E AÍ, COMO FOI?

Ao ler a tirinha, percebi que eu

entendi tudo só entendi ao ler o segundo texto
 não entendi bem tive dificuldade mesmo após o segundo texto

Preciso melhorar em...

atenção não atrapalhar o colega atenção
 conhecer as palavras Crer que posso melhorar Ter outras informações

_____ pode assinalar mais de um se achar que precisa

Marque um X no emoji que representa sua resposta

😊 😊 😞 😞

Consegui compreender a tirinha?				
Percebi o humor e a ironia?				
Participei durante esta aula?				
Contribuí para que meus colegas também aprendessem?				

O que eu mais gostei da aula de hoje foi...

APÓS ESTA AULA... COMO PERCEBI MEU PROGRESSO?

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Cabe mencionar que o caderno didático traz seu conteúdo, tanto de teoria e orientações ao professor quanto de atividades propostas aos alunos, os seguintes aportes teóricos:

a) **ISD** - Bronckart (1999, 2006, 2007, 2008), no que diz respeito ao trabalho com a linguagem, na importância do contexto de produção e nas diversas entradas non texto (organizacional, enunciativo e semântico) na interação das situações comunicacionais, no tocante ao texto revelar o agir humano por meio da

linguagem – elemento importante no desenvolvimento humano, sendo fundamental também pois, segundo Bezerra (2020, p.24)

o ISD contribui com as investigações direcionadas para o processo de transposição didática voltada para a interação com gêneros de texto, observando as formas de funcionamento de atividades sociais e culturais envolvidas na interação verbal

- b) Itinerário Didático (**ID**) – Dolz (2020), no que diz respeito às concepções utilizadas -sociointeracionistas de língua, ensino e aprendizagem, na escolha do método indutivo de aprendizagem, ao propor atividades que levem o aluno a se apropriar dos usos e do funcionamento da língua/linguagem em contraposição a um ensino meramente expositivo e transmissivo de conteúdos, levando o aluno a construir sentidos, no tocante à construção do conhecimento aula após aula.

(...)uma sequência de atividades mais complexa intitulada de itinerário (COLOGNESI e DOLZ, 2017), o qual consiste em ampliar a prática de escrita ou de expressão oral para além de uma produção inicial e uma produção final. Nessa perspectiva, os alunos são motivados a escrever e a falar sempre que algo novo lhes é apresentado ao longo dos ateliês. (DOLZ. 2020, p. 260)

- c) Gramática do Design Visual (**GDV**) – Kress e Van Leeuwen- no tocante ao apoio para interpretar os elementos não verbais presentes nos textos, nosso caso em particular, as tirinhas, uma vez que a teoria aponta que ao se trabalhar formas de comunicação que se utilizam de imagens há todo um direcionamento aos significados e que os componentes visuais empregados nos textos são organizados e estruturados para a produção de sentido.

Segundo os teóricos, a Gramática do Design Visual é um apoio aos estudos de compreensão dos textos multissemióticos, uma vez que as teorias atuais não são suficientes.

Otoni (2019) aponta que

A GDV configura-se em um caminho que contribui, de forma relevante, para a análise de gêneros multimodais. Para os autores, as imagens representam estruturas sintáticas sujeitas a análises, assim como acontece com o sistema semiótico verbal. Os estudiosos afirmam que as estruturas visuais se assemelham às estruturas linguísticas e que essas estruturas são capazes de promover interação social.

Como visto, nosso caderno pedagógico está ancorado principalmente nestas três teorias/ quadros teóricos e metodológicos (ISD, ID, GDV) para tentar cumprir os objetivos de melhorar a compreensão leitora dos alunos do Ensino Fundamental, com foco principal no nono ano.

Vale lembrar que nosso trabalho se utiliza do itinerário, mas não trabalha a parte de produção escrita, uma vez que nossa principal preocupação é a compreensão leitora, deste modo, fizemos uma adaptação do Itinerário proposto por Dolz et al (2020) para abranger a leitura e não a produção escrita. Importante salientar que a leitura, a compreensão leitora é nossa principal problemática, mas há durante os módulos a presença de trabalho com a oralidade, a escuta e a escrita que estão relacionados à leitura, que se mostram aprimoradas em leitores proficientes¹⁰.

Estes passos aqui apresentados são extremamente importantes na construção deste trabalho, desde a escolha do tema, ao problema percebido, a maneira de abordar a construção do material para suprir as deficiências apresentadas pelos alunos, durante todo o processo de leitura, análise e finalização desta pesquisa, esperando com isto, ser realmente objeto de trabalho de outros professores e claro, por esta pesquisadora também.

O caderno aqui apresentado traz a versão do professor, com manual e orientações, já a versão do aluno é disponibilizada no fim do material por meio de um *link* que direcionará ao caderno para o docente usar com seu aluno.

No próximo capítulo trataremos do centro do nosso trabalho, a questão da leitura e de suas particularidades, modelos e concepções e como é percebida em diferentes campos. Abordaremos também a questão do letramento visual, como a BNCC aborda a questão da leitura dos textos multimodais e como as avaliações externas trabalham esta temática.

¹⁰ Ao final dos dez módulos apresentados três simulados para o professor utilizar no momento que mais se adequar à metodologia abordada para sua aula e seus alunos, com o objetivo de fazer um diagnóstico da turma em relação ao descritor 22 da Matriz de Referência.

3 LEITURA E CONSTRUÇÃO DE SENTIDO

A leitura e seus diversos conceitos e definições trazem por trás de cada verbete produzido uma teoria que se apresenta e se atualiza a toda nova forma de se tratar texto, leitor e suas relações.

Partindo de conceitos básicos, restritos e gerais, vamos tomar como ponto de partida os pressupostos apontados por Leffa (1996), que traz em sua teoria uma forma de construção de um conceito para o que é ler, e como é vista a leitura durante os avanços desses estudos. Segundo o autor, pode-se definir restritamente o processo da leitura, contrastando-se duas definições antagônicas, a saber:

I-Ler é extrair significado do texto e

II-Ler é atribuir significado ao texto.

Há quem leia e deixe passar despercebida a carga semântica dessas duas definições tão distintas e com focos bem diferentes. O antagonismo fica evidente nos sentidos opostos dos verbos empregados- *extrair* e *atribuir*. No primeiro, a direção é do texto para o leitor, dando mais importância ao texto, sendo assim apenas uma leitura ascendente; já usando o segundo verbo, o leitor torna-se o foco e passa a ser uma leitura descendente, mas ambas as definições não abarcam a gama de processos e competências deste ato, uma vez “a leitura é um processo feito por múltiplos processos” (LEFFA, 1996).

Tendo em vista as definições citadas acima, percebe-se que há uma enorme lacuna entre o que definições tão restritas abrangem e o que realmente preconiza a leitura e sua compreensão, uma vez que esta (a leitura) não se dá somente no momento em que ela se inicia- o ato de ler propriamente dito, mas se prolonga por todo o processo de compreensão que antecede o texto. Ler é uma atividade na qual tanto o leitor quanto o produtor participam de maneira ativa na produção de sentidos do texto.

Ao pesquisar sobre leitura, notamos que o ato de ler requer do leitor a ativação de conhecimentos anteriores, tanto sociais quanto culturais previamente adquiridos por meio da linguagem. Assim, ler não é simplesmente decodificar os signos linguísticos, transpor de um código para outro, mas sim lidar com diversos procedimentos e habilidades perceptuais, cognitivas, motoras, afetivas, sociais, discursivas, linguísticas, todas dependentes da situação e das finalidades de leitura.

A leitura e a compreensão leitora sempre estiveram presentes em estudos e pesquisas buscando melhorar a proficiência dos discentes, no entanto predomina a ideia de que ler é sinônimo de compreender. Esse conceito equivocado reside na confusão entre o objetivo

de ler, que é compreender, e o processo de aprender a ler, que envolve a decodificação e para se conseguir este leitor proficiente, crítico, ativo, há necessidade de trabalhar a leitura de forma interativa, fazendo leitor e texto não só “se tocarem, mas se transformarem após esse encontro”.

Ler um texto e compreender sua leitura são duas atividades diferentes e cada uma exige diferentes processos cognitivos que devem ser trabalhados da melhor forma para que o processo de aprimoramento da leitura atinja seu objetivo e pensando nesse propósito, um livro básico lido por vários alunos nos cursos de letras e pedagogia nas décadas de 1990 em diante, da Coleção Primeiros Passos já se preocupava com isso ao conceituar a leitura; para Maria Helena Martins, autora do livro *O que é leitura*, esse sentido ao ato de ler era o que faltava durante o processo de aprendizagem, pois infelizmente, segundo a autora:

prevalece a pedagogia do sacrifício, do aprender por aprender, sem se colocar o porquê, como e por que, impossibilitando compreender verdadeiramente a função da leitura, o seu papel na vida do indivíduo e da sociedade. (MARTINS,1997, pag.23)

Sendo assim, para se obter as habilidades necessárias para ser um leitor crítico, não é o bastante dominar os elementos linguísticos, uma vez que a leitura é “uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza com base nos elementos linguísticos” (KOCH; ELIAS, 2010, p. 11), assim como em outros elementos semióticos e em sua forma de organização, que requer a mobilização de um conjunto variado de saberes no desenvolvimento deste evento comunicativo.

O ato de ler envolve então uma interação, um relacionamento entre o leitor e o texto lido, deve gerar uma identificação e para isso quem lê deve perceber os vários sentidos do ato da leitura e se isso não for trabalhado, a compreensão desse texto, não importa quão fácil ele pareça ser, pode ser prejudicada, cabe salientar que a leitura do que está no papel é uma espécie de continuação da leitura que se tem do mundo e isso pode ser observado quando se percebe em sala de aula a dificuldade de compreensão leitora em alunos com pouco embasamento sobre determinado assunto, com pouca vivência e oportunidades.

De acordo com Kleiman (1999, p.13),

A compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. E porque o leitor utiliza justamente diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, a leitura é considerada um processo interativo. Pode-se

dizer com segurança que sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão.

Diante disso, um dos papéis dos professores de língua portuguesa é mediar o processo de ensino-aprendizagem das habilidades que estão envolvidas no processo de leitura. Dito isto, traremos na próxima seção modelos de leitura e após estudos apontar qual ou quais deles podem trazer melhores resultados em sala de aula.

3.1 Modelos e concepções de leitura

As concepções de leitura nos apontam que ler é realmente um ato social e que deve ser entendido ao longo do seu processo, não somente do produto que a leitura oferece. Leffa (1996) apresenta algumas concepções de leitura, ora como processo de extração de significados, em que a importância maior é dada ao texto, ora como atribuição de significados, onde a ênfase se volta ao leitor e uma terceira concepção, que traz um conceito que o autor chama de conciliador: ler é interagir com o texto.

Quanto aos modelos, citamos a partir de agora os vistos por Braggio (1992), que nos apresenta modelos e concepções de leitura: o primeiro é o linguístico, também denominado tradicional ou ainda mecanicista, que vê a linguagem como um sistema fechado e autônomo em que o significado, no momento em que se lê, é deixado em segundo plano, uma vez que a preocupação maior é com a forma, com a decodificação de letras, palavras e frases. A leitura é vista como uma prática individual. Esse modelo de leitura tem como base a psicologia behaviorista de Skinner e o estruturalismo de Bloomfield (1933, 1942).

De acordo com Leurquin (2001), nessa perspectiva, o significado encontra-se no texto e o leitor não participa do processo de construção de sentidos, uma vez que o modelo linguístico desconsidera a possibilidade de que o aluno já chegue à escola com um repertório sociocultural construído e que possa utilizar esse conhecimento para construir sentido para o texto. Segundo a autora, o significado permanece então em segundo plano, em favor da forma, e observa-se com isso que se trata de um modelo cristalizado, unilateral e unívoco.

Com os avanços nas pesquisas sobre leitura, passaram a revelar a presença de outros fatores tão relevantes para o processo quanto as informações verbais: as informações não-visuais, segundo Smith (1999), constituem o conhecimento prévio do leitor ou o significado do próprio texto. Desse modo, influenciado pelos estudos de Chomsky (1965), surgiu o modelo psicolinguístico de leitura, que defende a existência de um falante/ouvinte ideal, pertencente a

uma comunidade linguística homogênea, mas que desconsidera a natureza variacional da língua, para esse modelo a aprendizagem resulta de uma interação entre o ambiente e as estruturas cognitivas que já existem no indivíduo, a leitura é vista como uma atividade que se constrói de maneira criativa e que apresenta como características fundamentais: ser objetiva, seletiva, antecipatória e baseada na compreensão de temas que o leitor já deve ter um domínio prévio (SMITH, 1999), sendo assim, a leitura é tida como um processo de busca por significados e que o leitor se apresenta como um participante ativo desse processo.

Ao contrário do modelo psicolinguístico de leitura, que considera o leitor como um agente ideal, surge, na segunda metade do século XX, o modelo interacionista, que concebe o leitor como agente real, capaz de interagir com o texto, levando em consideração o contexto social, as comunidades heterogêneas e as culturas diversificadas, aqui são valorizadas as funções desempenhadas pela linguagem, a existência de um falante/ouvinte real e a variação linguística.

Ainda de acordo com Leurquin (2001), a partir da contribuição dos autores citados no início deste capítulo, passou-se a conceber que a construção de significados para o texto acontece de maneira bilateral: do texto para o leitor e do leitor para o texto, num processo que é ascendente e descendente simultaneamente, caracterizando a leitura como uma atividade complexa e interativa que acontece por meio da conjugação dos conhecimentos previamente adquiridos pelo leitor com as informações apresentadas no texto.

Ao propor o modelo interacionista de leitura, os autores procuraram se aprofundar mais no estudo das funções da linguagem e propõem sugestões para os professores viabilizarem em sala de aula, tornando a palavra interação ainda mais importante no ato de ler e para que a leitura aconteça, segundo esse modelo, é preciso que se tenha o momento da predição, da confirmação e da correção das ideias, de modo a garantir, de forma efetiva, a interação do texto com o leitor, considerando-o como um ser social que não necessariamente faz parte do mesmo grupo social do autor ou que apresenta a mesma compreensão de quem produziu o texto.

O próximo modelo de leitura – o sociopsicolinguístico, considera que o leitor, através do contato que estabelece com o texto e da troca de informações estabelecidas com esse contato, acabam se transformando, uma vez que se considera, no ato de ler, um indivíduo e um texto particular, num momento específico em um contexto social e cultural também específico como parte da vida do indivíduo e do grupo, dessa forma, a leitura é vista como uma atividade social, cultural, pessoal e histórica, uma vez que o leitor constrói o texto considerando não apenas o contexto de sua realização, mas também a intenção dos participantes.

Em resumo, tais concepções veem a leitura de forma particular, sendo assim percebem a relação do leitor e texto de forma diferente, como se pode visualizar de forma mais sintetizada no quadro a seguir:

Quadro 2: Relação das concepções com leitor e leitura

CONCEPÇÃO	COMO AS CONCEPÇÕES VEEM	
	A LEITURA	O LEITOR
LINGUÍSTICA	Decodificação Prática individual	Não questiona, apenas decodifica
PSICOLINGUÍSTICA	Busca de significado	Ativo e idealista, mas isolado
INTERACIONISTA	Atividade complexa e interativa, processo ativo de busca de significado	Real que interage com o texto
SOCIOPSIKOLINGUÍSTICA	Atividade pessoal, social, cultural e histórica	Texto e leitor “se tocam” e se transformam

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Tendo como base estas descrições acerca dos modelos e concepções de leitura, as concepções interacionistas e as sociopsicolinguistas são as que mostram maior contribuição e maior engajamento dos discentes para sua formação como leitores competentes, não importando o nível, sendo necessário previamente definir os objetivos de aula de leitura, planejar esta aula com base em quem irá receber tal conteúdo e que resultados se buscam. Para isso, é importante saber selecionar o texto em função dos alunos e dos objetivos dos envolvidos nas práticas de leitura.

Para a elaboração do caderno, utilizou-se a aula interativa de leitura, uma vez que esta traz respostas significativas às dificuldades apresentadas, uma vez que leva em consideração o que o aluno já sabe, construindo junto com ele o conhecimento e instigando nos aprendizes a curiosidade da aprendizagem. Cabe ressaltar aqui a transformação causada pela leitura em seu leitor e vice-versa, visto que na concepção sociopsicolinguística a mudança ocorre tanto no texto quanto em quem o leu, mostrando assim a importância do processo de leitura para melhoria e manutenção das capacidades humanas: quem termina uma leitura não é o mesmo que a iniciou.

Quanto à linguagem e seu papel desempenhado em cada uma dessas concepções de leitura, observa-se que à medida que os estudos sobre a linguagem foram sendo aprofundados e modificados, a leitura foi igualmente sendo um reflexo dessas mudanças.

A seguir podemos observar um resumo feito sobre o papel, ou ainda a forma como a linguagem é concebida em cada um desses modelos aqui apresentados.

Quadro 3: As concepções de leitura e a linguagem



Fonte: Elaborada pela autora (2023)

Vale salientar que tais conceitos foram feitos também a partir de notas de aula ministrada pela professora e pesquisadora Eulália Leurquin durante a disciplina de *Texto e Ensino* feita no primeiro semestre do PROFLETRAS (Turma 7) da Universidade Federal do Ceará.

3.2 Leitura e Multimodalidade na BNCC

A Base Nacional Comum Curricular é o documento que vai nortear o ensino, tentando fazer com que o aluno participe mais ativamente de seu aprendizado.

Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os quais a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1998, p. 20). Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses.

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. (BRASIL, 2018, p. 73)

A Base Nacional Comum Curricular¹¹ (BNCC), logo na apresentação dos conteúdos de LP para o Ensino Médio, menciona a necessidade de exploração das diversas linguagens, a fim de desenvolver reflexões que envolvam “análise de elementos discursivos, composicionais e formais dos enunciados nas diferentes semioses” (BRASIL, 2018, p. 486). O documento enfatiza, ainda, que essa necessidade é motivada pela forma híbrida e multissemiótica em que os textos se organizam, o que pode ser denominado fenômeno da multimodalidade.

Esses textos multissemióticos despertam criticidade, pois em suas camadas são percebidas, por meio da linguagem conotativa ou das imagens apresentadas, ou ainda através de ironia e humor, algum assunto de relevância dentro da sociedade e é esse o papel do leitor: alguém que interage com a leitura, que constrói o que lê, que busca sentidos às palavras.

Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/ campos de atividades humanas. (BRASIL, 2018, p. 67)

De acordo com a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), a prática de leitura a partir de atividades ligadas à realidade do aluno, focando na utilização do texto, envolvendo o contato com gêneros escritos e multimodais diversos, de importância para a vida escolar, social e cultural dos alunos, bem como as perspectivas de análise e problematização a partir dessas

¹¹A Base Nacional Comum Curricular é um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Seu principal objetivo é ser a balizadora da qualidade da educação no País por meio do estabelecimento de um patamar de aprendizagem e desenvolvimento a que todos os alunos têm direito.

leituras, corroboram para o desenvolvimento da leitura crítica e para a construção de um percurso criativo e autônomo, contribuindo para a melhoria da compreensão leitora.

O eixo Leitura aborda práticas de linguagem provenientes da interação do leitor com o texto escrito, principalmente na questão da construção de significados, na busca dos sentidos que vão além do que está escrito, com base na compreensão e interpretação de diferentes gêneros escritos que circulam nos diversos campos e esferas da sociedade, sociedade essa que está presente na leitura desse texto, uma vez que, de acordo como ISD (Interacionismo Sociodiscursivo), devemos levar em conta o contexto de produção dos textos, afinal como dizia Paulo Freire, “a leitura de mundo precede a leitura da palavra”.

As práticas de leitura promovem, por exemplo, o desenvolvimento de estratégias de reconhecimento textual (o uso de pistas verbais e não verbais para formulação de hipóteses e inferências) e de investigação sobre as formas pelas quais os contextos de produção favorecem processos de significação e reflexão crítica/problematização dos temas tratados, temas esses que ao tratarem de assuntos de interesse dos alunos, fazem com que estes interajam mais com essa leitura, sendo aqui percebida a pertinência de uma de nossas teorias de base – o ISD, uma vez que este tem como foco a ação do sujeito em sociedade como uma atividade/ação de linguagem. Bronckart (2007 [1999]) considera como ação de linguagem todo ato textual ou verbal num dado espaço-tempo.

O tratamento das práticas leitoras na BNCC compreende dimensões inter-relacionadas com as práticas de uso e reflexão, tais como vemos apresentadas na figura a seguir:

Figura 6: Dimensões das práticas leitoras na BNCC



Fonte: Elaborado pela autora (2023) com base na BNCC (2018)

As dimensões colocadas anteriormente se relacionam com práticas de uso e reflexão que devem ser aplicadas/aprofundadas a partir de ações que pedem que os alunos, a partir dos conhecimentos adquiridos e já pertencentes a eles, consigam: relacionar, analisar, refletir, fazer, identificar, estabelecer, selecionar e hierarquizar. Pelos verbos apresentados nessas relações, é percebido que o objetivo de estudo das práticas leitoras vai além do conteúdo propriamente dito: há a necessidade da participação do aprendiz no aprendizado, sua interação com o que se recebe e o que se faz com o que é aprendido e os diversos gêneros contribuem para esta construção.

O trabalho com gêneros textuais, sejam eles só verbais ou híbridos, potencializados principalmente pelos meios digitais, possibilita vivenciar, de maneira significativa e contextualizada, diferentes maneiras de leitura (ler para se construir uma ideia geral do texto, buscar informações específicas, compreender detalhes etc.), bem como diferentes objetivos de leitura: o aluno pode ler para pesquisar, para revisar a própria escrita, em voz alta para expor ideias e argumentos, para agir no mundo, sendo esse agir importante parte do Interacionismo, esse agir do leitor, que já não é tão passivo, posicionando-se de forma crítica.

As práticas leitoras devem ajudar o aluno a trabalhar a compreensão além das entrelinhas, tendo possibilidades variadas de contextos de uso das linguagens para pesquisa e ampliação de conhecimentos de temáticas significativas para os estudantes, textos vindos de sua realidade, que tenham real sentido em suas vidas, com trabalhos de natureza interdisciplinar ou fruição estética de gêneros como poemas, peças de teatro, tirinhas, charge etc - trabalhando com enfoque em mais gêneros, mostra-se aí um tipo de trabalho que culmina em excelentes resultados.

Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais. (BRASIL, 2018, p. 74)

Do ponto de vista metodológico, a apresentação de situações de leitura organizadas em pré-leitura, leitura e pós-leitura deve ser vista como potencializadora dessas aprendizagens de modo contextualizado e significativo para os estudantes e é importante que o leitor domine essas fases da leitura de forma eficiente e produtiva. Desta maneira, o desenvolvimento dos procedimentos didáticos para utilizados a fim de viabilizar o ensino de leitura de textos multissemióticos, dialoga com o que preconiza a BNCC na seção que trata do ensino fundamental:

A vivência em leitura a partir de práticas situadas, envolvendo o contato com gêneros escritos e multimodais variados, de importância para a vida escolar, social e cultural dos estudantes, bem como as perspectivas de análise e problematização a partir dessas leituras, corroboram para o desenvolvimento da leitura crítica e para a construção de um percurso criativo e autônomo de aprendizagem da língua (BNCC, 2018, p. 244).

A BNCC traz em seu contexto o trabalho com a leitura trazida em um sentido mais amplo: dizendo respeito não unicamente ao texto escrito, como também trabalhando com uma variedade de imagens estáticas (pinturas, fotografias, desenhos, gráficos, esquemas, diagramas) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e traça um novo significado conjuntamente em muitos gêneros digitais. Reiteramos aqui novamente que, de acordo com a Base [Nacional], o tratamento das práticas leitoras compreende dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão, tais como as diversas formas de reconstrução e variadas estratégias e procedimentos de leitura.

Na próxima seção, nos deteremos a discorrer sobre a questão do letramento visual, algo tão importante na leitura e compreensão dos textos multimodais, uma vez que a observação nestes textos deve estar atenta também às intenções contidas neles.

3.3 Leitura e letramento visual

A diversidade do uso da linguagem em distintos contextos sociais tem instigado a pesquisa por estudiosos da linguística e da área de educação a buscar entender o uso de novas práticas linguísticas tanto para o aprimoramento do trabalho docente quanto na formação dos discentes. Uma dessas formas é a utilização de textos multimodais nos quais o significado é construído pela combinação diferentes semioses. Uma vez que esses textos (sendo aqui considerados uma integração do uso da linguagem verbal e não verbal) estão presentes em materiais didáticos e avaliações internas e externas cada vez mais frequentemente e exigem que os alunos adquiram habilidades específicas para a compreensão dessas formas de comunicação, pesquisas relacionadas a letramento em suas diversas vertentes estão sendo realizadas cada vez mais para favorecer uma leitura mais eficiente dos textos multimodais.

O que buscamos aqui com este trabalho com textos multimodais é fazer com que o aprendiz consiga ser proficiente em qualquer tipo de leitura, seja qual for o formato do texto e não apenas repetir o que ouve dizer, mas expor o que enxerga desses textos. Segundo van Leeuwen (2005), o significado potencial dos recursos semióticos está no uso que lhe foi usualmente atribuído no passado e num conjunto de recursos utilizados em composições com

base em seus possíveis usos, que são atualizados de acordo com os contextos sociais nos quais são recorrentemente usados.

De acordo com Stokes (2002), o letramento visual é descrito como a capacidade de ler, interpretar e compreender a informação transmitida em imagens pictóricas ou gráficas, e também de modificá-la (esta imagem) em imagens, gráficos ou formas que auxiliem a comunicação.

Letramento visual é a leitura eficiente de imagens nas práticas sociais (ROCHA, 2008), é a capacidade de ver, compreender e, finalmente, interpretar e comunicar o que foi interpretado através da visualização. De um modo geral, o letrado visual olha uma imagem cuidadosamente e tenta perceber as intenções que a imagem traz e representa.

De acordo com Belmiro (2014)

A noção de letramento visual tem a ver com o entendimento de que as imagens devem ser tratadas como um bem cultural, ao contrário dos que pensam que as imagens diminuem a capacidade imaginativa e impedem múltiplas formas de representação. Elas podem, se bem aproveitadas, concorrer para a formação das crianças e jovens como cidadãos que entendem os processos comunicativos, compreendem esteticamente o mundo e que o dominam criticamente.

O letramento visual permite que o indivíduo reúna as informações e ideias contidas em um espaço imagético colocando-as no seu contexto, determinando se são válidas ou não para a construção do seu significado. Corroborando com este pensamento, Newfield (2011, apud CARVALHO 2015, p. 47), nos coloca que “o letramento visual é a educação que melhora a compreensão do papel e da função das imagens na representação e na comunicação; promove o engajamento com textos visuais de vários tipos e a compreensão de como as formas visuais constroem sentido”.

Ao pesquisar o uso dos recursos visuais no ensino/ aprendizagem de vocabulário em língua estrangeira, Procópio e Souza (2009), definem letramento visual como a habilidade de entender e produzir mensagens visuais, habilidade que gera benefícios a professores e alunos. Os indivíduos letrados, para conduzir o seu processo de aprendizado, percebem a imagem visualmente, detalhadamente e criticamente. As autoras citam as habilidades que o indivíduo desenvolve quando são letrados visualmente:

- a) Compreensão dos elementos básicos do design visual;
- b) Percepção das influências emocionais, psicológicas, fisiológicas e cognitivas apresentadas nas imagens;
- c) Compreensão das imagens simbólicas, representacionais, explanatórias e abstratas.

Levando em consideração tais habilidades, é mister a ênfase em estudos que propiciem aos aprendizes o domínio de tais práticas, uma vez que elas são necessárias às comunidades letradas cada vez mais visuais, dinâmicas e midiáticas.

Veremos agora na seção seguinte sobre como é tratada a leitura nas avaliações externas, em particular, no SPAECE, e o que é feito com os resultados apontados pelos institutos que fazem o monitoramento dessas avaliações.

3.4 Leitura nas avaliações externas

Para falar sobre a prova de língua portuguesa, e mais especificamente sobre a parte de compreensão leitora cobrada nessas avaliações, é necessário antes compreender o que cada uma delas exige e a qual nível cada uma se relaciona.

As principais diferenças entre a Provinha Brasil, a Prova Brasil, a ANA¹² e o Saeb¹³ relacionam-se ao tipo de informações produzidas e ao objetivo de cada uma delas.

A Provinha Brasil fornece respostas diretamente aos alfabetizadores e gestores da escola. Os resultados do Saeb e da Prova Brasil, embora sejam muito úteis a professores e gestores, permitem informações mais amplas no âmbito do sistema educacional do País, dos estados, dos municípios e das escolas. Reforça-se, assim, a ideia de que esta atual proposta seja uma avaliação diagnóstica – um instrumento pedagógico sem finalidades classificatórias.

O Saeb, a Prova Brasil e a ANA são avaliações externas, ou seja, existe sempre um aplicador externo à rede e aos alunos que participam do processo de avaliação, sendo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais -Inep o responsável pela aplicação. No caso da Provinha Brasil, o aplicador não é necessariamente externo, já que a própria rede tem a opção de aplicar os instrumentos com seus próprios professores, cabendo ao Inep a responsabilidade de elaboração e de montagem dos instrumentos.

Na Prova Brasil, no Saeb e na ANA, o processamento, as análises, a interpretação e a divulgação dos resultados são de responsabilidade do Inep. Em função da utilização de

¹² ANA - Avaliação Nacional de Alfabetização

¹³ O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é um conjunto de avaliações nacionais externas em larga escala, desenvolvidas pelo Inep com o objetivo de realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante. Utilizando questionários e testes, aplicados na rede pública e em uma amostra da rede privada, o Saeb aponta os níveis de aprendizagem dos estudantes avaliados e traça uma relação entre esses resultados e uma série de informações contextuais. As médias de desempenho dos estudantes, apuradas no Saeb, juntamente com as taxas de aprovação, reprovação e abandono, apuradas no Censo Escolar, compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

metodologias e técnicas estatísticas complexas, os resultados de apuração e divulgação não são imediatos.

Na Provinha Brasil, o processamento e a interpretação dos resultados podem ser feitos pelas próprias redes, pois sua metodologia de aplicação permite uma leitura e interpretação imediata dos resultados por parte dos professores e gestores das redes, nessa prova são avaliadas somente as habilidades de leitura, duas vezes no 2º ano do Ensino Fundamental (no início e no fim do ano letivo para ver o desenvolvimento dos alunos).

A avaliação que mais nos interessa para o nosso trabalho é o SPAECE, que na vertente Avaliação de Desempenho Acadêmico, caracteriza-se como avaliação externa em larga escala que avalia as competências e habilidades dos alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, em Língua Portuguesa e Matemática. As informações coletadas a cada avaliação identificam o nível de proficiência e a evolução do desempenho dos alunos.

Realizada de forma censitária, essa avaliação abrange as escolas estaduais e municipais, tendo como orientação Matrizes de Referência alinhadas com as do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Por considerar a importância da avaliação como instrumento eficaz de gestão, a Secretaria da Educação -SEDUC ampliou, a partir de 2007, a abrangência do SPAECE, incorporando a avaliação da alfabetização e expandindo a avaliação do Ensino Médio. Desta forma, o SPAECE passa a ter três focos: Avaliação da Alfabetização – SPAECE-Alfa (2º ano), Avaliação do Ensino Fundamental (5º e 9º anos) e Avaliação do Ensino Médio (3a séries).

A idealização do SPAECE-Alfa surge em decorrência da reconhecida importância na alfabetização das crianças logo nos primeiros anos de escolaridade, expressa através do Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC). O SPAECE-Alfa consiste numa avaliação anual, externa e censitária, para identificar e analisar o nível de proficiência em leitura dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental das escolas da Rede Pública (estaduais e municipais), possibilitando construir um indicador de qualidade sobre a habilidade em leitura de cada aluno, o qual permite estabelecer comparações com os resultados das avaliações realizadas pelos municípios e pelo Governo Federal (Provinha Brasil).

Especificamente, o que vai mais nos interessar é a Avaliação do Ensino Fundamental, que é realizada nas séries finais de cada etapa do Ensino Fundamental, com a finalidade de diagnosticar o estágio de conhecimento, bem como analisar a evolução do desempenho dos alunos do 5º e 9º anos e os fatores associados a esse desempenho, produzindo informações que possibilitem a definição de ações prioritárias de intervenção na Rede Pública

de ensino (estadual e municipal), realizada anualmente de forma censitária, envolve todas as escolas da Rede Estadual de ensino e seus anexos, localizadas nos 184 municípios cearenses.¹⁴

O conjunto de informações coletadas por esta avaliação permite montar um quadro sobre os resultados da aprendizagem dos alunos, seus pontos fracos e fortes, e sobre as características dos professores e gestores das escolas estaduais. Em se tratando de uma avaliação de característica longitudinal, possibilita ainda acompanhar o progresso de aprendizagem de cada aluno ao longo do tempo.

Os alunos são avaliados de acordo com os descritores que mostram determinada habilidade de acordo com a Matriz de Referência. As questões são objetivas e devem feitas por todos os alunos da turma. As provas são elaboradas baseadas em descritores que exigem dos aprendizes habilidades e competências diversas ligadas à Língua Portuguesa. A Matriz de Referência é composta por tópicos que agrupam por afinidade um conjunto de habilidades indicadas pelos descritores. Os descritores descrevem as habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos. A seguir, podemos observar a Matriz de Referência do SPAECE:

Tabela 2: Matriz de referência

MATRIZ DE REFERÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA – SPAECE 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	
TÓPICO	DESCRIPTOR
1. Quanto à informação do texto verbal e/ou não verbal	D1 – Localizar informação explícita.
	D2 – Inferir informação em texto verbal.
	D3 – Inferir o sentido de palavra ou expressão.
	D4 – Interpretar textos não verbais e textos que articulam elementos verbais e não verbais.
	D5 – Identificar o tema ou assunto de um texto.
	D6 – Distinguir fato de opinião relativa ao fato.
	D7 – Diferenciar a informação principal das secundárias em um texto.
	D8 – Formular hipóteses sobre o conteúdo do texto.
2. Quanto aos gêneros associados às sequências discursivas básicas	D9 – Reconhecer gênero discursivo.
	D10 – Identificar o propósito comunicativo em diferentes gêneros.
	D11 – Reconhecer os elementos que compõem uma narrativa e o conflito gerador.
3. Quanto às relações entre textos	D12 – Identificar semelhanças e/ou diferenças de ideias e opiniões na comparação entre textos.
	D13 – Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos de um mesmo tema.
4. Quanto às relações de coesão e coerência	D14 – Reconhecer as relações entre partes de um texto, identificando os recursos coesivos que contribuem para sua continuidade.
	D15 – Identificar a tese de um texto.
	D16 – Estabelecer relação entre tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la
	D17 – Reconhecer o sentido das relações lógico-discursivas marcadas por conjunções, advérbios etc.
5. Quanto aos recursos expressivos utilizados no texto	D18 – Reconhecer o sentido do texto e suas partes sem a presença de marcas coesivas.
	D19 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de palavras, frases ou expressões.
	D20 – Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
	D21 – Reconhecer o efeito decorrente do emprego de recursos estilísticos e morfossintáticos.
6. Quanto aos aspectos sociais da linguagem	D22 – Reconhecer efeitos de humor e ironia.
	D23 – Identificar os níveis de linguagem e/ou as marcas linguísticas que evidenciam locutor e/ou interlocutor.

Fonte: <http://www.spaece.caedufjf.net/wp-content/uploads/2014/11/SPAECE-RP-LP-9EF-WEB.pdf>

¹⁴Os dados aqui apresentados foram compilados a partir do site da Secretaria da Educação do Estado do Ceará – SEDUC- CE, com base nos documentos com histórico e apresentação das avaliações externas às quais os alunos da rede pública são submetidos com intuito de ampliação das políticas públicas e melhoria no ensino.

A Matriz de Referência é um conjunto formado de competências e habilidades vistas como fundamentais para cada nível de escolaridade avaliada. As matrizes de referência, no entanto, não se referem, propriamente, a conteúdos a serem ensinados, mas, principalmente, a habilidades e competências a serem desenvolvidas.

Cabe ressaltar que o professor elabora seu plano de aula a partir de uma outra matriz, a Matriz Curricular, que não deve ser confundida com a de Referência, sendo que aquela (a curricular) é base para esta (a Referencial). Dessa forma, o professor trabalha dando conta de conteúdos, habilidades e competências.

Com base na supracitada Matriz, as provas são elaboradas e seus resultados são compilados com objetivo de acompanhar o aprendizado, observar os pontos fracos e elaborar propostas de intervenção, ou ainda, maneiras de se trabalhar onde se percebe o baixo rendimento. As provas do SPAECE têm então por objetivo fornecer subsídios para formulação, reformulação e monitoramento das políticas educacionais, além de possibilitar aos professores, dirigentes escolares e gestores um quadro da situação da Educação Básica da Rede Pública de ensino, buscando sempre a melhoria do trabalho docente, uma vez que se busca um aluno mais autônomo e crítico e isso se consegue observando como estão as habilidades ligadas à compreensão leitora, fato que é associado a uma leitura produtiva, de interação como cita Leffa (1996) :

Leitor e texto são como duas engrenagens correndo uma dentro da outra; onde faltar encaixe nas engrenagens leitor e texto se separam e ficam rodando soltos. Quando isso acontece, o leitor fluente, via de regra, recua no texto, retomando-o num ponto anterior e fazendo uma nova tentativa. Se for bem sucedido, há um novo engate e a leitura prossegue.

O objetivo do professor de língua portuguesa vai além dos resultados demonstrados no SPAECE, no entanto, tais resultados servem de parâmetro e geram indicadores que servem de base para a busca de melhorias onde se percebe a carência de aprendizagem. Estes estudos sobre os resultados geram então documentos dos quais os educadores se apropriam para direcionar sua prática pedagógica.

Na próxima seção, exemplificaremos um desses programas que avaliam e usam estes resultados das avaliações (mas aqui com abrangência internacional): o PISA, que utiliza dados relativos à faixa etária que engloba nossos alunos de 9º ano, público-alvo da nossa pesquisa, sendo a leitura um dos objetos de avaliação deste programa.

3.4.1 Comparando resultados

O PISA¹⁵- *Programme for International Student Assessment*, faz um trabalho de comparação internacional realizado a cada três anos pela OCDE- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, e que oferece informações sobre o desempenho dos estudantes na faixa etária dos 15 anos¹⁶, quando a maioria dos discentes estão concluindo a escolaridade básica obrigatória em quase todos os países, vinculando dados sobre seus *backgrounds* e suas atitudes em relação à aprendizagem, e também aos principais fatores que moldam sua aprendizagem, dentro e fora da escola.

Os resultados apresentados pelo Pisa permitem que cada país faça uma avaliação dos conhecimentos e das habilidades de seus estudantes em comparação com os de outros países, aprenda com as políticas e práticas aplicadas em outros lugares e formule suas políticas e programas educacionais visando à melhora da qualidade e da equidade dos resultados de aprendizagem.

No Brasil, o órgão responsável pelo planejamento e a operacionalização da avaliação é o Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, isto envolve representar o Brasil perante a OCDE, coordenar a tradução dos instrumentos de avaliação, coordenar a aplicação desses instrumentos nas escolas amostradas e a coleta das respostas dos participantes, coordenar a codificação dessas respostas, analisar os resultados e elaborar o relatório nacional.

São avaliados três domínios – leitura, matemática e ciências – em todas as edições ou ciclos que se iniciaram nos anos 2000 e são feitos a cada três anos, com exceção de 2021 por conta da pandemia de *covid-19*, que foi adiada para 2022, sendo a prova realizada em maio com previsão do resultado para dezembro do corrente ano. Ao todo, foram selecionadas para o programa 606 escolas de 420 municípios, nas 27 unidades da Federação.

A cada edição, é avaliado um domínio principal, o que significa que os estudantes respondem a um maior número de itens no teste dessa área do conhecimento e que os questionários se concentram na coleta de informações relacionadas à aprendizagem nesse domínio. A pesquisa também avalia domínios chamados inovadores, como Resolução de Problemas, Letramento Financeiro e Competência Global.

¹⁵ Programa Internacional de Avaliação de Estudante (traduzido para o português).

¹⁶ Para a avaliação, o PISA seleciona uma amostragem representativa de alunos de cada país, cidade, ou região participante, ou seja: participam escolas urbanas e rurais, abrangendo estaduais, municipais e privadas de todas as regiões do país.

Em 2015, o Brasil ocupou o 12º lugar em avaliações de leitura dos 14 países que participaram da avaliação, já em 2018 foram 79 países que fizeram parte do programa e o Brasil ficou em 59º nas avaliações de leitura.

Observando estes dados, percebemos que os resultados destas avaliações mostram que o Brasil tem um déficit em leitura e sua compreensão, cabe então ao professor usar estes resultados e trabalhar para que o aprendiz supra as necessidades em relação à compreensão leitora. No nosso caso específico, para este trabalho, levaremos em consideração dados mais abrangentes em relação à nossa realidade, da nossa escola, dos alunos do 9º ano da E. F. M. Anísio Teixeira, em relação ao descritor 22 da Matriz de Referência do SPAECE.

Nosso intuito com este trabalho é buscar bases teórico-metodológicas que nos auxiliem neste processo de ensino-aprendizagem e tentem minimizar a distância que há entre leitor e texto. Trataremos agora da forma como o Interacionismo Sociodiscursivo trabalha a leitura, suas características como aporte teórico-metodológico e contribuições para as aulas de Língua Portuguesa, mais especificamente as aulas de leitura.

3.5 Leitura na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo

Para que a leitura/compreensão seja eficiente, produtiva, além de vista como uma prática social, é necessário também entender que ler não significa pensar apenas o produto das letras, as palavras e as frases que são formadas, ler com proficiência envolve algumas etapas, a saber: revisão, o que se compreende e a relação construída entre o leitor e o que é lido.

O campo de estudos relacionado à leitura, trabalho com gêneros e sua pertinente relação com os bons resultados do trabalho docente e a importância dada à linguagem só tem crescido ao longo dos anos, dentre as teorias que sustentam tal premissa, está o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), que concebe o texto como ação de linguagem situada socialmente e como produto da atividade humana, desenvolvido pelo pesquisador genebrino Jean-Paul Bronckart e outros colaboradores¹⁷, que pautam aspectos relativos a gêneros e ação docente, trazendo suporte teórico às atividades direcionadas aos alunos percebendo também que falta se

¹⁷ Trazem uma concepção de linguagem, de base sociointeracionista, inspirada, principalmente, em Bakhtin (2003) e Vygostky (1996), que, a partir da década de 90, recebeu contribuições relevantes advindas do grupo de Genebra (Bronckart, Dolz, Pasquier, Schneuwly, e outros), e de pesquisadores brasileiros (Marcuschi, Machado, Rojo e outros) que, numa perspectiva teórico-metodológica, reforçam o papel da Linguística Aplicada nos estudos sobre transposição didática dessas teorias para o ensino de língua, colocando, no centro dessas discussões, o desenvolvimento da competência linguístico-discursiva para uso da língua em gêneros textuais orais e escritos.

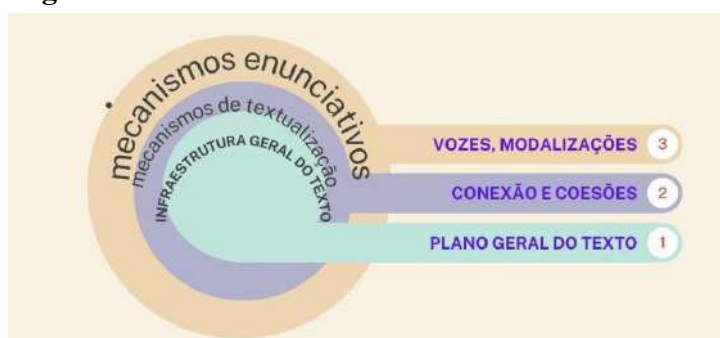
aprofundar nas questões de leitura apontando a necessidade de se realizar pesquisas que tratem da interpretação textual. como Bronckart (2006b, p.20) mesmo comenta:

O ISD está centrado, com efeito, quase exclusivamente sobre a vertente produção dos textos, em detrimento de sua recepção, o que constitui indiscutivelmente uma limitação da caminhada em seu estado atual; há, portanto, necessidade de ultrapassar essa situação e empreender pesquisas sobre os mecanismos de interpretação textual.

Solé (1998) já parecia antecipar algumas características do ISD quando afirmava que “a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto, nesse processo tenta-se satisfazer (obter uma informação pertinente para) os objetivos que geram a leitura”.

O ISD concebe a organização de um texto sob a denominação de folhado textual, uma espécie de organização por camadas da estrutura do texto. Essas camadas são sobrepostas, a saber: a infraestrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos.

Figura 7: Folhado textual



Fonte: Elaborado pela autora, baseado em Bronckart (2007 [1999])

A infraestrutura geral do texto constitui-se de seu plano geral, dos tipos de discurso que contém, pelas modalidades de articulação entre esses tipos de discurso e por suas sequências. Por sua vez, o plano geral é a organização de conjunto do conteúdo temático. Isto é, como se dá a organização do tema do texto durante o seu decorrer, incluindo aí, a estrutura hierárquica própria de cada um dos gêneros de texto. O terceiro nível de constituição da infraestrutura geral do texto, apresenta-se como os modos de planificação de linguagem, conforme denomina Bronckart (2007 [1999]), desenvolvidas internamente no plano geral. Podem ser consideradas como a estrutura própria dos segmentos de tipos de discurso, por exemplo, sequências narrativas ou descritivas que carregam um plano próprio, dentro de um texto constituído.

Os mecanismos de textualização são o segundo estrato do folhado textual. Nesses mecanismos, há o funcionamento das articulações lógicas e temporais necessárias para a coerência do tema do texto. Estão articulados, principalmente, à progressão de conteúdo temático. Aqui, Bronckart (2007 [1999]) enumera três mecanismos: a conexão, a coesão nominal e a coesão verbal. A conexão marca interligações entre segmentos do texto, como a passagem de um tipo de discurso para outro, entre fases de uma sequência ou entre frases. Ela frequentemente se dá por conjunções, advérbios ou preposições. Sua ocorrência se dá pelo que Bronckart (2007 [1999]) chama de organizadores textuais. Basicamente a conexão marca relações entre estruturas dentro de um texto. Já os mecanismos de coesão nominal têm, segundo Bronckart (2007 [1999], p. 124), “[...] de um lado, a função de introduzir os temas e/ou personagens novos e, de outro, a de assegurar sua retomada ou sua substituição no desenvolvimento do texto”. As classes de palavras de maior ocorrência nesses mecanismos são os pronomes pessoais, relativos, demonstrativos e possessivos. Eles, basicamente, marcam relações de dependência entre o predicado e os argumentos. Sua função é a de introduzir os argumentos e organizar sua retomada na sequência do texto. Sua realização se dá por unidades chamadas anáforas. Os mecanismos de coesão verbal, por sua vez, têm como função organizar temporal e hierarquicamente estados, acontecimentos e ações verbalizados. Sua ocorrência se dá, em essência, pelos tempos verbais. Sua função é estabelecer retomadas entre predicados.

O terceiro e último estrato do folhado são os mecanismos enunciativos. Trata-se de uma categoria de mecanismos que têm como função assegurar a coerência interativa do texto, isto é, deixar claro quais são os posicionamentos enunciativos e quais vozes os enunciam. A problemática desses dois aspectos é complexa, uma vez que, embora um texto tenha um autor, este cria um mundo discursivo ao produzi-lo, onde diferentes vozes podem aparecer.

Para que o aluno se torne um leitor ativo, proficiente, produtivo e que consiga essa interação com o texto ele deve se tornar íntimo dessas leituras, deve buscar “penetrar” nessas camadas que formam o texto e atentar para a sua construção a fim de que não fique somente na superfície do texto uma vez que os estudantes perceberão com as leituras eficientes como se inserem dentro de uma prática social por meio da língua/linguagem.

Tomamos o conceito de leitor proficiente desenvolvido por Mata (2014) que aponta que este leitor é o que

não só decodifica as palavras que compõem o texto escrito, mas também constrói sentidos de acordo com as condições de funcionamento do gênero em foco, mobilizando, para isso, um conjunto de saberes (sobre a língua, outros textos, o gênero textual, o assunto focalizado, o autor do texto, o suporte, os modos de leitura). No processamento do texto, portanto, são articulados os elementos linguísticos que compõem a materialidade desse texto e o contexto

de produção e de leitura. Dito de outro modo: o leitor deve considerar: quem escreveu o texto? para quem? com que finalidade? para circular onde? E, ao mesmo tempo, pensar: para que vou ler o texto? o que preciso saber para entendê-lo? o que espero encontrar?

A seguir, temos uma tabela que mostra de forma resumida a esquematização dos níveis e das unidades linguísticas para a análise do texto, uma vez que segundo Machado e Bronckart (2009) tais camadas são tratadas dentro dos três níveis do texto referentes à análise textual/discursiva, de acordo com o nível de textualidade evidenciado na aula (chamados aqui de entrada no texto nas nossas aulas interativas de leitura). Observamos então a seguinte organização:

Tabela 3: Esquematização dos níveis e das unidades linguísticas para a análise de um texto

NÍVEL	ELEMENTOS DE ANÁLISE	UNIDADES LINGÜÍSTICAS
<p>Nível organizacional dos textos</p>	<p>Identificação do plano geral do texto e sequência</p> <p>Identificação discursos e de sua articulação</p> <p>Mecanismos de conexão e de coesão nominal</p>	<p>Os macro-organizadores textuais</p> <p>Subconjunto de termos verbais, determinados pronomes, organizadores etc</p> <p>Anáforas nominais e pronominais, pronomes pessoais, possessivos, relativos, organizadores textuais.</p>
<p>Nível enunciativo</p>	<p>Marcas de pessoa</p> <p>Índices de inserção de vozes</p> <p>Os modalizadores do enunciado e pragmáticos</p> <p>Marcas de subjetividade</p>	<p>Pronomes pessoais: eu, nós, a gente.</p> <p>Verbos introdutórios de discursos relatados tempos verbais do modo condicional e de intenção</p> <p>Unidades do léxico</p>
<p>Nível semântico</p>	<p>Tipos de agir Figuras de ação</p>	<p>Séries coesivas, unidades lexicais, marcadores de pessoa, modalizações, semântica dos verbos etc.</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2023) a partir de Silva (2020), baseado em Machado e Bronckart (2009); Bronckart (2012, 2006, 2008)

Ressaltamos que as entradas no texto contam também com o contexto de produção juntamente com esses níveis para entender o propósito comunicacional e a opção feita pelo gênero em função da comunicação, da opção pelo suporte, sensibilizando o aluno também para o fato de que o texto é proveniente de uma linguagem situada no tempo e no espaço de acordo

com Leurquin (2014). Cabe ao professor eleger qual nível, entrada no texto vai utilizar a fim de propiciar a melhoria nas capacidades e a cumprir os objetivos propostos.

Tomemos como exemplo a utilização da tirinha abaixo em uma aula interativa de leitura:

Figura 8: tirinha para exemplificação de entrada pelo contexto de produção



Fonte: <https://www.facebook.com/tirasarmandinho>

Primeiramente temos que eleger a entrada de análise do texto, aqui neste caso em específico abordamos por exemplo o contexto de produção, que pode ser definido como um conjunto de parâmetros que exerce influência sobre a forma como um texto se organiza (BRONCKART, 2007). Esses parâmetros podem ser agrupados em dois conjuntos: físico e sócio-subjetivo. O contexto físico é dividido em quatro parâmetros. Em se tratando desta tirinha, temos:

Quadro 4- Contexto físico

CONTEXTO FÍSICO	
PARÂMETRO	NA TIRINHA
Lugar de produção	Redes sociais
Momento de produção	diária (12 de junho)
Emissor	Alexandre Beck
Receptor	seguidores e usuários das redes sociais

Fonte: Elaborado pela autora (2023), baseado em Bronckart ([1999] 2009)

Na próxima figura, podemos observar o contexto sociossubjetivo, igualmente dividido em quatro parâmetros, que na tirinha em questão são:

Quadro 5- Contexto Sociossubjetivo

CONTEXTO SÓCIOSSUBJETIVO	
PARÂMETRO	NA TIRINHA
Lugar social	esfera jornalística e redes sociais
Posição social do emissor	Jornalista, palestrante, produtor de conteúdo
Objetivo	Homenagear, divertir
Posição do Receptor	seguidores e usuários das redes sociais, todas as idades

Fonte: Elaborado pela autora (2023), baseado em Bronckart ([1999] 2009)

Temos ainda o conteúdo temático, ou seja, o assunto a ser tratado no texto, que na tirinha em questão, publicada em 12/06/2022, trata de uma homenagem aos namorados com uma nuance de humor. Esta é somente uma das entradas para leitura e análise do texto, apenas para exemplificar a forma como o ISD trata essa questão da análise dos textos, que será melhor explanada em um capítulo para este fim mais adiante, mas o que já se observa durante este exemplo é que o leitor começa a perceber, por meio destas questões pontos que constroem o sentido do texto, levando-o à proficiência.

Enfim, como defende Rojo (2020), para que o aluno possa exercer sua cidadania com plenitude, a leitura deve exercer seu papel social, pois esses conceitos estão intimamente ligados: o saber ler, o agir dentro do conhecimento e o reconhecimento do lugar de cada um dentro da sociedade.

No próximo capítulo, nos deteremos a falar sobre os conceitos de gênero, sobre seu estudo e utilização, sua importância dentro dos estudos sobre leitura, trataremos também da tirinha, e de suas dimensões ensináveis assim como suas características.

4 ESTUDO DO GÊNERO TIRINHA

Vamos iniciar os estudos sobre o gênero tirinha, mas antes disto, precisamos compreender o que é um gênero. Tomando um conceito inicial da palavra gênero partindo da sua etimologia, já percebemos daí sua relação com o que os gêneros representam:

A palavra ‘gênero’ remonta à base indo-europeia gen- que significa ‘gerar’, ‘produzir’. Em latim, relaciona-se com esta base o substantivo *genus, generis*, (significando ‘linhagem’, ‘estirpe’, ‘raça’, ‘povo’, ‘nação’) e o verbo *gigno, genni, genitum, gignere* (significando ‘gerar’, ‘criar’, ‘produzir’, ‘provir’), com o qual se relacionam palavras como *genitor, primogênito, genital, genitura*. (FARACO 2003, p. 108).

Nos estudos sobre gêneros (do discurso) realizados no Brasil, o professor e filósofo Bakhtin é um dos autores mais citados. O que observamos, na atualidade, é uma grande diversidade conceitual e terminológica em pesquisas alicerçadas por sua análise dos gêneros. Este fato é decorrente de uma concepção não hegemônica de tal conceito, oriunda de correntes teóricas diversas. Existe ainda, a questão das diferentes interpretações e apropriação desta noção pelos estudiosos do assunto, o que não coloca como errado as teorias iniciais, uma vez que as que vão surgindo dentro das áreas de estudo, seja da linguística, educação, antropologia, partem do princípio iniciado pelas ideias bakhtinianas.

De acordo com Bakhtin (1992), a fundamental substância da língua é constituída pelo fenômeno social de interação verbal, interação esta que se realiza através da enunciação, desta maneira, “a interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua”. Se abandonarmos a natureza do enunciado e as especificidades do gênero, enfraquecemos o vínculo entre a existência dos interlocutores e a língua, isto porque “a língua constitui um processo de evolução ininterrupto, que se realiza através da interação social dos locutores” (BAKHTIN, 1992, p.127). Os gêneros são então utilizados por todos nós à medida que usamos a língua, eles estão presentes inclusive na conversa mais informal, na qual o discurso é moldado pelo gênero em uso, e estes gêneros nos são dados, conforme Bakhtin (2003, p.282), “quase da mesma forma com que nos é nos é dada a língua materna, a qual dominamos livremente até começarmos o estudo da gramática”.

O estudo do gênero vem sendo desenvolvido e cada vez mais compreendido e percebido como elemento constituinte e necessário do processo de aprendizagem, não como algo teórico e distante, uma vez que seu uso é recomendado pelos documentos que regem a educação básica, como por exemplo a BNCC.

Importante considerar que, a habilidade na utilização dos gêneros está diretamente ligada ao domínio que temos em relação a eles, isto quer dizer que, quanto maior for esse domínio, maior será a facilidade que teremos em empregá-los de forma usual e adequada nas situações de comunicação em que estivermos inseridos. Bakhtin (1992) afirma que, uma grande quantidade de pessoas que apresentam um amplo conhecimento em relação a uma determinada língua, sentem-se pouco potentes em algumas situações por não dominarem os gêneros de dadas esferas. Sendo assim, é a própria vivência em situações comunicativas e o contato com os diferentes gêneros do discurso que exercitam a competência linguística do produtor de enunciados. É esta competência dos interlocutores que auxilia no que é ou não aceitável em determinada prática social, sugerindo que quanto mais experiente for o sujeito, mais hábil será na diferenciação dos gêneros e no reconhecimento do sentido e da estrutura que o compõe, podendo assim utilizar os gêneros de forma correta e produtiva, uma vez que cada esfera produz seus gêneros e o leitor precisa estar familiarizado com eles.

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. 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. (BAKHTIN, 2003, p.261).

O que se espera ao se trabalhar com gêneros é fazer com que o aprendiz se sinta preparado para utilizar o gênero adequado a fim de interagirem discursivamente, isto porque as pessoas precisam saber se expressar em diferentes situações e, portanto, dominar os gêneros das diferentes esferas sociodiscursivas. Por isso, é comum que algumas pessoas, mesmo tendo um bom domínio linguístico-discursivo em determinadas situações, não consigam se expressar de maneira eficaz em outro contexto. Para Bakhtin, trata-se de uma inabilidade de dominar os gêneros específicos daquela esfera. Desta forma, para que o indivíduo tenha uma melhor participação nas práticas sociais, é necessário que ele saiba ler e produzir diferentes gêneros relacionados a diferentes práticas sociais. Este fato está diretamente ligado ao desenvolvimento da competência discursiva, que é compreendida como a capacidade que os usuários da língua devem ter para escolher qual o gênero mais apropriado aos seus objetivos, na prática de produção de textos, e de, na prática de leitura, reconhecer o gênero em evidência, suas especificidades e a prática social a qual ele está vinculado, enfim, o estudo do gênero se mostra cada vez mais pertinente ao estudo da língua e de seus usos e especificidades e é isto que desejamos com este trabalho alcançar com os aprendizes.

4.1 Concepções de gênero

Os primeiros estudos e divisões de gênero foram feitas por Platão e Aristóteles, que organizaram uma divisão ou classificação em três formas genéricas fundamentais: o poético, o lírico e o dramático. Este estudo, que abre caminho para todas as pesquisas de gênero realizadas posteriormente, geralmente associadas ao texto escrito oral, não perdem a importância e pertinência, mesmo com a diversas formas de ver e estudar os gêneros.

É de conhecimento da comunidade acadêmica que toda prática de comunicação da qual participamos, seja recebendo ou compartilhando informações, é feita a partir do processo de compartilhar algum gênero específico e apropriado àquele determinado momento. De acordo com Bakhtin (1997, p. 302 apud. LEITE, 2013, p.7), “aprendemos a moldar nossa fala às formas do gênero e, ao ouvir a fala do outro, sabemos de imediato, bem nas primeiras palavras, pressentir-lhe o gênero”. É possível então, que o indivíduo participante de qualquer processo comunicativo, consiga identificar o gênero ao qual ele está tendo contato, uma vez que esta identificação acontece porque ele reconhece o gênero e resgata em sua memória o uso já efetivado. Além disso, é possível e imediato para esse mesmo indivíduo a escolha de gêneros que ele utilizará em situações de comunicação em que ele interage.

No tocante às tirinhas, pelo fato de serem produzidas para um curto espaço, elas se utilizam de elementos multimodais na construção do enunciado. Como apresentado por Ramos (2007), não há espaço, nem tempo, para muitas explicações durante o decorrer das tirinhas. Com isso, a linguagem apresentada e o conteúdo abordado devem ser, também, de conhecimento do leitor das tiras. O escritor e o leitor devem compartilhar dos mesmos códigos visuais e verbais para que a compreensão da leitura ocorra.

Em suma: um dos elementos do gênero tira cômica é apresentar sequência textual narrativa. Pode tanto vir com todos os elementos da estrutura canônica da narrativa como utilizá-los parcialmente, exigindo do leitor o trabalho de inferência das informações textuais. (RAMOS, 2007, p.313)

Ratificando o conceito de Ramos (2007), o gênero tirinha faz com que se exija do leitor a troca dos mesmos códigos do escritor. Porém, antes mesmo de conceituar as tiras como um gênero, devemos falar sobre os conceitos de gêneros textuais como um todo.

O que percebemos hoje é um crescimento no estudo dos gêneros, principalmente aqueles relacionados aos avanços tecnológicos permitidos nas mídias digitais. Com o objetivo de fundamentar uma nova nomenclatura do gênero tirinhas publicadas nestas novas mídias e que incorporam as suas funções a ponto de criar um novo gênero, utilizaremos a proposta

apresentada por Mikhail Bakhtin na sua obra “Estética da Criação Verbal”¹⁸, ao expor sua teoria sobre os Gêneros do Discurso.

De acordo com Bakhtin (2000) todas as esferas da atividade humana estão relacionadas de alguma maneira com a utilização da língua e de formas diferentes de comunicação. Esta utilização é feita por meio do enunciado, que reflete condições e finalidades específicas, não somente pelo conteúdo apresentado, mas também pelo estilo e construção composicional. Para fins de classificação de um gênero discursivo, faz-se necessário que sejam considerados então estes aspectos: conteúdo temático (assunto), plano composicional (estrutura formal) e estilo (forma individual de escrever; vocabulário, composição gramatical e frasal). Estas características estão totalmente relacionadas entre si e são determinadas em função das especificidades de cada esfera de comunicação, principalmente devido a sua construção composicional, como aponta o autor:

Estes três elementos (conteúdo temático, estilo, e construção composicional) fundem-se indissolivelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isolado é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*. (BAKHTIN, 2000, p. 279)

Tomando a tirinha como um enunciado, principalmente por esta conter comumente o texto escrito e ilustrações (texto multimodal) que caracterizam o personagem no momento de sua exposição oral, podemos observá-la como uma unidade composta por um conteúdo temático, estilo próprio e uma construção composicional, formando assim um tipo estável de enunciado e definido como um gênero do discurso.

O desenvolvimento da língua é marcado pela grande variedade de gênero dos discursos, tanto primário como secundários, e a ampliação da língua acarreta na ampliação, reestrutura e renovação dos gêneros do discurso. Quando os gêneros dialogam entre si, principalmente quando surge um gênero do discurso secundário, estamos destruindo e renovando o próprio gênero, quebrando o princípio monológico de sua composição, criando novas sensibilidades ao receptor e novas formas de conclusão do enunciado, como percebemos em relação com as tirinhas e seu “desmembramento” das HQS – Histórias em quadrinhos.

Com a criação de um novo gênero, como é o caso das tirinhas incorporadas ao cotidiano das mídias digitais, as nossas noções acerca da vida verbal, da comunicação, assim

¹⁸ A obra foi publicada postumamente (1979), quatro anos após a sua morte, com um material reunido pelos editores das obras anteriores de Bakhtin. Somente em 1992 foi lançada a 1ª edição brasileira.

como das palavras, orações e produções são ampliadas e a gramática e a estilística individual se aproximam, com uma compreensão profunda da natureza do enunciado e da particularidade dos gêneros do discurso.

Dentro das correntes teóricas desenvolvidas a respeito dos gêneros textuais, uma das que se volta mais fortemente para a questão do ensino de língua é a perspectiva adotada pelos pesquisadores que compõem a chamada *Escola de Genebra*, cujos nomes mais expressivos são: Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz e Jean-Paul Bronckart. Observando nestes pesquisadores uma influência nítida de Bakhtin, Voloshinov e Vygotsky. Schneuwly (1994), em um dos seus estudos sobre gêneros e tipos textuais, “Gêneros e tipos textuais: considerações psicológicas e ontogenéticas¹⁹”, coloca uma reflexão sobre relações entre tipos e gêneros, ontogênese da linguagem e características dos gêneros secundários e afirma que um gênero pode ser considerado como instrumento psicológico no sentido vygotkiano desta expressão. Do linguista Bakhtin pode-se dizer que Schneuwly adotou a noção da tripla dimensão constitutiva de um gênero, ou seja, o conteúdo temático, a estrutura composicional e o estilo. Então, da mesma forma de Bakhtin (2000), Schneuwly (1994, p.5) afirma que:

Mesmo sendo mutáveis, flexíveis, os gêneros têm uma certa estabilidade: eles definem o que é dizível (e, inversamente, o que deve ser dito define a escolha de um gênero); eles têm uma composição: tipo de estruturação e acabamento e tipo de relação com os outros participantes da troca verbal; [...] um plano comunicacional; [...] são caracterizados por um estilo que deve ser considerado não como um efeito da individualidade do locutor, mas como elemento de um gênero

Para Schneuwly, os gêneros são instrumentos que nos permitem fazer o uso da língua e onde o sujeito age discursivamente (fala/escreve), dentro de uma dada esfera social, se utilizando de um determinado gênero como instrumento semiótico complexo, isto é, "uma forma de linguagem prescritiva, que permite, a um só tempo, a produção e a compreensão de textos" (SCHNEUWLY, 2004, p. 27). Cabe aqui mencionar a importância dada pelo autor aos estudos dos gêneros no âmbito escolar como meio de aprendizagem.

Ainda seguindo a perspectiva teórica de Bakhtin, Dolz & Schneuwly (2004, p. 52) afirmam que todo gênero se caracteriza por três dimensões fundamentais:

1. Os conteúdos que são dizíveis através dele;
2. A estrutura particular dos textos pertencentes ao gênero;

¹⁹ Em termos bem resumidos, o ontogenético se refere ao desenvolvimento de um organismo até atingir sua forma plena, como uma criança — ao adquirir uma língua, por exemplo.

3. As configurações específicas das unidades de linguagem, que são sobretudo traços da posição enunciativa do enunciador, e os conjuntos particulares de sequências textuais e de tipos discursivos que formam sua estrutura.

A noção de gênero preenche um espaço central no programa metodológico de Voloshinov e, portanto, no ISD. Contudo, a análise dos gêneros não é o objeto exclusivo nem a tarefa principal dessa corrente. Bronckart retoma teorias de Vygotsky²⁰ e Voloshinov – sob diferente enfoque –, e adota o projeto do interacionismo sócio-discursivo em que a linguagem surge a partir da diversidade e complexidade das diferentes práticas, o que acarreta as adaptações da linguagem e gera espécies de textos diferentes. Desta forma, Bronckart (2003, p. 72) afirma que “os textos são produtos da atividade humana e, como tais, estão articulados às necessidades, aos interesses e às condições de funcionamento das formações sociais no seio das quais são produzidos.” Tal articulação favorece a ocorrência de textos de variadas espécies, dada a pluralidade de situações; por sua vez, esferas propiciam a ocorrência de espécies de textos similares que constituem os gêneros.

Assim como os de Voloshinov, os pressupostos do ISD entendem a linguagem numa perspectiva social como atividade de comunicação, pois destacam a relevância da linguagem com foco nas interações sociais. Os estudos de Bronckart e do ISD, assim como os de Bakhtin, percebem a linguagem dentro de uma perspectiva social como atividade de comunicação, isto porque se destaca a relevância da linguagem com foco nas interações sociais. Os gêneros textuais podem ser considerados espécies de textos de relativa estabilidade disponíveis, chamadas por Bronckart de intertexto. Um conceito viável para o gênero de texto é a de que se trata de uma realização prototípica do discurso, regulada e determinada por práticas sociodiscursivas. Tal definição abarca em si mesma uma série de conceitos básicos para a teoria do ISD. Designar o gênero como uma realização prototípica significa enxergá-lo como uma espécie de elemento no arcabouço virtual de produções do discurso ligadas às mais diversas ações humanas. Nesse arcabouço, aqui chamado de intertexto, estão disponíveis as ideias gerais que permitem às pessoas em sociedade produzirem um texto a partir de um dado gênero textual. Ao mesmo tempo que elas se valem desse acervo ideal de gêneros, as próprias pessoas em interação social o alimentam na medida que suas práticas sociodiscursivas estão constantemente

²⁰ A teoria da aprendizagem de Vygotsky defende que o aprendizado se dá pela interação social, que o desenvolvimento do indivíduo é resultado da relação com o outro e com o mundo que o cerca, levando em consideração a ZDP - zona de desenvolvimento proximal que é a distância entre o nível de desenvolvimento real (solução independente de problemas) e o nível de desenvolvimento potencial (solução de problemas com orientação/colaboração).

produzindo novos tipos de textos. A categorização ou classificação desses gêneros não é definitiva, já que eles ocorrem de forma ilimitada em sociedade – seus limites são tão diversos quanto a diversidade de ações humanas. É a pertinência social para uma determinada ação que determina a escolha de um gênero em detrimento do outro.

Considerando que as produções de linguagem se relacionam com a atividade humana em geral, torna-se necessário, então, delimitar as ações de linguagem na atividade coletiva, Bronckart considera que uma ação de linguagem exige a mobilização dos gêneros de textos, no entanto, dado o aspecto variável dos textos, o autor não considera os gêneros como objeto de análise, e sim os textos. E, para explicitar a organização interna do texto, o autor utiliza a expressão para representar a forma como o texto é construído: “folhado textual” – as três camadas que constituem o texto, que já mencionamos, mas que explicaremos com mais detalhes no próximo capítulo.

Como vimos nesta seção, vários linguistas como Dolz, Schneuwly e Bronckart entre outros²¹ fizeram seus estudos sobre gêneros fundamentados na obra de Bakhtin e Voloshinov, levando-nos a crer que os gêneros sejam eles denominados discursivos ou textuais refletem o uso da língua de forma dialógica e social. Abaixo, apresentamos uma síntese para mostrar tais nomenclaturas e aspectos dos três autores aqui mencionados. Vamos à figura 11:

Tabela 4- Nomenclaturas e aspectos de gênero

A VISÃO DO GÊNERO POR CADA TEÓRICO		
LINGUISTA	NOMENCLATURA	ASPECTO
Bakhtin	Gênero do Discurso	Produto da interação verbal
Schneuwly	Gênero textual	Instrumento privilegiado para a aprendizagem
Bronckart	Gênero de texto	Instrumento para desenvolver qualquer estudo sobre as práticas sociais de linguagem ou sobre as formas linguísticas

Fonte: Elaborada pela autora (2023)

Importante salientar aqui o papel dos gêneros como ótimos instrumentos para o ensino -aprendizagem da língua, sua construção na interação social e pertinência nestas práticas. Vamos então agora detalhar um desses gêneros: a tirinha, nosso assunto na próxima seção.

²¹ Nesta seção nos detemos a citar somente os linguistas que serão base teórica deste trabalho

4.2 O gênero tirinha

A tirinha é um gênero jornalístico opinativo, que foi aos poucos se consolidando por meio das páginas de jornais e revistas, principalmente por conta do seu caráter crítico e metafórico. Com o surgimento das novas tecnologias, e uso das mídias digitais, não só a tirinha, mas todos os outros gêneros passaram por adaptações para acompanhar a rápida evolução destas mídias, encontrando diferentes formas de produção e veiculação, nunca antes vistas e exploradas.

Neste trabalho não estamos analisando o processo de produção do gênero tirinha em si, tampouco buscamos descrevê-lo, nem mesmo tratar da história de como surgiu este gênero, o que pretendemos aqui é utilizar e nos apropriar do gênero como instrumento de construção de aprendizagem, de emancipação social, tendo como premissa básica a interação verbal.

Nos termos baktinianos, os gêneros se dividem em dois grupos: gêneros primários (simples) e gêneros secundários (complexos). Os gêneros primários são considerados mais espontâneos e são utilizados em contextos de menor atenção à linguagem; sendo, portanto, usado em uma linguagem mais coloquial. Já os gêneros secundários circulam nas várias instâncias sociais mais formais de atenção à língua em suas dimensões de fala e de escrita.²²

Levando em consideração esta categorização, enquadraremos as tirinhas dentro dos gêneros secundários, uma vez que estas apresentam este trabalho com a linguagem, buscando dar esta atenção à língua e sua utilização mais formal.

Os gêneros possuem uma variedade infinita devido à inesgotável diversidade da atividade humana. Cada esfera da comunicação comporta um repertório de gênero do discurso que vai se ampliando e diferenciando à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. A própria tirinha já foi considerada um subgênero dos quadrinhos, mas como defende Nicolau (2007), ela apresenta uma considerável gama de características suficientemente diferenciáveis para ser considerado um novo gênero.

Analisando este novo gênero, mediante a modificação ou mesmo uma separação das Histórias em Quadrinhos, as tirinhas vão se tornando aos poucos percebidas como um novo

²² Exemplificando: os gêneros primários se referem a situações comunicativas cotidianas, espontâneas, não elaboradas, informais, que sugerem uma comunicação imediata, como: a carta, o bilhete, o diálogo cotidiano. Já os secundários, normalmente mediados pela escrita, podem ser observados no teatro, romance, tese científica, palestra, etc. Vale ressaltar que a essência dos gêneros é a mesma, ou seja, ambos são compostos por fenômenos de mesma natureza, os enunciados verbais. O que os diferencia, entretanto, é o nível de complexidade em que se apresentam.

gênero, sendo observadas características exclusivas desta sua nova composição e diferenciadas do gênero que deu origem ela.

Ao observarmos por exemplo as tirinhas criadas e publicadas na web, percebemos um gênero com funções e condições específicas da comunicação, relativamente estável do ponto de vista temático, composicional e também de estilo próprio, não apenas individual, mas coletivo. O estilo é vinculado a unidades temáticas determinadas e a unidades composicionais, tais como: estruturação, conclusão, relação entre emissor e receptor, além dos parceiros durante a sua produção e veiculação, definido como um elemento da unidade de gênero.

Vista anteriormente como um subgênero, “o gênero tirinha apresenta uma nomenclatura variável, sendo conhecida como: tirinha, tira cômica, tira de jornal, tira de quadrinhos, tira em quadrinhos, tira diária, tirinha em quadrinhos, tirinha de jornal, tira de humor, tira humorística, tira jornalística” (SILVA; VIEIRA, 2018, p. 206). Elas são compreendidas como uma sequência de três ou mais desenhos em quadrinhos alinhados de maneira a contar uma história que geralmente faz crítica aos valores sociais. É publicada com regularidade nos meios de comunicação impressos e digitais, explorando “[...] diversos recursos, tanto verbais quanto não verbais” (SILVA; VIEIRA, 2018, p. 206). Portanto, podemos definir as tiras como uma representação crítica do cotidiano que se utiliza de uma visão bem-humorada ou satírica e transmite uma mensagem de caráter opinativo através de sua linguagem verbal e não verbal. “Ela é capaz de ultrapassar a censura e se afirmou como gênero jornalístico com as mesmas propriedades da crônica, charge, artigo de opinião ou editorial.” (NICOLAU, 2011, p. 34-35). As tiras, assim, produzem narrativas cômicas, opinativas, críticas e até mesmo de deboche, envolvendo diversos aspectos e assuntos que estão postos nas sociedades.

Dessa forma, ao fazer referência às questões sociais, a tirinha se apresenta como um recurso relevante, capaz de propiciar diversas leituras e reflexões nas aulas de língua materna, uma vez que traz para a sala de aula a realidade vivida de forma criativa. Portanto, uma abordagem que leve em conta os conteúdos linguísticos e discursivos nas atividades de leitura e compreensão de textos, considerando não só a parte material, seja ela verbal ou visual, mas também o contexto de produção, circulação e recepção dos suportes desse gênero de texto, pode contribuir para a formação crítica dos educandos.

Esta é apenas mais uma justificativa para escolha do gênero textual tirinha, cabendo aqui frisar mais uma vez que não temos o objetivo de trabalhar análise linguística puramente, como infelizmente é feito em sala de aula com os textos em sua grande maioria, como também não foi nosso objetivo, no caderno que é proposto ao fim deste trabalho, descrever nesta seção como se faz ou se processa a feitura do texto, mas o que buscamos é a construção da leitura, a

melhoria das competências e a transformação dos nossos leitores. A seguir, vamos apresentar as tirinhas que serão trabalhadas em nosso caderno didático: As tiras da Turma do Armandinho.

4.3 As tiras do Armandinho

Nosso trabalho utiliza especificamente as tirinhas do engenheiro agrônomo e jornalista-illustrador catarinense Alexandre Cechetto Beck – As tirinhas do Armandinho. Este é seu trabalho mais visível, mas, como o próprio ilustrador afirma, é quase um hobby. Depois de cinco anos como ilustrador no Diário Catarinense (2000 a 2005), no qual fez suas primeiras tirinhas, Alexandre decidiu trabalhar como ilustrador autônomo, possui uma pequena empresa de comunicação e trabalha principalmente com materiais educativos no formato de história em quadrinhos para prefeituras, secretarias de educação, fundações de meio ambiente, Polícia Ambiental e Defesa Civil.

Figura 9- Tirinha do Armandinho



Fonte: <https://www.facebook.com/tirasarmandinho>

As tirinhas de Beck usam o humor e a ironia para tratar de temas cotidianos, polêmicos e tratam com leveza o dia a dia de Armandinho – criado em 2009- em seu círculo familiar e de amigos, é um menino muito perspicaz. Como toda criança, ele experiencia o mundo com olhar curioso e, apesar da aparente ingenuidade das colocações, suscita profundas reflexões e causa riso em seus leitores.

O nome do personagem surgiu através de um concurso feito pelo jornal onde o ilustrador trabalhava. As pessoas sugeriram nomes e deram a justificativa, e Armandinho, segundo o leitor que venceu, é porque ele sempre está armando algo. O personagem cativou muitos fãs e se tornou popular pela sua forma de tratar temas do cotidiano com humor e sarcasmo; obviamente por não ser neutro, enfrentou diversas polêmicas nas redes sociais por manifestar apoio a determinado candidato às eleições presidenciais, criticando os

comportamentos do então presidente, enfatizando seus atos que não condiziam com uma postura ética, como no exemplo a seguir retratado na figura 10:

Figura 10- Tirinha criticando o governo de Jair Bolsonaro



Fonte: <https://www.facebook.com/tirasarmandinho>

As criações do cartunista, protagonizadas por Armandinho, despertam questionamentos e resistências sobre diversos assuntos e temáticas que circundam na contemporaneidade de maneira crítica, inteligente e até transgressora. Conforme afirmou o próprio Alexandre Beck, em uma palestra conferida em março de 2018 à Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), “[...] eu não quero que o meu trabalho seja visto como entretenimento, porque as tirinhas não são um fim. Elas são um meio para conscientizar as pessoas sobre questões que importam” Paiva; Magalhães (2018, p. 17).

Para o autor, as tiras que ele desenha têm uma função política e de conscientização dos sujeitos sobre questões que são vigentes nas sociedades contemporâneas. Isso significa considerar que as imagens feitas por ele não são meras ilustrações, estando a serviço do entretenimento, mas que elas articulam informações, significados, valores, e até mesmo orientam e direcionam as pessoas em relação a ideias, a formar opiniões sobre problemas e situações e, principalmente, a construir algum tipo de interação e compreensão sobre o mundo em que vivem. (TOURINHO; MARTINS 2012, p. 11).

A respeito das tiras aqui em questão – selecionadas para exemplificação e análise – como também as demais produções de Beck, estão para além do seu valor estético, ilustrativo e decorativo, isto porque abarcam o reconhecimento da imagem a partir da compreensão do seu papel social, político e na vida da cultura (MARTINS, 2007), sobretudo o que tangencia as questões ligadas ao cotidiano das famílias, os problemas de determinadas pessoas, os males da sociedade, entre outros aspectos. As imagens, dessa maneira, são produtoras e mediadoras de significados e posições discursivas que contribuem para pensar como nos relacionamos com elas – as imagens, que agem como discursos “[...] no sentido de que sempre ‘dizem algo’ e criam possibilidades para que algo seja dito” como afirma Tourinho (2009, p. 141).

Desta forma, Armandinho, em suas tiras, nos potencializa a questionar as problemáticas cotidianas por meio das imagens que muito tem a nos falar, indagar e contestar. Martins (2009) afirma que “[...] as imagens emergem como espaços dialógicos nos quais se inscrevem narrativas, trajetórias e histórias que, de alguma maneira, nos interpelam, desalojam e instigam fazendo perguntas que nos mobilizam em busca de explicações ou respostas para a provocação das imagens”. (MARTINS, 2009, p. 99).

Nesse processo de transmissão e de construção, as representações visuais acionadas pelo personagem e sua turma buscam fazer com que o leitor da Tirinha do Armandinho leia, se divirta, se informe, fique indignado, emocionado, triste ou pensativo. Estes resultados se dão a partir do momento em que o leitor começa a se apropriar da leitura proficiente na compreensão das nuances de humor e ironia, cabe aqui ressaltar que a produção das tirinhas é quase que diária e estampa as redes sociais que levam o nome de Armandinho.

Algumas das tirinhas já chegaram a oferecer certo perigo ou mesmo “custaram” o emprego do ilustrador, que teve seus contratos rescindidos em vários jornais ao publicar em 2018 tirinhas que falavam da forma como a Polícia Militar do Rio Grande do Sul agia, tendo recebido também notas de repúdio da Brigada Militar por expor tirinhas como estas a seguir:

Figura 11- Tirinha sobre racismo



Fonte: <https://www.facebook.com/tirasarmandinho>

Figura 12 - Tirinha 2 sobre racismo



Fonte: <https://www.facebook.com/tirasarmandinho>

No mesmo ano também recebeu notas de repúdio e comentários ruins do Conselho de Medicina do Rio Grande do Sul ao fazer uma tirinha criticando a forma como os médicos estavam agindo, como temos na tirinha abaixo:

Figura 13- Tirinha sobre os médicos



Fonte: <https://www.facebook.com/tirasarmandinho>

Como podemos observar, a escolha das Tirinhas do Armandinho para nosso trabalho foi intencionalmente pensada para além da leitura e compreensão leitora, mas também para a formação do aprendiz em relação à leitura de mundo, reflexão sobre o meio em que vive e o papel dele (do aluno) meio a todas estas informações. E claro que Alexandre Beck valoriza muito a profissão que participa ativamente desse processo-o professor, com inúmeras tirinhas que fazem menção à importância da nossa missão, como podemos ver em tirinhas como as que temos a seguir:

Figura 14- Tirinha sobre professor



Fonte: <https://www.facebook.com/tirasarmandinho>

Figura 15 – Tirinha sobre desvalorização do professor



Fonte: <https://www.facebook.com/tirasarmandinho>

As tirinhas do Armandinho possuem publicação quase que diária nas redes sociais do próprio personagem como Facebook e Instagram, este último conta com quase 300.000 seguidores, estes números são bastante relevantes neste meio digital em que vivemos. Alexandre Beck continua publicando, já lançou vários livros com as tiras e dá palestras em

escolas, Universidades e outras organizações. As tiras têm um papel muito importante na construção da criticidade e cumprem sua função social de mostrar o que acontece cotidianamente, por isso o contexto de produção ser tão importante nestas análises, pois há geralmente um motivo por trás de cada desenho feito pelo ilustrador.

Apropriando-se deste riquíssimo material²³, nosso trabalho propõe a utilização das Tirinhas do Armandinho para auxiliar nesta construção de conhecimentos que almejamos frente às dificuldades percebidas. Alexandre Beck e seu “filho” Armandinho fazem parte deste trabalho de forma a contribuir com o processo de aprendizagem dos alunos, por meio da identificação dos acontecimentos, o papel social desempenhado pelos discentes e suas práticas linguageiras além de se identificar com as personagens que serão descritas na próxima seção.

4.3.1 Personagens da turma do Armandinho e suas representações

As personagens desenhadas por Alexandre Beck possuem características ligadas às representações sociais, relacionadas a diversos tipos constituintes da nossa sociedade, e dependendo da situação ou do conteúdo da tirinha, um ou outro vai interagir com o personagem principal: Armandinho.

Uma característica da apresentação das personagens refere-se ao fato de que só as crianças são desenhadas de corpo inteiro, os adultos só são ilustrados as pernas, como vemos a seguir:



Fonte: <https://www.facebook.com/tirasarmandinho>

Armandinho se relaciona bem com todos os colegas, valoriza as diferenças, é justo e honesto, mas como todas as crianças, vez por outra tenta enganar os pais com coisas que todas as crianças já fizeram: finge que está dormindo, inventa que tomou banho, esconde uma bagunça embaixo da cama, mas não mente para prejudicar ninguém.

²³ O ilustrador permitiu o uso de suas tirinhas em nosso trabalho, mostrando-se solícito e muito gentil ao responder as mensagens desta professora pesquisadora.

Nas tirinhas da Turma do Armandinho várias crianças se relacionam com o protagonista, mas algumas são mais recorrentes e nomeadas, sendo importante conhecê-las a fim de que, dessa forma, as características de cada personagem ajudem na construção de sentido, e conseqüentemente, a percepção do humor e da ironia são mais facilmente reconhecidas.

O autor fez intencionalmente cada criança com uma característica física ou psicológica para poder criar situações que são compreendidas levando em consideração tais formas de apresentação, um é medroso, outro racista, uma consciente, outra se desaponta com o que vê e ouve, um é ruivo, outro careca, e para ser bem diferente Armandinho tem os cabelos azuis (Armandinho aprendeu em ciências que seu cabelo tem essa cor por causa do albinismo, que é a capacidade de exibição de cores de alerta que deixam o organismo mais visível no ambiente em que vivem).

As situações do cotidiano dos brasileiros, ou mesmo do mundo, fazem com que as crianças retratadas nestas tirinhas tragam sua percepção ou ainda, façam o leitor ter também suas percepções a respeito do que acontece. Há ainda momentos (mesmo raros) em que os acontecimentos são tão fortes, marcantes ou ruins que não geram humor ou ironia, apenas reflexão dos personagens: como quando ocorreu o incêndio na *Boate Kiss* em Santa Maria- RS:

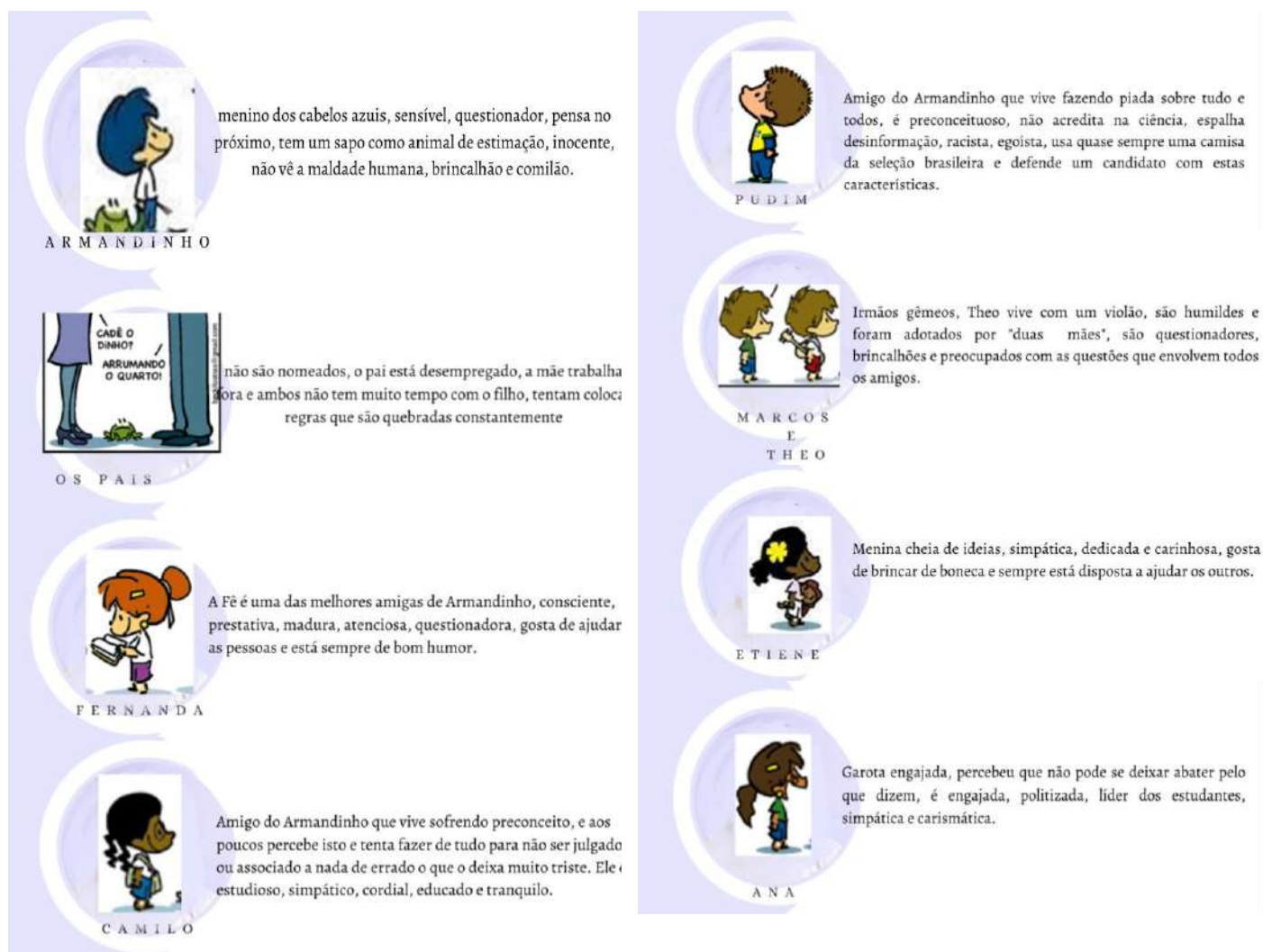
Figura 17- Tirinha e uma tragédia



Fonte: <https://www.facebook.com/tirasarmandinho>

Cada personagem que aparece nas tiras da Turma do Armandinho tem um propósito, sua construção tem todo um significado dentro da compreensão global do que o autor deseja informar. Vamos então à apresentação de Armandinho e sua turma na figura 18 a seguir:

Figura 18- Personagens principais das Tirinhas da Turma do Armandinho



Fonte: Elaborada pela autora (2023)

As crianças estudam todas juntas e convivem harmoniosamente, mesmo tendo entre os colegas um menino (Pudim) que pensa ser melhor do que os outros e vez por outra faz comentários e toma atitudes que deixam Armandinho e sua turma chateados ou mesmo sem entender o porquê de tais comportamentos.

Há inúmeros outros personagens, alguns com nomes, outros aparecem esporadicamente, interagindo com o restante da *turma*. Há representatividade de crianças que simbolizam a verdadeira sociedade, sem exceções: crianças negras, com alguma deficiência, adotados, filhos únicos, vários irmãos, conscientes, crianças dos povos originários, crianças refugiadas, de diferentes religiões e posicionamentos políticos, pobres, ricos, de classe média, enfim, as diferenças constroem a turma do Armandinho.

Ao ser questionado a respeito de Armandinho ser inspirado na Mafalda ou no Calvin, Alexandre diz que, apesar de eles terem algumas semelhanças com o menino, o que tem por detrás do Armandinho são livros. Alexandre conta que lê muito e sobre assuntos variados, seja a revistinha da igreja que as pessoas entregam nas casas, bulas de remédio e até matéria de revista que o amigo mais reacionário compartilhou. Segundo o ilustrador “Se você quer aprender e respeitar esse outro que convive no mesmo mundo que você, é preciso se desfazer das certezas, estar aberto para outras informações”.

4.4 Humor e Ironia nas tirinhas

Textos de diferentes gêneros podem trazer humor e ironia, dependendo da forma como tratam a língua e sua ambiguidade – marca de vício de linguagem para uns gramáticos e característica das línguas para outros. As piadas e textos humorísticos fornecem simultaneamente um dos melhores retratos dos valores e problemas de uma sociedade, por um lado, e por outro, uma coleção de fatos e dados impressionantes para quem quer saber o que é e como funciona uma língua.

As tirinhas, assim como outras demonstrações da linguagem, resgatam e retratam em suas imagens a memória sociocultural individual e global de um determinado contexto histórico. A partir dos discursos sutis, latentes e notórios, estas tiras, como as do Armandinho, mostram a intenção de revelar o cotidiano da sociedade, princípios, experiências, lapsos, mazelas e arrogância essencialmente humanas. O discurso é ainda composto pelo humor e pela ironia, crítico, aparentemente inofensivo, é sustentado pelos acontecimentos e também permite a manifestação de efeitos de sentido que promovem representações necessárias para ver e dizer o mundo. Sendo assim, a neutralidade das falas na tirinha é uma ilusão, já que o ilustrador coloca em seu personagem principal sua ideologia, sua posição política, uma vez que ele envolve o histórico e o ideológico e que, “numa realidade social e histórica, em que se é obrigado a reconhecer que sempre se ocupam determinadas posições (e não outras) no conflito constitutivo das relações sociais, não se pode fazê-lo neutramente” (ORLANDI, 1987, p.13)

Possenti (2001) afirma que se alguém quiser descobrir os problemas com os quais uma sociedade se debate, uma coleção de piadas, charges ou tirinhas fornecerá excelente pista: sexualidade, etnia/ raça e outras diferenças, instituições (igreja, escola, casamento, política), família, morte, tudo isso está sempre presente nos textos de tons humorísticos que circulam às vezes anonimamente e que são ouvidas e contadas por vários ouvintes/leitores e acabam levando humor, informação e muitas vezes uma crítica.

Ainda de acordo com Possenti (2001), os textos com tom humorístico

(...) também podem servir de suporte empírico para uma teoria mais aprofundada e sofisticada de como funciona uma língua, especialmente porque se trata de um corpus que, além de expor traços do que nela é sistemático (gramatical) e, paradoxalmente, ‘desarrumado’, contribui para deixar muito claro que uma língua funciona sempre em relação a um contexto culturalmente relevante e que cada texto requer uma relação com outros textos.

Deve-se observar que há pelo menos duas condições, como nos coloca Possenti (1998), para um texto figurar como humorístico: é necessário que seja polêmico (com pontos de vista controversos sobre o assunto) e que seja popularizado (seja assunto de vários segmentos da vida social).

As tirinhas escolhidas para serem trabalhadas no caderno didáticos cumprem bem esse papel de humorístico, tendo como protagonista um garotinho de cabelos azuis, que de forma “inocente” leva o leitor ao riso e à reflexão.

Figura 19 – Exemplo de tirinha com humor



Fonte: <https://www.facebook.com/tirasarmandinho>

Como aponta Ramos (2009), as tirinhas se aproximam bastante das piadas pela presença constante do humor, que pode ser considerada sua principal característica: “O gênero usa estratégias textuais semelhantes a uma piada para provocar efeito de humor. Essa ligação é tão forte que a tira ao ser cômica se torna um híbrido de piada e quadrinhos” (RAMOS, 2009, p. 364).

O humor não se limita só à tirinha, ele é um efeito de sentido que se inscreve em um dado discurso, em uma determinada condição de produção; e sendo um efeito de sentido, o humor se origina de um encadeamento de desconstrução de sentidos da própria linguagem. Essa sequência reproduz múltiplas estratégias, por meio das quais os sentidos são guiados. Entre tais estratégias, citamos a ironia. Essa, a ironia, também é concebida como um processo de desconstrução do sentido, que desequilibra o que já havia se instalado como significado para

modificá-lo e transformar assim a linguagem. Em um trocadilho com a palavra ironia o próprio autor fala a respeito, uma fala metalinguística, como vemos na tirinha a seguir:

Figura 20- Armandinho e a explicação de ironia



Fonte: <https://www.facebook.com/tirasarmandinho>

O processo irônico começa a ser apresentado com o filósofo Sócrates²⁴ que fez uso da ironia em seu método de investigação, por meio de sua maneira de interrogar o interlocutor com o objetivo de fazê-lo perceber sua ignorância acerca de determinado assunto. Algum tempo depois, a ironia começa a aparecer também na obra de Aristóteles que a coloca entre as atitudes fundamentais do ser humano, fazendo referências a alguns aspectos que caracterizam e identificam essa forma de discurso, como a ambiguidade. O modelo de Aristóteles para a ironia é o da ironia socrática, que está de acordo com o método socrático, ou seja, conduzia o indivíduo à consciência do erro e esta estratégia apoiava-se na dissimulação de Sócrates, que nada mais era do que uma série de questionamentos com os quais provocava no interlocutor uma confusão de modo a mostrar-lhe as fraquezas de seus argumentos. A ironia socrática levava a um mal-estar a partir desse despertar da consciência do indivíduo e, assim, apontava-o à sua verdade interior.

Podemos dizer que a ironia é uma peculiaridade da linguagem que requer uma leitura crítica e atenta das nuances que esse mecanismo atribui ao discurso dentro dos textos. A preocupação em tentar fazer com que os nossos aprendizes percebam como se dá o processo da ironia como elemento desencadeador não só de humor, mas também de criticidade, evidencia a necessidade que esse leitor (o aluno) tem de perceber os sinais deixados pelo enunciador, assim como a visão de mundo pretendida pelo ilustrador/autor, que nem sempre é mostrada de maneira explícita, como se pode observar na tirinha seguinte:

²⁴ O Método socrático de investigação é composto por dois momentos – o 1º é a IRONA que vem da expressão grega que significa "perguntar, fingindo não saber". Esse primeiro momento possui um caráter negativo e o 2º, a MAIÊUTICA, que significa "parto". Nesse segundo momento, o filósofo continua fazendo perguntas, agora com o objetivo de que o interlocutor chegue a uma conclusão segura sobre o assunto e consiga definir um conceito

Figura 21- Ironia na tirinha



Fonte: <https://www.facebook.com/tirasarmandinho>

Podemos observar na tirinha dada como exemplo que o que o autor deseja que seja compreendido está colocado de forma implícita é que nem sempre ter estudo significa ter educação. A ironia aí se mostra por meio do uso das palavras sendo colocadas de acordo como pensa uma criança, no caso Camilo e Armandinho conversam sobre o comportamento de pessoas cultas.

De acordo com Brait (2008, p. 16), o discurso irônico “pode provocar efeitos de sentido como a dessacralização do discurso oficial ou o desmascaramento de uma pretensa objetividade em discursos tidos como neutros”. Desta forma, a ironia é um processo estruturante do texto, que por meio do humor, dos implícitos, da argumentação indireta e da crítica visa elaborar um discurso que atravessa uma ideologia.

Para Brait (2008), a ironia é organizada como uma construção de linguagem que tem como propósito o distanciamento entre o que é dito e aquilo que se pretende ser entendido, ela gera uma ambiguidade que só será entendida por um leitor capaz de perceber a verdadeira intenção contraditória apresentada no texto. Ademais, como o texto irônico não se apresenta de forma explícita, seu enunciador faz este texto imaginando um leitor que irá ler e compreender as entrelinhas percebendo as estratégias irônicas e os sinais deixados no texto. Dessa forma, o texto irônico é construído visando a seu receptor.

De maneira bastante genérica, pode-se dizer que a transposição se dá na medida em que o enunciado, independentemente de sua extensão, será observado por meio das marcas que aí estão assinaladas, produtos de um processo que envolve as relações dialógicas necessariamente existentes entre a instância de produção e a instância de recepção, o que significa considerar no mínimo dois agentes responsáveis pela significação: enunciador e enunciatário. Se o enunciatário não se der conta das articulações entre os segmentos aí envolvidos, a significação irônica não terá lugar. (BRAIT, 2008, p. 83-84)

As tirinhas de Beck trazem acontecimentos diários e com um jogo de palavras bem trabalhado, trazendo geralmente um tom de ironia, palavra esta que vem do grego *eironeia* (εἰρωνεία) e quer dizer “dissimulação”. Aristóteles reconhecia que a *eironeia* trazia diferentes níveis de verdade, sendo que a negação dessa verdade era um dos seus aspectos mais pertinentes.

Vale salientar que o fator que define a ironia é uma relação de oposição entre o significado literal e o que o falante quer comunicar e devido a uma série de inferências que um sujeito faz para compreender um enunciado irônico. Assim, as tirinhas utilizadas neste trabalho para a melhoria da compreensão da ironia e do humor refletem bem essa característica, como podemos observar na figura 22:

Figura 22- tirinha com ironia e humor



Fonte: <https://www.facebook.com/tirasarmandinho>

As tirinhas utilizam certas figuras de linguagem ou ainda recursos como fenômenos linguísticos semânticos para produzir humor, o principal é ambiguidade. Ao analisarmos ambiguidade não estamos olhando apenas para uma única palavra, mas para a sentença como uma unidade de sentido, uma vez que o significado das palavras polissêmicas e homônimas (geradoras de ambiguidade) é definido pelo contexto. O fenômeno linguístico da ambiguidade estabelece relações semânticas entre palavras e as sentenças como um todo, isto pode ser evidenciado ao lermos textos do gênero tirinha, uma vez que o propósito comunicativo que envolve sua elaboração se utiliza da ambiguidade lexical e, para que tal propósito seja efetivado, o leitor precisa compreender o contexto da situação comunicativa em si.

A ambiguidade lexical ocorre quando um item lexical apresenta mais de um sentido ou quando há certa identidade de forma entre itens lexicais distintos, cuja significação é também distinta (CAMBRUSSI; POLL, 2015). A ambiguidade é produzida pelo léxico, podendo ser gerada a partir da homonímia ou da polissemia, como podemos observar na tirinha a seguir:

Figura 23- Tirinha com ambiguidade por meio de homonímia



Fonte: <https://www.facebook.com/tirasarmandinho>

Na tirinha acima, percebemos o uso da palavra *vendo* que gera o humor ao ser utilizada por Armandinho com sentido de *ver* e ser entendida como *vender*. A escolha vocabular e as imagens favorecem a construção de sentido e corroboram a ideia de que esta utilização realmente consegue atingir seu propósito.

Como pode ser observado, as tirinhas trabalham a multimodalidade de forma a contribuir para a construção do humor e da ironia, usando a linguagem a seu favor, um verdadeiro jogo de palavras, onde a vitória é o riso e a perspicácia. O que parece ser uma fala inocente, é geralmente carregada de sentido e objetivo, as imagens e os textos colaboram para tal fim: a construção da compreensão da realidade por meio da leitura atenciosa e contextualizada.

Passaremos agora a discorrer sobre os pressupostos teóricos que nos ajudaram na construção deste trabalho e conseqüentemente na elaboração do caderno didático: o ISD e os estudos de semiótica social, especificamente a GDV, correntes teórico-metodológicas de grande valia para a análise dos textos e sua compreensão.

5 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Neste capítulo, trataremos do arcabouço teórico que rege nosso trabalho e que foi fundamental para a construção do material utilizado na elaboração do caderno didático. Nossa pesquisa utiliza principalmente duas teorias que contribuem para a análise de textos: O Interacionismo Sociodiscursivo e a os estudos de Semiótica social, por meio da Gramática do Design Visual.

Para o Interacionismo Sociodiscursivo, a elaboração de textos no âmbito escolar não deve e não pode ser uma tarefa simplória de apropriação do código linguístico e das normas que regem a ortografia, sintaxe, a gramática de uma língua materna. O ideal é que esta produção de texto (no nosso caso em particular, a compreensão leitora e as diversas capacidades a ela ligadas), seja resultado de uma *ação linguageira* na qual o aprendiz assuma um papel de *agente* e que haja intencionalmente para que atinja os objetivos propostos (mesmo que simulados didaticamente), utilizando para esta finalidade os instrumentos semióticos disponíveis na sua língua: os inúmeros *gêneros de textos* que pertencem à cultura letrada, transmitidas por nós por gerações anteriores. Para este fim, o papel da escola é fundamental, pois como vimos no capítulo referente aos gêneros, é sobretudo, no âmbito escolar que o aluno desenvolve *capacidades de linguagem* (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), isto também porque a escola é a *principal agência de letramento* (KLEIMAN, 2006). para agir verbalmente nas mais variadas práticas discursivas criadas pela sociedade e sedimentadas nas diversas *esferas da comunicação* (BAKHTIN, 2003) – do cotidiano, do trabalho, jornalística escolar, etc.

Vamos ainda expor a perspectiva teórica de Bronckart (1999/2003, 2006) sobre o *agir humano* e o *agir de linguagem* e sobre a organização do texto, bem como seu contexto de produção, tão importantes na construção das análises. Seguindo então a perspectiva do ISD, consideramos que, por meio de uma ação de linguagem e em um determinado campo de atividade, como o uso da tirinha- sua leitura, por exemplo, podemos agir e, assim, modificar, ou não, o mundo que nos rodeia. Dessa maneira, torna-se pertinente, na educação, que sejam desenvolvidos trabalhos com os gêneros mais diversos, como as tiras, mas para isso, é necessário também um aporte de análise que instrumentalize o professor a fim de que possa ir além da simples exploração do conteúdo temático de um texto, e foi isto que almejamos ao escolher o ISD como base teórica: ir além de onde se costumava ir.

Nossa base teórica é ancorada também nos estudos de Semiótica Social, uma vez que a análise multimodal de textos nos possibilita investigar as diversas formas como os modos semióticos são organizados nesta produção de significados. Esta é a característica principal da

semiótica: a significação e, para a Semiótica Social, como já explicitado, a ênfase recai não somente para o significado em si, mas também sobre o processo de produção e recepção do signo. Partindo desse pressuposto, na Semiótica Social o foco está na “forma como as pessoas usam os recursos semióticos para produzirem artefatos comunicativos e eventos para interpretá-los – que é uma forma de produção semiótica – no contexto de situações sociais e práticas específicas” (VAN LEEUWEN, 2005, p. 11).

Estes dois aportes teóricos nos deram suporte para o desenvolvimento deste trabalho, uma vez que nosso foco é a compreensão leitora, utilizando o gênero tirinha, fortemente marcado pela multimodalidade. Tanto o ISD quanto a GDV, trabalham com a questão da utilização dos gêneros de texto para a produção e compreensão de textos, sendo este segundo o foco do nosso trabalho. Entendemos que não o uso de uma só teoria, isolada, é capaz de perceber e trabalhar o objeto por todos os ângulos e a interação e dialogismo são fundamentais para o entendimento do objeto. Essas duas teorias discutidas²⁵ (e não só elas como veremos na próxima seção) servem então como escopo para a formulação do ISD como aparato teórico-metodológico, produzido por Bronckart. Por este motivo, a análise por diferentes olhares amplia os horizontes da pesquisa e permite que percebamos mais elementos e diferentes formas de se responder aos anseios propostos pelo nosso objeto de pesquisa. O que buscamos aqui neste trabalho também é propor um diálogo do ISD com acepções da semiótica social, sobretudo com os conceitos da GDV.

Tratemos inicialmente do Interacionismo Sociodiscursivo, suas características, suas bases teóricas, como pode ser feita a análise de um texto de acordo com suas categorias. Cabe aqui ressaltar que o ISD não contempla a questão da multimodalidade, sua interpretação especificamente, mas o trabalho com os gêneros nos auxilia nesta interpretação e busca de compreensão.

5.1 O Interacionismo Sociodiscursivo

O Interacionismo Sociodiscursivo, de agora em diante ISD, é resultado das reflexões a respeito da linguagem numa perspectiva sociodiscursiva pelo psicólogo e professor Jean-Paul Bronckart²⁶. O autor afirma que suas ideias derivam de uma psicologia da linguagem

²⁵ As perspectivas de gêneros, a partir da Semiótica Social, de Rastier, e da GDV, corroboram a construção de um olhar sociodiscursivo para a análise dos gêneros textuais.

²⁶ É professor de Didática de Línguas na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação na Universidade de Genebra. Desenvolveu diversos programas de pesquisa sobre epistemologia das ciências humanas e sociais,

norteada pelos princípios epistemológicos do interacionismo social de Vygotsky. O ISD é uma corrente que se inscreve no Interacionismo social, representado por Vygotsky, Mead e Voloshinov, entre outros (Bronckart 2006. p 9). A teoria situa-se em oposição às correntes mentalistas e biologizantes das ciências humanas, como o positivismo, contra as variantes do cognitivismo em psicologia e aos estudos chomskianos em linguística. A grade ou *método de análise de textos*, como é comumente conhecido e como chamamos neste trabalho, foi apresentado, primeiramente, na obra “*Le fonctionnement des discours*” (1985). No entanto, logo o método serviu de base para análise de textos produzidos em várias outras línguas como: alemão, basco, castelhano, catalão, italiano etc, o que gerou procedimentos mais abrangentes, e, por consequência, exigiu a reformulação do método, apresentado na obra “*Activité langagière, textes et discours*” (1997), traduzida para o português, foi publicado no Brasil em 1999, com o título “Atividade de linguagem, textos e discursos”, apresentando as bases teóricas inspiradoras e lançando o aparato metodológico de análise, com o folhado textual. Dessa forma, o ISD adere a uma psicologia interacionista-social que aborda o estudo da linguagem em suas dimensões discursivas e textuais.

Bronckart estabelece as bases de uma teoria que foi fundada utilizando elementos de diversas disciplinas como: sociologia, psicologia, filosofia e a linguística com o propósito de discutir o desenvolvimento humano e estabelecer uma metodologia de análise dos textos e discursos, num campo mais vasto do estudo das *ciências do humano*, focada na dinâmica formadora das práticas de linguagem.

O propósito desta seção não é o de apresentar de forma minuciosa as diretrizes teóricas que fundamentam o ISD, ou ainda todas as correntes que deram origem às suas ideias de forma detalhada, mas de explicar aspectos que precisam ser trazidos para que haja a identificação dos elementos necessários para este trabalho com a leitura dos gêneros, temos então como foco de discussão os conceitos básicos que fundamentam o ISD para sua concepção de texto, gênero de texto e seus procedimentos de análise, elementos essenciais para a análise da tirinha- sua leitura e compreensão, objeto desta pesquisa. Sendo assim, os conceitos são apresentados de maneira mais sucinta e concisa em relação ao aprofundamento necessário para entender a complexidade das interações teóricas tão ricas e pertinentes propostas pelo autor.

Os textos são, na definição do ISD, “produções verbais efetivas, que assumem aspectos muito diversos, principalmente por serem articuladas a situações de comunicação

muito diferentes. São essas formas de realização empíricas diversas que chamamos de textos” (BRONCKART, [1999] 2009p. 69). Isto significa que, de acordo com a situação de comunicação: contexto onde ocorre tal interação, com os agentes que participam, da formação discursiva ou campo, o texto, como um correspondente empírico, pode assumir diferentes formas, também chamadas de diferentes tipos de texto, os quais passam a receber a denominação de gêneros textuais (BRONCKART, [1999] 2009). Tal concepção formou-se, sobretudo, a partir das teorias de Bakhtin (2003) sobre gênero do discurso como vimos no capítulo anterior.

A ideia central do ISD é que as *atividades de linguagem* devem adquirir um papel essencial no desenvolvimento dos processos de inclusão social e de constituição da cidadania. Apoiando-se nos trabalhos de Vygotsky, Bakhtin/Volochinov, Marx, o ISD defende a importância da linguagem no desenvolvimento humano e social. Suas teses têm aproveitamento nas tarefas referentes ao processo de gênese dos seres humanos, assim como nas atividades existenciais e sociopolíticas de seus partidários.

Ao lermos sobre o ISD, nos deparamos com expressões e palavras que vão aos poucos sendo esclarecidas por Bronckart ou ainda seus estudiosos, como: Machado (2005), Leurquin (2014) para citar alguns. Iniciando sobre a diferença entre atividade e ação. No quadro teórico do ISD, de forma geral, atividade e ação são vistas de forma diferente: atividade é o termo utilizado para “designar uma leitura do agir que implica as dimensões motivacionais e intencionais mobilizadas por um coletivo organizado” (MACHADO, 2005, p. 249); “um formato social que organiza e regula as interações dos indivíduos com o meio” (BRONCKART, 2008, p. 123) e são constituídas de ações, a saber, “condutas que podem ser atribuídas a um agente particular, motivadas e orientadas por objetivos que implicam a representação e a antecipação de seus efeitos na atividade social” (MACHADO, 2005, p. 249). Em resumo, a atividade estaria relacionada ao agir coletivo e, a ação, ao agir individual.

Para o ISD, um evento precisa estar fundamentado no tripé: *motivo, intenção e capacidade* (física, psíquica ou linguageira) para ser considerado ação. Assim, “o motivo, a intenção e a capacidade definem a responsabilidade desse ser humano no encadeamento dos fenômenos” (BRONCKART, 2006, p. 210). Da mesma forma que o agir geral, uma ação linguageira configura-se como um evento (nesse caso, linguístico) movido por um motivo (ou razão para o agir), fruto de uma intenção (representação de um efeito) e imputável a um agente (sujeito que assume uma responsabilidade, por ser dotado de capacidades de linguagem).

Na concepção epistemológica e metodológica do agir linguageiro defendida pelo ISD, os gêneros de texto agem como *instrumentos* (recursos semióticos, externos ao sujeito)

que possibilitam a mediação do homem com a situação/objeto de intervenção. Para o seu agir, o agente-produtor precisa mobilizar *capacidades de linguagem* (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004), a saber, aptidões necessárias para o ato da produção linguageira. Segundo Dolz e Schneuwly (2004), as *capacidades de linguagem* podem ser divididas em três níveis, como podemos ver de forma resumida no quadro:

Quadro 6- Capacidades de linguagem



Fonte: Elaborado pela autora (2023) baseado em Dolz e Schneuwly (2004)

Podemos observar que estas capacidades de linguagem se referem à produção dos gêneros, no nosso caso, usaremos estas capacidades para a leitura e compreensão desses gêneros, por meio da análise trazida pelo folhado textual. Nosso objetivo não foge do que preconiza o ISD, já que buscamos com a compreensão leitora desenvolver a capacidade de compreensão leitora, para que assim o aprendiz saiba se posicionar e desta forma, exercer seu papel de cidadão uma vez que o ISD tem como pressuposto geral a ideia de que as atividades de linguagem devem adquirir um papel essencial no desenvolvimento dos processos de inclusão social e de constituição da cidadania. Suas teses têm aproveitamento nas tarefas referentes ao processo de gênese dos seres humanos, assim como nas atividades existenciais e sociopolíticas de seuspartidários.

Observando estas capacidades de linguagem descritas no Quadro 6, podemos

perceber aí elementos que estão presentes na próxima seção, que trata da análise de textos com o ISD, por meio dos estudos do folhado textual.

5.1.1 *Analizando textos com o ISD*

O ISD adota uma abordagem que trabalha a compreensão do texto além dos seus aspectos meramente linguísticos: a organização e o funcionamento do texto dependem de parâmetros múltiplos e heterogêneos que se encontram além do aspecto semântico-sintático. Percebemos que podem interferir na constituição e circulação do gênero e na sua função comunicativa alguns elementos, a saber: as situações de comunicação, os modelos de gêneros e de tipos discursivos, as decisões do produtor, a motivação e o objetivo, as regras do sistema da língua etc.

Bronckart ([1999]2009) centra seu procedimento metodológico, inicialmente, nas condições sociopsicológicas da produção de textos e, posteriormente, na análise de suas propriedades estruturais e funcionais internas. A busca inicial reside em três conjuntos de observáveis a fim de realizar o procedimento de observação e análise de um texto empírico, são elas: as observáveis de ordem semântica, de ordem léxico-sintática e ordem paralinguística, sendo explicadas por Bronckart da seguinte forma:

- Observáveis de ordem *semântica* – o texto (assim como seu contexto imediato: principalmente a capa e a contracapa) produz um efeito global de significação em seu leitor, que se traduz principalmente na identificação do tema ou do ~~tema~~ tratado(s) e na apreensão de certos elementos do quadro e do projeto nos quais o texto se inscreve.
- Observáveis de ordem *léxico-sintática* – uma leitura atenta mostra as modalidades específicas de codificação lexical das unidades de conteúdo, isto é, as escolhas efetuadas nos paradigmas de lexemas disponíveis em língua para se indicar um mesmo referente.
- Observáveis de ordem *paralinguística* – nos textos escritos, a leitura inicial permite identificar as unidades semióticas não verbais (quadros, imagens, esquemas, etc.), que chamamos de unidade *paratextuais*; o estatuto dessas unidades assim como suas modalidades de articulação ao texto propriamente dito são objeto de análises específicas, que, entretanto, não serão apresentadas neste livro. A leitura também permite observar os procedimentos *supratextuais* de formatação da página (títulos, subtítulos, paragrafação) e de relevo (sublinhados, itálicos, negritos, etc.), que traduzem alguns aspectos dos procedimentos de planificação e/ou dos procedimentos enunciativos [...](BRONCKART, [1999]2009, pp. 80-81).

Esses conjuntos de observáveis permitem ver o texto como um todo: seus aspectos linguísticos (ordem semântica e léxico-sintática) e seus aspectos não linguísticos (ordem paralinguística) como constituintes do sentido pretendido. Essa classificação global dá conta das dificuldades acerca do fenômeno do texto, indicando categorias de análise geral. Entretanto, por uma decisão metodológica, embora não negue sua existência, Bronckart ([1999]2009) afirma que não tratará dos observáveis de ordem paralinguística neste estudo especificamente, esta escolha se deve talvez aos gêneros de texto estudados pelo autor, que se constituem em sua maioria de signos verbais e menos de unidades visuais. Porém, ao se analisar um texto que compreenda aspectos verbais e visuais, como o caso da tirinha, é fundamental que o leitor interprete todos os aspectos que são fundamentais para a constituição do texto. Importante salientar aqui que o autor não desconsidera a existência dos elementos para-textuais na constituição do documento, em suas análises, Bronckart ([1999]2009) limita a noção de texto ao aspecto do signo verbal. Mesmo assim, ele entende que a análise de textos âmbito do ISD, dependendo da noção que se tem de texto.

Ao entender que o procedimento de análise de um texto deve partir das atividades sociais às atividades de linguagem, Bronckart ([1999] 2009) propôs um método específico para análise de textos. Tal método tem a proposta de conhecer as condições de produção e a arquitetura de um texto em seu funcionamento e organização, considerando que todas as unidades linguísticas são tomadas como “propriedades das condutas humanas” (BRONCKART, [1999] 2009, p. 13). Esta apreciação toma por base os preceitos de Bakhtin/Volochinov em “Marxismo e Filosofia da Linguagem” (2006) para quem os fatos languageiros devem ser analisados de forma descendente, ou seja, na análise de um texto é preciso primeiro observar a dimensão ativa e prática das condutas humanas e depois as condutas verbais. Tomando tais preceitos como base, Bronckart (2008, p. 75), afirma que “os discursos apresentam sempre um caráter dialógico, ou seja, eles se inscrevem em um horizonte social e se dirigem a um auditório social”. E também porque “a palavra” é produto da interação entre indivíduos, os quais devem ser os primeiros a serem considerados em uma análise. Assim, a análise deve ser feita de acordo com (GUIMARÃES; MACHADO, 2007, p. 21). da seguinte maneira:

- primeiro, as condições e os processos de interação social: em termos contemporâneos, as diversas redes e formas de atividade humana;
- depois as “formas de enunciação”, que verbalizam ou semiotizam essas interações sociais no quadro de uma língua natural;
- enfim, a organização dos signos no interior dessas formas, que, segundo o autor, seriam constituídos das ‘ideias’ e do pensamento humano consciente.

Como já mencionado em um capítulo anterior, mais precisamente na *seção 3.5*, Bronckart concebe a organização de um texto sob a denominação de folhado textual, uma espécie de organização por camadas da estrutura do texto. Essas camadas são sobrepostas, a saber: a infraestrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos. Esse folhado está descrito na forma como o autor propõe a análise de textos:

Tabela 5 – Método de análise de textos

Método de análise de textos – Bronckart ([1999] 2009)	
Contexto de produção	Arquitetura interna
Parâmetros do mundo físico: - emissor, receptor, espaço e momento em que o texto é produzido;	Infraestrutura textual: - plano geral do texto, tipos de discurso, tipos de sequências, formas de planificação;
Parâmetros do mundo social e subjetivo: - elementos da interação comunicativa que integram valores, normas e regras;	Mecanismos de textualização: - conexão, coesão nominal e coesão verbal;
Conteúdo temático do texto, ou seja, o assunto no texto tratado.	Mecanismos enunciativos: - vozes e marcação das modalizações presentes em um texto.

Fonte: Elaborado pela autora (2023) baseado em Bronckart ([1999] 2009)

O ISD, levando em consideração o folhado textual, composto por camadas que juntas trazem a essência desse texto, sua arquitetura interna, faz com que essas “peças” se unam com o propósito de colaborar no entendimento dos gêneros. Aqui mais uma vez colocamos estas camadas que formam o texto:

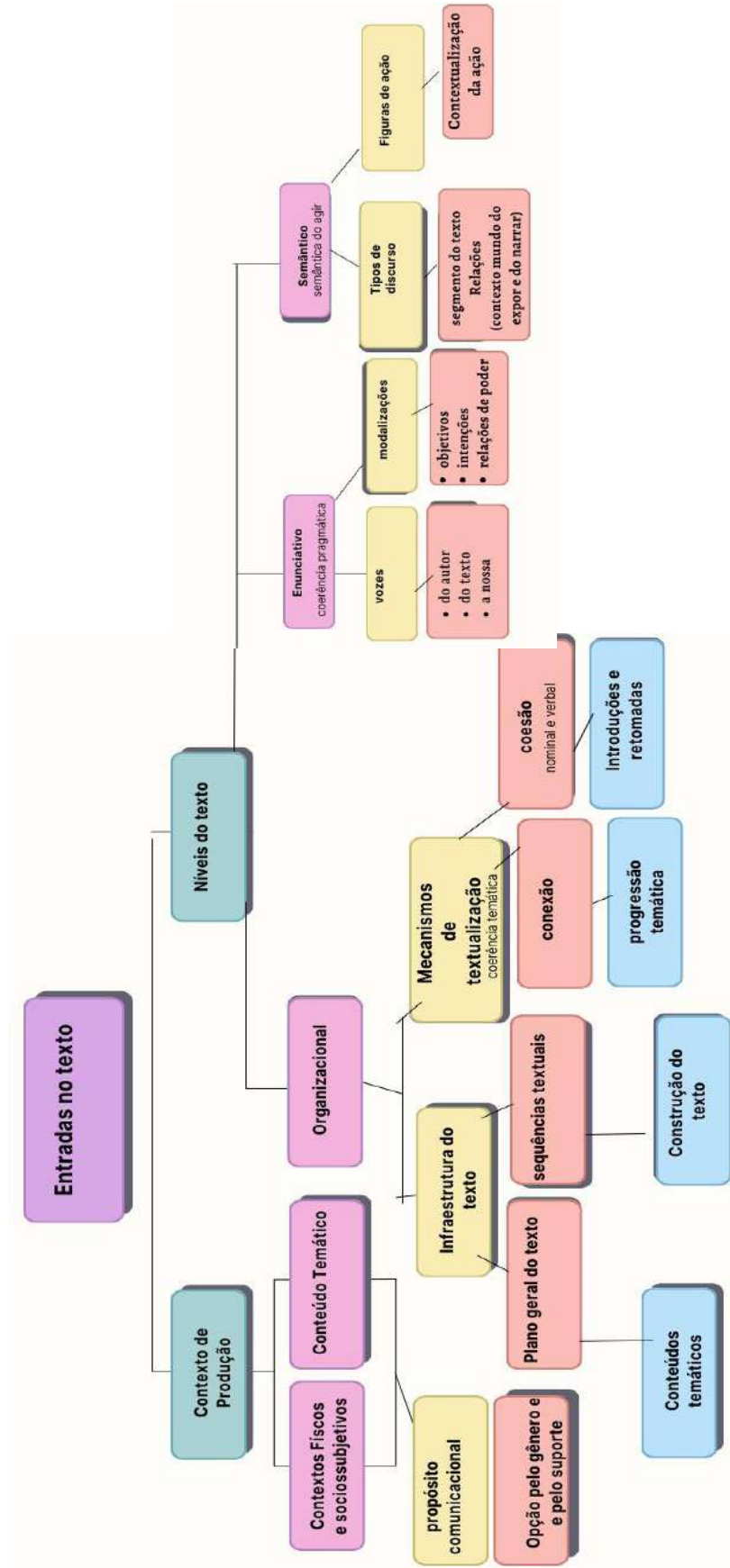
Quadro 7- Folhado textual e suas composições



Fonte: Elaborado pela autora (2023) baseado em Bronckart ([1999] 2009)

O folhado textual pode ser melhor compreendido ao estudarmos os níveis de entrada no texto. Utilizando o método de análise do ISD em nossas aulas, observamos que na segunda etapa de uma aula interativa de leitura, esta deve ser feita a partir de análise com base nos três níveis do texto e do contexto de produção. Tomando como base Leurquin (2014), elaboramos este quadro para nortear nossa análise:

Figura 24 – Entradas no texto.



Fonte: Elaborada pela autora (2023), com base em Leurquin (2014)

A aula interativa de leitura com base no ISD deve observar estas camadas a serem estudadas e analisadas. A entrada para esta análise deve ser feita levando em consideração o objetivo da aula e o nível dos alunos. Na prática, nosso caderno didático traz em cada módulo uma tirinha, trazendo humor, ironia, ou os dois, e isto pode ser percebido ao longo da aula em que o professor vai fazendo esta análise com os alunos. Cabe aqui mencionar que o docente não vai explicar o que é cada parte da teoria, uma vez que o trabalho é direcionado para alunos de 9º ano, mas que irá trabalhar estas entradas e identificar o progresso dos alunos.

Aqui explicitamos alguns elementos que fazem parte desta análise, começando pelo que supomos ser o mais característico quando estudamos o ISD, o *Contexto de produção*, a parte da análise que busca mostrar que o texto é proveniente de uma ação de linguagem situada no tempo e no espaço, envolvendo interlocutores. “O **contexto de produção** pode ser definido como o conjunto dos parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como um texto é organizado”. (BRONCKART, 1999/2009, p.93, grifo do autor). Dois desses conjuntos marcam este contexto: o primeiro refere-se ao mundo físico (lugar e momento de produção, emissor e receptor) e o segundo, ao sociossubjetivo (lugar social, posição social do emissor e do receptor, objetivo).

Nas atividades de compreensão leitora das tirinhas, decidimos entrar pelo *Contexto de Produção*, uma vez que para a compreensão do humor e da ironia, entender como se dá esse processo, em que momento o ilustrador fez o texto da tirinha, sua posição política, sua ideologia, tudo isso contribui para a construção de sentido deste texto, o contexto de produção traz o propósito comunicacional, por que o gênero foi escolhido e a opção pelo suporte.

A fim de atingirmos nossos objetivos com as atividades propostas no caderno didático, escolhemos entrar também pelo *Nível Enunciativo*, para observar as vozes (que Bronckart (1999, p.326), define desta forma: “as vozes podem ser definidas como as entidades que assumem (ou às quais são atribuídas) a responsabilidade do que é o enunciado”) presentes nas tirinhas, assim como as modalizações que contribuem para a manutenção da coerência pragmática (ou interativa) do texto. Os mecanismos enunciativos corroboram para o estabelecimento dos posicionamentos dos enunciados (Que instâncias assumem o que é enunciado no texto? Quais são as vozes que nele estão expressadas?) e traduzem as diversas avaliações (julgamentos, opiniões, sentimentos) sobre alguns aspectos do conteúdo temático, com o objetivo de orientar a interpretação do texto pelo leitor. “As modalizações têm como finalidade geral traduzir, a partir de qualquer voz enunciativa, os diversos comentários ou avaliações formuladas a respeito de alguns elementos do conteúdo temático” (BRONCKART, [1999] 2009, p. 330). De início, entende-se que é o autor (ou agente-produtor) que se posiciona em relação ao

que é enunciado, a partir da posição socio subjetiva que ele assume na interação verbal que acontece. Pode acontecer de o texto mobilizar outras vozes que podem ser reagrupadas em três vozes, a saber:

1. A voz do autor empírico do texto – precede diretamente da pessoa que está na origem da produção textual e intervém para comentar ou avaliar aspectos do que é enunciado.

2. As vozes de instâncias sociais – provenientes de personagens, grupos ou instituições sociais que não intervêm como agentes no percurso temático de um segmento de texto, mas são mencionados como instâncias externas de avaliação de alguns aspectos do conteúdo apresentado.

3. As vozes de personagens – vindas de seres humanos ou de entidades humanizadas. Pode tratar-se de heróis em cena no relato ou na narração, ou dos interlocutores implicados num discurso interativo dialogado, ou ainda do “criador de conhecimentos”, às vezes, posto em cena em um discurso teórico (BRONCKART, 2003).

Essas vozes direcionam o leitor para a construção de sentido, assim como também as modalizações, uma vez que estes mecanismos enunciativos, como afirma Bronckart ([1999] 2009, p. 319):

(...)contribuem para o estabelecimento da coerência pragmática do texto, explicitando, de um lado, as diversas avaliações (julgamentos, opiniões, sentimentos), que podem ser formuladas a respeito de um outro aspecto do conteúdo temático e, de outro, as próprias fontes dessas avaliações.

As modalizações pertencem à dimensão configuracional do texto, contribuindo para o estabelecimento de sua coerência pragmática ou interativa, orientando o leitor na interpretação de seu conteúdo temático, mostram os objetivos, as intenções e as relações de poder, também são observadas as sequências textuais e ainda os discursos. Os tipos de discurso correspondem aos mundos discursivos construídos na produção textual, sendo formas linguísticas identificáveis nos textos revelando a criação de mundos discursivos específicos, sendo esses tipos relacionados entre si por mecanismos de textualização e por mecanismos enunciativos que atribuem ao texto como um todo sua coerência sequencial e configuracional. Nas palavras de Bronckart ([1999]2009, p. 152):

Sustentamos que os mundos discursivos se constroem com base em dois subconjuntos de operações. As primeiras explicitam a relação existente entre as coordenadas gerais do mundo ordinário em que se desenvolve a ação de linguagem de que o texto se origina. As segundas dizem respeito, mais especificamente, ao relacionamento entre, de um lado, as diferentes instâncias de agentividade (personagens, grupos, instituições, etc.) e sua

inscrição espaço-temporal, tais como são mobilizadas em um texto, e, de outro, os parâmetros físicos da ação de linguagem em curso (agente-produtor, interlocutoreventual e espaço-tempo de produção). Essas duas ordens de operações referem-se, portanto, respectivamente, à construção das coordenadas gerais do mundo discursivo e à especificação das relações existentes entre a situação das instâncias de agentividade em ação nesse mundo discursivo e os parâmetros físicos da ação de linguagem que se desenvolve no mundo ordinário.

Nas tirinhas, ao observarmos os discursos, percebemos em sua grande maioria o discurso interativo, que ocorre quando o mundo discursivo criado é conjunto ao mundo ordinário e implicado quanto à instância de agentividade. São criados processos de um expor dialogado, que se caracteriza pela implicação dos parâmetros físicos da ação de linguagem em curso. Em textos escritos, o discurso interativo é encontrado em segmentos que remetem diretamente aos agentes da interação (eu, me), ao interlocutor (você), ao espaço dessa interação (local indicado no texto) ou ao momento da interação (hoje), como podemos ver a seguir:

Figura 25 – Discurso Interativo



Fonte: <https://www.facebook.com/tirasarmandinho>

Como se pode observar, temos aí um diálogo, com a marcação do agente (eu), o local (cozinha), e as trocas dos turnos de fala entre os três personagens. Há outros discursos nas tirinhas que são identificados com diversos marcadores linguísticos. Sendo também observados os discursos da ordem do narrar, no qual identificamos: uso dos “tempos da história”, como o pretérito perfeito e o imperfeito; presença de organizadores temporais que decompõem o narrar; ausência de pronomes e adjetivos de primeira e de segunda pessoa do singular e do plural; presença conjunta de anáforas pronominais e nominais. Desta forma, a narração é marcada por uma densidade verbal que se situa no meio do caminho entre a do discurso interativo e a do discurso teórico e sua densidade sintagmática é igualmente mediana. Como podemos ver na tirinha a seguir:

Figura 26 – Tirinha com discurso da ordem do narrar



Fonte: <https://www.facebook.com/tirasarmandinho>

Podemos observar alguns elementos linguísticos que marcam este tipo de discurso, o *narrar* está presente em: verbos que situam o acontecimento. Nessa perspectiva, quando o conteúdo temático de um texto está relacionado a fatos passados ou futuros, atestáveis pela história ou imaginários, a organização do discurso acontece a partir de marcas de uma disjunção entre o mundo discursivo e as coordenadas que envolvem o emissor, o receptor, ao lugar e ao momento físico da produção do texto. Assim o *discurso é da ordem do narrar* (BRONCKART, [1999] 2009).

Como pudemos observar, o ISD traz um material riquíssimo para a análise dos textos, fazendo alusão ao contexto de produção e ao folhado textual. Cabe ressaltar, que as atividades propostas no caderno didático utilizam o contexto de produção e a entrada pelos mecanismos enunciativos, mas que também podem ser analisados pelo professor utilizando as outras entradas pelos níveis organizacional (podendo trabalhar o plano geral do texto, o conjunto dos conteúdos temáticos e as sequências textuais, a construção do texto) ou pelo nível semântico. Como dito anteriormente, isto vai depender do propósito da aula, do professor, do nível dos alunos.

Vamos agora tratar de outra teoria que também vai ajudar bastante na análise e compreensão leitora, mas com outra vertente: a *leitura das imagens*: a Gramática do Design Visual de Gunther Kress e Theo Van Leeuwen. Nessa obra, os autores propõem uma abordagem semiótica aplicada ao design visual, afirmando que os elementos gráficos de uma imagem (como cores, formas e disposição) também são signos que devem ser analisados em sua relação com o contexto em que se encontram. Cabe mencionar aqui que esta Gramática não é um livro de normas, regras como se pensa, mas um direcionamento de como tratar os textos multimodais e percebemos que este é um processo necessário para os aprendizes.

5.2 A Semiótica Social – A Gramática do Design Visual

A semiótica é uma disciplina que estuda os signos e suas interpretações, bem como a relação entre eles e a realidade a que se referem. Essa área do conhecimento tem suas origens na filosofia, linguística e linguística aplicada, mas ganhou força com a contribuição de teóricos como Charles Sanders Peirce, Ferdinand de Saussure e Roland Barthes, importantes nomes da semiótica.

Durante o desenvolvimento da teoria semiótica, três escolas utilizaram as ideias do domínio dos estudos em Linguística com o objetivo de adaptá-las aos modos não verbais da comunicação. Como apresentam Kress e Van Leeuwen (2006), *a primeira foi a escola de Praga*, que nos anos 1930 e início de 1940 desenvolveu seus trabalhos no campo da arte (Jakobson, Honzl, entre outros) a partir da linguística estudada pelos Formalistas Russos. *A segunda foi a Escola de Paris*, que nos anos de 1960 e 1970 estendeu as ideias de Saussure²⁷ para os estudos em moda e fotografia (Barthes²⁸), cinema (Metz), música (Nattiez), entre outros. Os conceitos desenvolvidos pela segunda escola como “significante”, “significado”, signos “arbitrário” e “motivado”, eixos “paradigmático” e “sintagmático” ainda seguem ensinados em cursos relacionados à linguagem e comunicação, intitulados de “semiologia”; *a terceira escola, a Semiótica Social*, teve início na Austrália na década de 1980. Esta escola traz o início dos estudos em Semiótica Social aplicada a textos multimodais ao considerar todos os modos semióticos que acompanham o modo verbal, propondo uma nova abordagem calcada na concepção de Halliday (1985), em que o foco está centrado nas funções sociais da linguagem. Kress e van Leeuwen (2006) acreditam que o design visual, assim como todos os modos semióticos, cumpre três funções principais.

Para usar os termos de Halliday, toda semiótica cumpre tanto uma função ‘**ideacional**’, a função de representar ‘o mundo ao redor e dentro de nós’ e uma função ‘**interpessoal**’, uma função de representar interações sociais assim como relações sociais. Todas entidades de mensagem – textos – também tentam apresentar um ‘mundo de texto’ coerente, que Halliday denomina a função ‘**textual** [...]’. (KRESS & VAN LEEUWEN, 2006, p. 15, grifo nosso).

²⁷ Saussure lecionou aulas de linguística na Universidade de Genebra e foi pioneiro na sua abordagem estruturalista. Para o autor, a língua é um sistema de signos que deve ser estudado em suas relações internas e não apenas em suas relações externas. Destaca ainda a diferença entre signo e símbolo, sendo o último um signo cultural cujo significado somente pode ser compreendido por meio de convenções.

²⁸ Barthes ampliou os estudos semióticos para além da linguagem e discutiu a interpretação de imagens e outros objetos culturais. Em sua obra "Mitos Modernos", o autor analisa a linguagem da publicidade e sua relação com a cultura de consumo.

O significado, de acordo com essa escola, é concebido como processo, como parte da construção social. Hodge e Kress (1988, p. 261) afirmam que

a semiótica é o estudo da semiose, dos efeitos da produção, reprodução e circulação de significados em todas as formas, usados por todos os agentes da comunicação [...] abrange os significados socialmente construídos de formas semióticas, textos semióticos e práticas semióticas de todos os tipos da sociedade humana em todos os períodos da história humana.

Elegemos a terceira escola, a Semiótica Social, como foco deste trabalho, pois ela marca uma nova fase das pesquisas da Semiótica, uma vez que percebe o significado enquanto processo, seguindo as influências dos estudos pós-estruturalistas. Assim, esta escola tem foco no processo de significação, situando-o como parte da construção social. Para Hodge e Kress (1988, p. 261), a semiótica é “o estudo da semiose, dos processos e efeitos da produção, reprodução e circulação de significados em todas as formas, usados por todos os tipos de agentes da comunicação”. Para van Leeuwen (2005), a semiótica social vem para explorar duas questões que são interligadas: os recursos materiais da comunicação e a maneira pela qual seu uso é socialmente regulado.

A Semiótica Social tem a ver com a semiose humana como um fenômeno social em suas origens, funções, contexto e efeitos. Ela engloba “os significados socialmente construídos através de formas semióticas, textos semióticos e práticas semióticas de todos os tipos da sociedade humana em todos os períodos da história humana” (HODGE; KRESS, 1988, p. 261). A base da Semiótica Social é composta pelas abordagens historicizada e crítica, cujo principal procedimento inclui a exploração e o mapeamento do significado, levando em consideração as dinâmicas culturais e ideológicas nas quais ele está inserido.

De acordo com Kress e van Leeuwen (2006), podemos afirmar que a semiótica social é a base teórica dos estudos sobre multimodalidade, que pode ser conceituada como uma multiplicidade de linguagens articuladas que contribuem para a construção de significados no texto. Este tipo de texto apresenta um repertório variado de recursos semióticos (escritos, orais, visuais, gestuais, entre outros) geradores de sentidos, mobilizados organizadamente em contextos de produção. Este termo (multimodalidade) surge, de acordo com Kress e van Leeuwen (2001), com o objetivo de perceber o processo de produção de significados a partir do interesse de seu produtor em um contexto comunicativo. Kress e van Leeuwen (2000, p. 153) elaboram uma proposta teórico-metodológica para se analisar criticamente os gêneros multimodais, alegando que:

As mudanças semióticas que caracterizam o presente e que são plausíveis de caracterizar o futuro próximo não podem ser adequadamente descritas e entendidas com as teorias atuais de significação e comunicação existentes. Estas são baseadas na língua, e então, muito obviamente, se a língua não é mais o único ou até mesmo o modo semiótico central, essas teorias podem, na melhor das hipóteses, apenas oferecer explicações para uma parte da paisagem comunicacional. Teorias da língua simplesmente não servirão para explicar os outros modos semióticos, a menos que se assuma, contrariamente aos fatos, que esses modos são como a língua em todos os aspectos significativos

Mas não foram Kress e Van Leeuwen os fundadores da Semiótica, Peirce é considerado um dos fundadores da semiótica e sua abordagem é conhecida como semiótica peirciana. Para ele, os signos são elementos presentes em todas as áreas do conhecimento, seja na linguagem, na matemática, na música, entre outras. Segundo Peirce, o processo da interpretação de um signo é uma ação triádica composta por um signo, um objeto e um interpretante.

Uma importante contribuição para a semiótica é a Gramática do Design Visual, elaborada pelos linguistas Gunther Kress e Theo Van Leeuwen, centrada na análise de imagens e foi construída com base nos pressupostos da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF). Nessa obra, os autores propõem uma abordagem semiótica aplicada ao design visual, afirmando que os elementos gráficos de uma imagem (como cores, formas e disposição) também são signos que devem ser analisados em sua relação com o contexto em que se encontram. Para os autores, o termo *gramática* não está vinculado às características das gramáticas estruturais relativas ao estudo da língua, isto porque não remete a um estado estrutural estático, imutável e desvinculado da prática. Este termo escolhido para a conceituação dos estudos relativos ao design visual, portanto, não atua em sentido comparativo entre os recursos comunicativos expressos pela língua e pela imagem.

A Gramática do Design Visual, de agora em diante GDV, se origina dos construtos pertencentes à Linguística Sistêmico Funcional (LSF), esta se preocupa com os usos da língua no contexto social, pois reconhece que a linguagem é entidade viva, presente em situações, grupos, locais, eventos variados e, como tal, sofre influência desses e de outros fatores. A GDV utiliza os conceitos que se referem às metafunções da linguagem (*ideacional*- que representa o que está a nossa volta ou dentro de nós, *interpessoal*- que realiza interações sociais e *textual*- que revela a composição do todo, a maneira como os elementos interativos e representacionais se relacionam e como eles se integram para construir o significado) e se vale delas a fim de analisar o visual. Kress e van Leeuwen defendem que, assim como a linguagem verbal, todos os modos semióticos realizam estas três metafunções simultaneamente.

Sendo assim, em consonância com as metafunções de Halliday, para a análise de imagens, Kress e van Leeuwen postulam três significados: o representacional, o interativo e o composicional. podemos observar a relação entre a Linguística Sistêmico Funcional (LSF) e a GDV na tabela a seguir:

Tabela 6 – Relação da LSF com a GDV

Relação da LSF com a GDV	
Metafunções LSF	GDV
<p>IDEACIONAL (léxico-gramática, representação do mundo exterior e interior)</p>	<p>REPRESENTACIONAL Significado visual responsável por construir visualmente a natureza de eventos, objetos, participantes envolvidos em eventos.</p>
<p>INTERPESSOAL (relações sociais, interação).</p>	<p>INTERATIVO Significado visual responsável pela relação entre os participantes. Per meio desse significado, é possível estabelecer a relação entre quem vê e o que está sendo visto.</p>
<p>TEXTUAL (organização da mensagem, expressa a estrutura e formato do texto).</p>	<p>COMPOSICIONAL Significado visual responsável pelo formato do texto e pela disposição dos elementos em uma imagem. Estabelece a hierarquia dos elementos dentro de uma imagem entre os diferentes modos de representação da informação.</p>

Fonte: Elaborado pela autora, baseado em Guisardi (2015, p. 72).

De acordo com cada significado apresentado pela GDV para as metafunções da LSF, temos diferentes processos envolvidos. Kress e van Leeuwen (2006) defendem que a organização dos elementos de imagem relacionada a cada categoria analítica representa uma possibilidade de gerar significado para aquele que a percebe. De forma bem sucinta, vamos a estes processos:

Dentro do *representacional* temos dois processos, o *narrativo* e o *conceitual*, no narrativo de acordo com Kress e van Leeuwen (2006), “os participantes são representados em um evento de ação”. Estes participantes podem ser pessoas ou coisas, e temos um vetor que indica ação ou direção. No processo *conceitual*, temos a essência dos participantes por meio três processos: classificacionais, analíticos e os processos simbólicos. A função

representacional é percebida nas imagens pelos participantes representados que podem ser pessoas, lugares ou objetos (Kress; van Leeuwen, 2006).

A estrutura *interativa* garante a relação entre os participantes é garantida pela (Metafunção interpessoal). Por meio dessa função, podemos ver as relações do observador com a imagem que está sendo vista. Essa relação pode ser estabelecida pelo olhar, pela distância ou pelo ponto de vista (Kress; van Leeuwen, 2006).

A estrutura *composicional* representa a metafunção textual da linguagem, responsável pela estrutura e formato do texto, entendemos os significados através do valor da informação ou destaque entre os elementos da imagem (Kress; van Leeuwen, 2006). Temos, nessa função, o valor informacional (dado/novo (elementos situados à esquerda e direita); ideal e real (elementos inseridos na parte superior e inferior da imagem) e o centro da imagem. Contamos, também, com a saliência (elemento em destaque na imagem) e a moldura (enquadramento).

Em nossas atividades para o caderno didático, decidimos selecionar algumas categorias a fim de realizar nossas análises dos textos multimodais, exploramos então apenas alguns elementos do significado *representacional* (ator – envolvido em ações e eventos, participantes); significado *interativo* (olhar, distância social e relações de poder) e alguns elementos do significado *composicional* (valor informacional, saliência), para que não ficasse muito extenso, da mesma forma que fizemos com as análises pelo ISD²⁹. Tomamos por exemplo a análise da tirinha a seguir:

Figura 27 – Análise de acordo com a GDV



Fonte: <https://www.facebook.com/tirasarmandinho>

Na tirinha acima, analisando os significados das imagens, podemos observar que, **no significado representacional, temos:** são participantes do evento: a mãe, o sapo e Armandinho (sendo o ator, pois é o central, o mais saliente), temos aí três vetores, o do filho e

²⁹ Optamos neste trabalho a não utilizar todas as categorias de análise tanto do ISD quanto da GDV para que não se exija mais do que é pretendido aos aprendizes, uma vez que o trabalho é direcionado a alunos do 9º ano

da mãe apontam um para o outro e o do sapo aponta para o leitor (uma interação de demanda, como se ele nos dissesse: está vendo isso? que engraçado!); **no significado interativo temos:** olhar: os participantes se olham enquanto conversam, podemos ver pela representação das pernas e pés da mãe direcionados a Armandinho, já que os adultos representados nas tirinhas só são desenhados a parte inferior, distância social: revelando uma intimidade, já que estão desenhados em um plano que indica proximidade e as relações de poder: a mãe não se abaixa para falar com o filho, então como o foco é nele, a ele pertence este “poder”. Kress e van Leeuwen (2000, p.30) defendem que nas interações do dia a dia, “as relações sociais são determinadas pela distância que as pessoas mantêm entre si”; **no significado composicional, temos:** a informação de que o pai está nervoso porque vai fazer um exame de próstata (o dado) e o novo é que Armandinho acha que é uma prova, gerando o humor, na saliência temos Armandinho como o mais importante dentro desta hierarquia.

Quadro 8- Explicando o significado das análises

Explicando cada significado da análise:

SIGNIFICADO REPRESENTACIONAL	SIGNIFICADO INTERATIVO	SIGNIFICADO COMPOSICIONAL
<p>Ator = Realiza a ação, de onde o vetor parte. Aquele que possui mais destaque na composição visual.</p> <p>Vetor = Traço imaginário que dá ideia de ação/movimento.</p> <p>Meta = Participante a quem ou a que o vetor é dirigido.</p> <p>Participante = Eles podem ser representados ou interativos.</p> <p>O participante representado pode ser lugares, animais, objetos, pessoas. Esse tipo de participante pode estabelecer um contato tanto com os participantes representados quanto com os participantes interativos.</p> <p>O participante interativo precisa ser necessariamente humano, é aquele que produz ou consome imagens.</p>	<p>Distância social = Tamanho do enquadre que é feito na imagem, podendo o participante ser demonstrado mais perto ou mais longe do leitor/observador.</p> <p>Olhar = A composição visual pode apresentar participantes que olham diretamente para o observador ou olham para outro participante representado na composição visual.</p> <p>O contato estabelecido por meio das linhas de olhares caracteriza-se em uma interação por demanda.</p> <p>Quando não é estabelecido por essas linhas de olhares (mesmo que imaginário) a interação ocorre por oferta.</p> <p>Relação de poder = Categoria pertencente ao ponto de vista. Se uma imagem é analisada sob um ângulo superior, garante mais poder ao observador. Para se notar um poder maior sobre o participante representado, é preciso que seja analisado sob o ângulo inferior.</p>	<p>Real = Representa a essência abstrata da informação, aquilo que deveria ser.</p> <p>Ideal = Apresenta a situação tal como ela é, oferece uma informação mais concreta.</p> <p>Dado = A informação que já é conhecida pelo leitor.</p> <p>Novo = O que o leitor desconhece, a novidade.</p> <p>Saliência = Relação de hierarquia que um participante tem em uma composição visual, importância dada pelas cores, pelo brilho, pelo tamanho dos participantes, entre outros detalhes que destaca um</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2023) com base em Kress e van Leeuwen (2000)

Estas análises nos ajudam a compreender melhor as imagens apresentadas no texto. Lembrando que a imagem não é uma mera explicação do texto verbal, mas um outro texto que faz parte do enunciado compondo o significado geral da tirinha.

Como pudemos observar, a GDV tem em comum com o ISD a questão de levar em consideração a língua em seu uso social, seu contexto de produção para auxiliar na compreensão. Os textos multimodais então acabam sendo analisados de forma a compreender também seu papel em relação ao mundo social, não apenas observando elementos linguísticos que compõem os textos.

Baseados então nessas duas teorias que se tocam em relação ao tratamento com o uso da língua (vista socialmente) nos gêneros textuais, nosso trabalho buscou utilizar o ISD em que segundo Bronckart (2009), desde suas origens no Interacionismo Social apresentava uma abordagem global e unificada do funcionamento humano, considerando, como unidades de análise, a linguagem, o agir (as condutas ativas) e o pensamento consciente. Ao defender o papel central e fundador da linguagem (sobretudo no que se refere ao funcionamento discursivo) para o desenvolvimento humano, o autor ainda amplia a proposta do Interacionismo Social e propõe o ISD, afirmando que o questionamento central desta corrente é o da *função que a linguagem e, mais precisamente, as práticas de linguagem desempenham na constituição e no desenvolvimento das capacidades epistêmicas (ordem dos saberes) e praxeológicas (ordem do agir) dos seres humanos.*

Durante os estudos de Semiótica social e da GDV, atentamos para o fato de que a multimodalidade se constitui como um aspecto intrínseco à linguagem, pois cada manifestação dela terá “multi modos”, ou seja, será multimodal. Por exemplo, na linguagem oral, há gestos, expressões faciais, entonação de voz, entre outros modos envolvidos, que influenciam na comunicação e interpretação da mensagem. Segundo Jewitt; Kress (2003), não existe comunicação monomodal, ou seja, que contém apenas um modo em sua realização discursiva. Os mesmos autores ainda acrescentam um aspecto fundamental dos modos: “cada modo é parcial em relação à totalidade do sentido – e fala ou escrita não são exceções, nós propomos. Essa parcialidade de todos os modos é um aspecto significante das abordagens multimodais” (p.3). Até mesmo os textos que aparentam ter apenas um código, por exemplo, o da escrita, ainda assim carregam outros códigos em si, como suporte, cores, letra, entre outros.

A Semiótica social mostrou-se para nosso trabalho como uma fonte riquíssima de elementos que nos ajudaram bastante na compreensão dos textos multimodais, acabando com a ideia que esta pesquisadora tinha acerca das imagens dentro de um texto, pensando equivocadamente que atuavam somente como um adorno ao texto mais privilegiado: o verbal.

E as pesquisas acerca deste assunto devem continuar, para que a GDV possa fazer parte das aulas de leitura nas turmas de Educação Básica para que desta forma tenhamos alunos letrados nas palavras desenhadas e nas imagens escritas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao detectarmos a realidade dos alunos de 9º ano com proficiências tão baixas em vários descritores do SPAECE, tivemos que selecionar apenas um para nortear este trabalho, então, trabalhamos o D22 da Matriz de Referência do SPAECE no tópico Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido – Reconhecer efeitos de humor e ironia. Partindo dessa problemática e de uma perspectiva de linguagem sociointeracionista, buscamos leituras com o propósito de fundamentar nosso embasamento teórico para a construção das atividades que fazem parte do produto pedagógico proposto no fim desta pesquisa: um caderno didático.

Para a construção deste caderno, escolhemos o dispositivo didático foi o Itinerário, baseado em Dolz *et al* (2020), que trazem uma sequência de atividades que possuem a intervenção do professor durante todos os módulos. Este dispositivo trabalha com vários gêneros de texto para ajudar na compreensão, fazendo os aprendizes perceberem esta construção de conhecimento a partir de seu progresso, das atividades feitas, com as autoavaliações e com a metacognição a cada módulo trabalhado.

Durante o desenvolvimento do projeto para este trabalho, partimos de alguns questionamentos: Quais as dificuldades de compreensão leitora apresentadas pelos alunos de 9º ano? Como desenvolver atividades baseadas no ISD, utilizando também noções da GDV, por meio de um itinerário didático para melhorar a capacidade de compreensão leitora em alunos do 9º ano? Como usar os resultados das avaliações externas para direcionar a elaboração de material didático para a melhoria dos pontos fracos dos alunos? Sendo assim, o objetivo principal da nossa pesquisa foi contribuir com o propósito da melhoria da compreensão leitora e do desenvolvimento das capacidades de linguagem apoiadas nas categorias de análise textual do quadro teórico do ISD.

Tendo em vista que as práticas escolares de ensino e aprendizagem, pautadas no desenvolvimento da competência para o uso da língua em gêneros, passam a ter um caráter social e funcional, e a se guiarem por objetivos mais claramente definidos: aprender a escrever para reclamar direitos (carta de reclamação), aprender a ler para se informar sobre onde assistir a um filme (agenda cultural), aprender a ler para admirar uma obra (romance), aprender a “falar” para se apresentar a um emprego (entrevista), conhecer e dominar os recursos linguístico/discursivos para provocar e compreender efeitos de sentido, torna-se cada vez mais necessário ser um leitor proficiente.

Pensando nisto, nosso trabalho buscou unir um gênero de texto que nos ajudasse neste papel de construção de sentido, sendo um instrumento de aprendizagem, partindo de

textos curtos como as tiras, para assim trabalharmos a multimodalidade, e constatarmos a importância do letramento também visual, não só do letramento verbal, sendo necessário o multiletramento, que segundo Rojo, (2004, p. 31), “significa que compreender e produzir textos não se restringe ao trato do verbal oral e escrito, mas à capacidade de colocar-se em relação às diversas modalidades de linguagens – oral, escrita e imagens”, o que nos fez atentar para a concepção da multimodalidade, que como foi apresentado no referencial teórico, é um método de criação de significados semióticos que mobilizam signos diversos a fim de produzir sentidos como, por exemplo, a escolha de uma imagem para otimizar o tempo de leitura, a escrita para revelar o que seria difícil de mostrar e a cor como destaque de aspectos específicos da mensagem geral.

Os questionamentos propostos por esta pesquisadora nasceram no contexto de sala de aula e foram sendo aos poucos elucidados, e a construção do material didático, assim como a percepção de como se poderia trabalhar a dificuldade percebida nos resultados das avaliações do SPAECE foram se organizando ao longo das leituras, e desta forma, descobriu-se a valiosa contribuição das aulas interativas de leitura, com a releitura de Leurquin (2014).

Baseados nestas aulas interativas de leitura, buscamos alcançar os objetivos desejados, sendo assim, se valeram dessas aulas e de seus preceitos: alunos ativos e professores mobilizando, dando novos significados ao conhecimento dos discentes. Nas leituras de Bronckart ([1999], 2009), descobrimos sobre o papel da linguagem e sua importância no desenvolvimento humano e a construção dos textos, nos atentando assim para a importância do contexto de produção para esse entendimento da leitura.

Durante o itinerário proposto Dolz *et al* (2020), se buscou estimular os conhecimentos previamente adquiridos e os conhecimentos colocados no texto, tendo como base o contexto de produção para que o agir humano fosse revelado por meio da linguagem, uma das funções dos textos segundo Bronckart (2008b). Foi também de grande valia a teoria apresentada por Kress e Van Leeuwen (2006) com a leitura de imagens e suas representações, desta forma, as atividades do caderno didático foram desenvolvidas com a finalidade de melhorar as capacidades de leitura, tendo como consequência a melhoria nas avaliações tanto internas quanto externas, como o SPAECE.

Importante salientar aqui que nosso foco é a melhoria da aprendizagem das categorias contempladas no descritor 22 (D22) – humor e ironia, da Matriz de Referência do SPAECE, mas esta melhoria será apenas uma consequência do que se busca realmente durante este processo: leitores competentes, proficientes, que compreendam o uso dos gêneros de texto e suas funções, para assim alcançarem a cidadania, executarem seu papel social e

desenvolverem suas capacidades de linguagem; nosso foco é desenvolver a competência leitora, mas neste percurso se trabalha a oralidade, a escrita, já que são elementos que estão intimamente ligados na construção dos estudos da língua.

O esperado por nós ao final desse processo, uma vez que o caderno didático elaborado será usado em tempo oportuno por esta professora, agora também pesquisadora e por colegas da área que assim desejem utilizar, é ter alunos realmente ativos, leitores eficientes e leituras mais profundas e produtivas: enfim, um leitor competente, proficiente.

Compreendemos que este estudo de forma alguma esgota as complexidades dos textos multimodais e sua compreensão para a percepção de seus conteúdos ou seu papel nas práticas de linguagem, este trabalho é apenas o primeiro passo nesta jornada envolvendo GDV e o ISD para a construção de sentido. O desejo é que esta pesquisa sirva como um convite à pesquisa e à reflexão sobre novos gêneros que estão surgindo ou ainda podem surgir a partir das relações entre o verbal e o não verbal emergentes na materialidade textual.

Por fim, nosso trabalho pretendeu melhorar a compreensão leitora dos alunos, a partir da leitura do gênero tirinha, uma vez que esse tipo de texto causa muita empatia e curiosidade pelo que traz em seu conteúdo. O humor e a ironia foram trabalhados e a percepção dos recursos para obter tais efeitos aos poucos acontecerão cada vez com menos dificuldade (é o que se espera) com o uso do itinerário proposto no caderno.

Esta pesquisa não chegou a ser aplicada devido à crise sanitária causada pela pandemia da COVID-19, modificando sua operacionalização, uma vez que o ideal seria trabalhar com as turmas de 9º ano fazendo avaliações diagnósticas ao longo do uso do caderno de atividades para observar a resposta dos aprendizes às práticas desenvolvidas neste material e assim, modificar ou não sua forma de apresentação. A sugestão é então que esta pesquisa possa ser um ponto de partida para que outras pesquisas nesta mesma área utilizem esse percurso metodológico para que sejam observados seus resultados e daí perceber suas funcionalidades, se estas realmente foram ou não cumpridas.

Vale ressaltar aqui que, infelizmente, a maioria dos nossos alunos das escolas públicas não focam seus estudos nas aulas de língua portuguesa para sua formação de leitores competentes: leem, mas não compreendem, leem, mas não utilizam esta leitura de forma prática, não usam este saber adquirido para sua formação e autonomia, uma vez que a leitura em sala de aula é trabalhada geralmente erroneamente: lê-se para dar nota da fluência das palavras, lê-se para encontrar o verbo transitivo, o ideal é que se leia para se tornar este ser social que compreende seu papel na sociedade.

O PROFLETRAS tem um papel importante dentro das salas de aula da Educação Básica, pois muda a mentalidade dos professores, que assim como esta pesquisadora começam a enxergar o aluno e suas dificuldades de forma diferente, da mesma forma começam a perceber o agir professoral de outra forma: nosso papel vai além das reprovações e aprovações. Esta mudança pode ser percebida pela pesquisadora e por seus pares uma vez que o olhar em relação ao trabalho em sala de aula busca agora o engajamento, a consciência de que muito já se sabe, a construção do que se precisa saber.

Enfim na construção deste trabalho, pesquisando, lendo, elaborando e reelaborando as atividades, as teorias, as etapas desta pesquisa com o intuito de aprimorar as estratégias de desenvolvimento de capacidades de linguagem dos alunos e colaborar para a consciência do seu uso enquanto elemento eficaz na efetivação das práticas sociais dos discentes num contexto formativo tornou esta professora, agora também pesquisadora, em mais um aprendiz que percebe que muito há ainda a se fazer e que muito se pode conseguir com a valorização dos saberes já adquiridos e com o uso da leitura para corroborar com esta construção.

Fica aqui o anseio de que esta pesquisa possa colaborar de alguma forma dentro das salas de aula, sendo mais um objeto de pesquisa por parte de outros estudantes e professores que se descubram investigadores para a melhoria das capacidades dos alunos da Educação Básica e que desta forma, os resultados das avaliações sejam um reflexo das competências dos aprendizes.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, M.do S.P. **A didatização do conceito de leitor competente**: dos PCN-LP ao leitor construído em aulas de leitura. 2006. 261 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) –Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, Paraíba, 2006.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português**: encontro & interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p.261-306.
- BARROS, Eliana Merlin Deganutti. **Itinerários Didáticos**: Um novo caminho para sequenciar atividades de leitura e produção a partir de gêneros textuais. 2021. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca>. Acesso em: 21 jan. 2022.
- BELMIRO, Celia Abicalil. Letramento Visual. *In*: FRADE, I. C. A. S; VAL, M. da G. C. G; BREGUNCI, M. das G. C. **Glossário Ceale** - termos de Alfabetização, leitura e escrita par educadores. Belo Horizonte, CEALE/Faculdade de Educação da UFMG. 2014. p. 229-231. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/letramento-visual> . Acesso em: 18 jun. 2022
- BEZERRA, Benedito Gomes. **Gêneros no contexto brasileiro**: questões (meta)teóricas ou conceituais. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.
- BEZERRA, Renata Uchoa. **A compreensão leitora de fábulas na perspectiva do ISD**. 2020. 213f. Dissertação (Mestrado) - Universidade federal do Ceará, Programa de Pós - Graduação Profissional em Letras, Fortaleza (CE), 2020.
- BRAGGIO, S. L. B. **Leitura e alfabetização**: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- BRAIT, Beth. **Ironia em perspectiva polifônica**. 2.ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2008.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília, 1997
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 03 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Educação Anísio Teixeira**. Pisa 2018 revela baixo desempenho escolar em leitura, matemática e ciências no Brasil. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/_asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/164spera164i/pisa2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil/21206. Acesso em: 20 de dezembro de 2022.

BRONCKART, J. P. **Atividade de Linguagem, Textos e Discursos**: por um Interacionismo Sociodiscursivo. Trad. Anna Raquel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: Educ, 1999.

BRONCKART Jean Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Tradução de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matêncio [*et al.*]. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006a.

BRONCKART Jean Paul. Interacionismo Sociodiscursivo: uma entrevista com Jean Paul Bronckart. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**. v. 4, n. 6, março de 2006b. Tradução de Cassiano Ricardo Haag e Gabriel de Ávila Othero. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/b01f783d362c4965699e1e8c41986767.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2022.

BRONCKART, J. P. **Atividade de Linguagem, Textos e Discursos**: por um Interacionismo Sociodiscursivo. Trad. Anna Raquel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: Educ, 2007.

BRONCKART, Jean Paul. **Genres de textes, types de discours et “degrés” de langue**. In: Texto! Janvier, vol. XIII, nº 1, 2008a. Disponível em: <http://www.revue-texto.net/index.php?id=86>. Acesso em: 22 mar. 2022.

BRONCKART, J-P. **O agir nos discursos**: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Tradução de MACHADO, A. R.; MATÊNCIO, M. L. M. Campinas: Mercado das Letras, 2008b.

BRUM, L. P; CUNHA, N. F; LEITE, M. C. L. Imagens e currículos: o que dizem as tiras de Armandinho sobre os currículos escolares? **Revista Espaço do Currículo**, v. 14, n. 3, p. 1-14, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/59105>. Acesso em: 15 set. 2022.

CAFIERO, D. **Leitura como processo**: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFGM, 2005. CORACINI, M. J. R. F. Concepções de Leitura na (Pós-) Modernidade. In: Lima, R. C. de C. P. (org.). **Leituras: Múltiplos Olhares**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005.

CAMBRUSSI, M. F.; POLL, T. V. H. Ambiguidade Lexical em Tirinhas: Polissemia e Efeito de Humor. **Revista (Con)textos Linguísticos**, v. 9, n. 13, p. 123-140, 2015.

CEARÁ. Secretaria da Educação do Estado do Ceará. **Boletim do Sistema**. SPAECE – 2018/ Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. Juiz de Fora V. 3, 2018.

COLOGNESI, S. “**Faire évoluer la compétence scripturale des élèves**”. Université de Louvain. Louvain-la-Neuve, Tese de doutorado. Université Catholique de Louvain. Louvain-la-Neuve. 2015.

COLOGNESI, S.; LUCCHINI, S. “**Itinerarios de escritura**. Un dispositivo para desarrollar las habilidades de escritura de estudiantes y adultos en formación. Su aplicación en el marco de la revitalización lingüística en Bolivia”, in: NAVARRO, M. *Lenguas, culturas e identidades en la educación superior*. La Paz: Plural, 2017, p. 49-64. Disponível em <<http://hdl.handle.net/2078.1/187175>>. Acesso em 22 set. 2022.

COLOGNESI, S.; DOLZ, J. **Faire construire des scénarios pour développer les capacités orales des élèves du primaire**. In: J.-F. de Pietro, Carole Fisher & R. Gagnon (Ed.). *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques*. Namur : Presses Universitaires de Namur, 2017. Disponível em: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:97894>. Acesso em 20 mai. 2023.

COLOGNESI, S. ; DESCHEPPER, C.; DEJAEGHER, C. **Itinéraires comme dispositif d'enseignement/apprentissage de l'oral. Quand les élèves du primaire apprennent à réaliser des reportages audiovisuels**. In: DUPONT, Pascal. *Pratiques et outils de formation de l'enseignement de l'oral en contexte francophone*. Presses Universitaires du Midi: Toulouse, 2020, p.119-133. Disponível em: <https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:226729> . Acesso em 20 mai. 2023.

Chiapinotto, Diego. **O interacionismo sociodiscursivo em texto didático de leitura e produção de textos para a educação superior a distância**. 105 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009.

CRUZ, Maria Tereza. **Tentaram calar o pai do Armandinho**. Entrevista com Alexandr Beck. In: Ponte Jornalismo. Disponível em: <https://ponte.org/tentaram-calar-o-pai-do-armandinho/>. Acesso em 06 mai 2023.

DOLZ, Joaquim; PASQUIER, A.; BRONCKART, J.-P. **L'acquisition des discours: émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières?** *Études de Linguistique Appliquée*, n. 102, p. 23-37, 1993.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.p. 95-128.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

DOLZ, Joaquim *et al.* Itinerário para o ensino do gênero fábula: a formação de professores em um minicurso. **Textura- Revista de Educação e Letras**, v. 22, nº 52, p. 250-274. 2020

FARACO, C. A. **Linguagem & diálogo: ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. Curitiba: Criar Edições. 2003.

FARACO, C. A. **Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FERREIRA, Dimas Bento. **A multimodalidade nas aulas de língua portuguesa do nono ano**: leitura e produção de tirinhas no site Toondoo. 2018. 99f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras - PROFLETRAS) - Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, 2018.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, São Paulo, ano 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vPsyhSBW4xJT48FrdCtqfp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13. jun. 2021.

FRANCELINO, P. F. **Ensinar e aprender com tirinhas**: discursos (des) (re)velados, práticas (re)visitadas. In: PEREIRA, R. C. M. (org.). *A didatização de gêneros no contexto de formação continuada em EaD*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2012, v. 1, p. 125-161.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23.ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

GARCEZ, L.H.C. **A construção social da leitura**. Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea, nº 5. Brasília, 2000, p. 5-7.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999a.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1999b.

GUIMARÃES, A.M.M; MACHADO, A.R. Apresentação. In: GUIMARÃES, A.M.M.; MACHADO, A.R.; COUTINHO, A. (org.). **O Interacionismo sociodiscursivo**: questões epistemológicas e metodológicas. Campinas: Mercado de Letras, 2007

GUISARDI, C. M. A. A. **Leitura e produção de histórias em quadrinhos**: Uma proposta de multiletramentos pautada na Gramática do Design Visual e em aulas do Portal do Professor. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

HODGE, R.; KRESS, G. **Social Semiotics**. London: Polity Press, 1988.

JEWITT, C.; KRESS, G. R. **Multimodal Literacie**. New York: Peter Lang, 2003.

KLEIMAN, A. **Leitura**: ensino e pesquisa. Campinas, SP: Pontes, 2001.

KLEIMAN, A. **Texto & leitor**: Aspectos cognitivos da leitura. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 1999.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura**: teoria e prática. 6. ed. Campinas, SP: Pontes 1998.

KRESS, G. **Before writing**: Rethinking the paths to literacy. London: Routledge, 1997.

KRESS, G. **Multimodality**: a social semiotic approach to contemporary communication. London: Routledge, 2010.

KRESS, G.; LEITE-GARCIA, R.; VAN LEEUWEN, T. **Semiótica Discursiva**. In: VAN DIJK, T. A. El discurso como estructura y proceso. Barcelona: Gedisa Editorial, 2001.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Multimodal Discourse**: The modes and media of contemporary communication. London: Arnold, 2001b.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading Images**: The Grammar of Visual Design. London; New York: Routledge, 2006.

KRESS, G.; BEZEMER, J. **Escribir en un mundo de representación multimodal**. In: KALMAN & STREET (Coord.) Lectura, escritura e matemáticas. México/DF: Siglo XXI, 2009. p. 64-83.

LAKATOS, Eva Maria.; MARCONI, Marina A. **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1991.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEFFA, V. J. **Aspectos da leitura**: uma perspectiva psicolinguística. Porto Alegre: Sagra DC Luzzato, 1996.

LEURQUIN, Eulália Vera Lúcia Fraga. **Contrato de comunicação e concepções de leitura na prática pedagógica de língua portuguesa**. Natal, RN: 2001. 238p. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação, Linguagem e Comunicação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

LEURQUIN, Eulália Vera Lúcia Fraga. O espaço da leitura e da escrita em situação de ensino e de aprendizagem de português língua estrangeira. **Eutomia- Revista de Literatura e Linguística**, Recife, v. 1, nº 14, p. 167-186. Dez. 2014

LEURQUIN, E. V. L.F.; CARNEIRO, F. D. V. **Práticas de leitura na perspectiva da linguística aplicada**: algumas considerações sociodiscursivas. Maio, 2014. Disponível em: www.researchgate.net. Acesso em: 01 abr. 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez. 1994.

LOPES, Claudiane Martins de Souza. **O ensino de leitura do gênero cordel na perspectiva interacionista sociodiscursiva**. 2019. 194f. - Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-graduação Profissional em Letras, Mestrado Profissional em Letras, Fortaleza, 2019.

MACHADO, Anna R. 2004. Entrevista com Jean-Paul Bronckart. **D.E.L.T.A**, 20 (2), 311-328.

MACHADO, A. R. (Org.). **A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart**. In: MEURER, J. L.; BONINI, A. MOTA-ROTH, D. (Orgs.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005, p.237-259.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 3.ed. São Paulo: Brasiliense,1997.

MARTINS, Raimundo. **Temporalidades múltiplas da imagem como pedagogias da interpretação**. In: CONGRESSO EDUCAÇÃO ARTE E CULTURA, 1., 2007, Santa Maria. Proceedings [...]. Santa Maria: Ceac, 2007

MARTINS, Raimundo. Imagem e processos de interpretação no contexto escolar. In: ROGRIGUES, Edvânia Braz Teixeira; ASSIS, Lima, Henrique. (org.). **O ensino de Artes Visuais: desafios e possibilidades contemporâneas**. Goiânia: Grafset, 2009. p. 99 -106.

MATA, Maria Aparecida. Leitor Proficiente. In: FRADE, I. C. A. S; VAL, M. da G. C. G; BREGUNCI, M. das G. C. **Glossário Ceale - termos de Alfabetização, leitura e escrita par educadores**. Belo Horizonte, CEALE/Faculdade de Educação da UFMG. 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/leitor-proficiente>. Acesso em: 18 jan. 2023

MICHAELIS. **Dicionário brasileiro da língua portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos, 2019. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br>. Acesso em: 13 jun. 2022.

MOITA LOPES, L.P. (1994). Pesquisa Interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. In: **DELTA**, Vol 10, nº2, p. 329-338.

MORAES, R. **Análise de conteúdo**. Revista Educação, Porto Alegre, v.22, n. 37, p.7-32, 1999.

MOREIRA, Marco Antonio. **Teorias de Aprendizagem**. São Paulo: Epu, 1999.

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

NOCRATO, Raquel Nunes. **Ensino de habilidades de leitura para o desenvolvimento da compreensão leitora**: proposta de sequência didática para alunos de 9º ano da rede pública. 2016. 135f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós - Graduação em Letras, Fortaleza (CE), 2016.

ORLANDI, Eni P. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 2ª Ed. rev. e aum. Campinas, SP: Pontes, 1987.

PIAGET, Jean. **Epistemologia genética**. Tradução Álvaro Cabral. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

POSSENTI, Sírio. **Os humores da língua**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

POSSENTI, Sírio. **Humor, língua e discurso**. São Paulo: Contexto, 2010.

PROCÓPIO, Renata Bittencourt; SOUZA, Patrícia Nora. Os recursos visuais no ensino-aprendizagem de vocabulário em língua estrangeira. **Acta Scientiarum. Language and Culture**. Universidade Estadual de Maringá. v. 31, núm. 2, 2009, pp. 139-146. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=307426642008>. Acesso em: 20 mar. 2023.

RAMOS, Paulo. Histórias em quadrinhos: gênero ou hipergênero? **Estudos Linguísticos**, Sao Paulo, 38 (3), p. 355-367, set.-dez. 2009.

ROJO, R. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. 2002. Disponível em: http://arquivos.info.ufrn.br/arquivos/2013121153a8f1155045828c12733b68e/Letramento_e_capacidade_de_leitura_pra_cidadania_2004.pdf. Acesso em: 24 abr. 2021.

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Desirée (org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p.184-207.

SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros e tipos de textos**: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: Y. Reuter. *Les Interactions Lecture-Écriture (actes du Colloque Théodile-Crel)*: 155-173, 1994.

SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. **Os gêneros escolares** – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. et al. *Gêneros orais e escritos na escola*, Campinas: Mercado de Letras, 2004,

SILVA, Ezequiel T. da. **Leitura e realidade brasileira**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

SILVA, Meire Celedônio da. **Os mecanismos de coesão nominal em produções escritas em português língua estrangeira**. 2015. 173 f. - Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós - Graduação em Letras, Fortaleza (CE), 2015.

SILVA, Maria Cristina Müller da, GOMES Neiva Maria Tebaldi. O agir de linguagem na escola: uma reflexão sobre a produção escrita escolar. **Nonada: Letras em Revista** [en linea]. 2017, 1(28), 93-103. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=512454262007>. Acesso em: 24 abr. 2021.

SMITH, Franck. **Leitura significativa**. Porto Alegre: Artmed, 1999

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. 6.ed. Porto Alegre: Editora Penso, 1998.

SOUZA, Socorro Cláudia Tavares de. Resumo na escola. In: ALMEIDA, Nukácia; ZAVAM, Aurea (Org.). **A língua na sala de aula: questões práticas para um ensino produtivo**. Fortaleza: Perfil Cidadão, 2004. p. 47-72.

SOUZA, Maria Genilda Santos; SALES, Laurênia Souto; GOMES, Janicleide Silva. **Gêneros Multimodais Nas Aulas de Leitura**: Uma Experiência No Ensino Fundamental. Universidade Federal da Paraíba. Trabalho apresentado no IV Simpósio Nacional de Linguagens e Gêneros Textuais, 27 a 29 de Abril de 2017 - Campina Grande - PB, 2017. Disponível em: <https://docplayer.com.br/78142845-Generos-multimodais-nas-aulas-de-leitura-uma-experiencia-no-ensino-fundamental.html>. Acesso em: 22 de jul. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Regimento Interno do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS**. UFRN, 2021.

VAN LEEUWEN, T. **Introducing Social Semiotics**. London: Routledge, 2005.


VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1996

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.


ANEXOS


ANEXO A- PEDIDO DE RESULTADOS DO SPACE JUNTO À SEDUC

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
COADE


 GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ
 Educação em Movimento

[Página Principal](#) | [Abrir Nova Ticket](#) | [Ver Histórico do Ticket](#)

 **Procurando por seus outros tickets?**
 Entrar ou registrar uma conta para uma melhor experiência no help desk.

 **SOLICITAÇÃO DE RESULTADOS DO SPACE #235793**
[Imprimir](#) [Excluir](#)

Informações básicas sobre o ticket

Status do Ticket: Encerrado - Com êxito

Departamento: Dados e Indicadores Educacionais

Data de Criação: 22/05/2023 17:26:18

Informações do Usuário

Nome: Leandra Cristina Cavalcante Frota

Email: leandra.frota@prof.ce.gov.br

Telefone: 85987395027


Detalhes da Solicitação

Nome da CREDE/ SEFOR ou Setor da SEDUC ou Regional: SEFOR 3

Informar o Código da escola: INEP 23065214

Nome da Escola: E E F M ANÍSIO TEIXEIRA

Dependência Administrativa da escola: ESTADUAL



LEANDRA CRISTINA CAVALCANTE FROTA postou 22/05/2023 17:26:18

Boa tarde,


Sou Professora efetiva do Estado e aluna do PROFLETRAS / UFC, estou fazendo minha dissertação sobre OS RESULTADOS POR DESCRITOR DAS ÚLTIMAS TRÊS APLICAÇÕES DO SPACE, nas turmas do 9º ANO da escola E. E. F. MÉDIO ANÍSIO TEIXEIRA, INEP 23065214, gostaria de ter estes resultados para fazer um estudo comparativo, caso haja a possibilidade, GOSTARIA DO RESULTADO POR ALUNO, POR DESCRITOR NESTAS 3 ÚLTIMAS APLICAÇÕES.

Conta com sua ajuda para obter estas informações,

Cordialmente,

LEANDRA CRISTINA CAVALCANTE FROTA- PROFESSORA DE PORTUGUÊS
 MATRÍCULA 48087817

ANEXO B- RESULTADOS DO SPAECE POR DESCRITOR

 CEARÁ GOVERNO DO ESTADO SECRETARIA DA EDUCAÇÃO		Coordenadoria de Acompanhamento e Desenvolvimento Escolar para Resultados de Aprendizagem (Coade) Célula de Informação, Indicadores Educacionais, Estudos e Pesquisa (Ceipe)										
PERCENTUAL DE ACERTO POR DESCRITOR EM TURMAS DE 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DA EEFM ANÍSIO TEIXEIRA												
Fonte: CAED/UFJF												
ANO	D01	D02	D03	D04	D05	D06	D07	D08	D09	D10		
2018	54,4	55,7	58,2	63,7	43,4	46,7	41,2	-	55,5	57,6		
2019	53,8	54,9	62,7	65,4	45,3	47,4	44,4	-	61,0	61,9		
DESCRITOR												
D11	D12	D13	D14	D15	D16	D17	D18	D19	D20	D21	D22	D23
50,3	40,9	66,0	60,6	-	-	49,7	-	45,8	67,7	49,3	45,4	47,0
56,7	36,2	58,5	52,8	-	-	41,9	-	50,6	55,3	47,6	48,8	45,2

ANEXO C – DESEMPENHO GERAL DA ESCOLA

EEFM ANISIO TEIXEIRA	EEFM ANISIO TEIXEIRA	EEFM ANISIO TEIXEIRA	EEFM ANISIO TEIXEIRA	ANISIO TEIXEIRA EEFM	ANISIO TEIXEIRA EEFM	Escola
2019	2018	2017	2016	2015	2014	Edição
225,3	230,3	231,8	250,4	218,4	226,0	Proficiência Média
52,6	48,4	46,9	38,6	40,0	35,2	Desvio Padrão
Critico	Critico	Critico	Intermediário	Critico	Critico	Indicação do Padrão de Desempenho
31,1	24,6	24,8	12,5	40,0	17,9	Muito Critico
33,3	40,4	38,9	37,5	36,7	60,7	Critico
26,7	28,1	28,3	45,8	23,3	17,9	Intermediário
8,9	7,0	8,0	4,2	0,0	3,6	Adequado
153	139	131	38	39	38	Alunos Previstos
135	114	113	24	30	28	Alunos Efetivos
88,2	82,0	86,3	63,2	76,9	73,7	Percentual de Participação
0,8824	0,8201	0,8626	0,6316	0,7692	0,7368	Taxa de Participação
3,7664	4,0138	4,0911	5,0225	3,4179	-	Proficiência Padronizada
0,5333	0,5439	0,5487	0,6042	0,4583	-	Fator de Ajuste
42,0	28,0	28,0	3,0	12,0	5,0	Número de Alunos no Muito Critico
45,0	46,0	44,0	9,0	11,0	17,0	Número de Alunos no Critico
36,0	32,0	32,0	11,0	7,0	5,0	Número de Alunos no Intermediário
12,0	8,0	9,0	1,0	0,0	1,0	Número de Alunos no Adequado
1,8	1,8	1,9	1,9	1,2	-	IDE EF LP
1,3	1,4	1,3	1,4	1,0	-	IDE Médio EF

ANEXO D - DESEMPENHO GERAL 2018 – BOLETIM DO SISTEMA SPAECE/ CAED

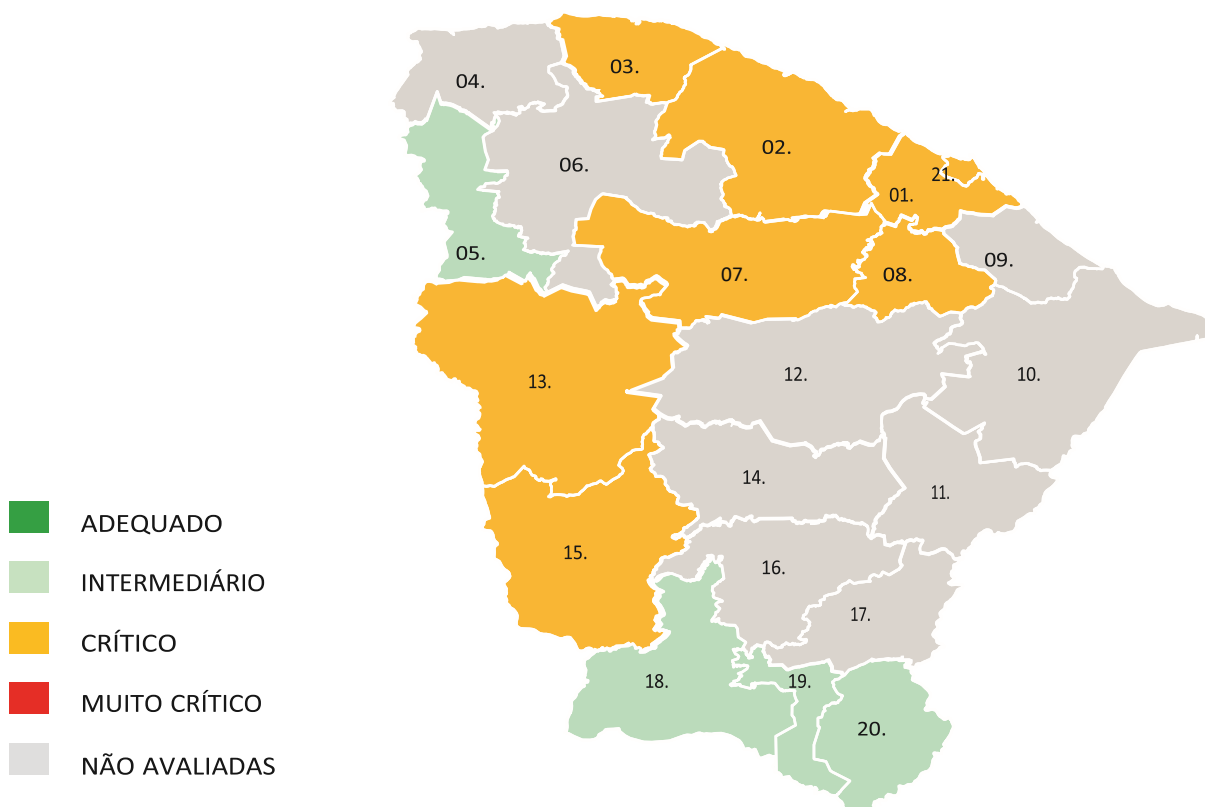
• LÍNGUA PORTUGUESA

9º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL

ESTADUAL

RESULTADO GERAL

Proficiência Média	250,4
Padrão de Desempenho	Intermediário
Alunos Previstos	8.826
Alunos Efetivos	8.193
Percentual de Participação	92,8%



01. CREDE MARACANAÚ	08. CREDE BATURITÉ	15. CREDE TAUÁ
02. CREDE ITAIPOCA	09. CREDE HORIZONTE	16. CREDE IGUATU
03. CREDE ACARAÚ	10. CREDE RUSSAS	17. CREDE ICÓ
04. CREDE CAMOCIM	11. CREDE JAGUARIBE	18. CREDE CRATO
05. CREDE TIANGUÁ	12. CREDE QUIXADÁ	19. CREDE JUAZEIRO DO NORTE
06. CREDE SOBRAL	13. CREDE CRATEÚS	20. CREDE BREJO SANTO
07. CREDE CANINDÉ	14. CREDE SENADOR POMPEU	21. CREDE FORTALEZA

ANEXO E – MATRIZ DE REFERÊNCIA DO SPAECE

SPAECE Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará

MATRIZ DE REFERÊNCIA **LÍNGUA PORTUGUESA | 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

I. PROCEDIMENTOS DE LEITURA

- D01** Localizar informação explícita.
- D02** Inferir informação em texto verbal.
- D03** Inferir o sentido da palavra ou expressão.
- D04** Interpretar textos não verbais e textos que articulam elementos verbais e não verbais.
- D05** Identificar o tema ou assunto de um texto.
- D06** Distinguir fato de opinião relativa ao fato.
- D07** Diferenciar a informação principal das secundárias em um texto.

II. IMPLICAÇÕES DO SUPORTE, DO GÊNERO E/OU DO ENUNCIADOR NA COMPREENSÃO DO TEXTO

- D09** Reconhecer gênero discursivo.
- D10** Identificar o propósito comunicativo em diferentes gêneros.
- D11** Reconhecer os elementos que compõem uma narrativa e o conflito gerador.

III. RELAÇÃO ENTRE TEXTOS

- D12** Identificar semelhanças e/ou diferenças de ideias e opiniões na comparação entre textos.
- D13** Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos de um mesmo tema.

IV. COERÊNCIA E COESÃO NO PROCESSAMENTO DO TEXTO

- D14** Reconhecer as relações entre partes de um texto, identificando os recursos coesivos que contribuem para sua continuidade.
- D17** Reconhecer o sentido das relações lógico-discursivas marcadas por conjunções, advérbios etc.

V. RELAÇÕES ENTRE RECURSOS EXPRESSIVOS E EFEITOS DE SENTIDO

- D19** Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de palavras, frases ou expressões.
- D20** Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
- D21** Reconhecer o efeito decorrente do emprego de recursos estilísticos e morfosintáticos.
- D22** Reconhecer efeitos de humor e ironia.

VI. VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

- D23** Identificar os níveis de linguagem e/ou as marcas linguísticas que evidenciam locutor e/ou interlocutor.

Fonte: <https://spaece.caedufjf.net>

APÊNDICES**APÊNDICE A – DECLARAÇÃO DE PEDIDO DE USO DE IMAGEM****UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS/UFC)****PEDIDO DE USO DE IMAGEM**

Eu, LEANDRA CRISTINA CAVALCANTE FROTA, venho por meio desta, pedir autorização para usar as TIRINHAS DO ARMANDINHO feitas pelo ilustrador e cartunista ALEXANDRE BECK em minha Dissertação de Mestrado intitulada A COMPREENSÃO DO HUMOR E DA IRONIA EXPLORANDO O GÊNERO MULTIMODAL TIRINHA.

As tirinhas farão parte do meu trabalho de mestrado que usa a tirinha como principal gênero de texto.

Agradeço novamente pela disponibilidade e receptividade anteriormente demonstrada em mensagem via internet já no início do curso.

Sem mais, agradeço,

Leandra Cristina Cavalcante Frota

Fortaleza, 31/05/2023

APÊNDICE B – DECLARAÇÃO ASSINADA PELO AUTOR**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS/UFC)****DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM**

Eu, Alexandre Cechetto Beck, CPF 932.716.119-04, criador do personagem de quadrinhos Armandinho, AUTORIZO o uso de minhas tirinhas e dos personagens dela na dissertação intitulada “A COMPREENSÃO DO HUMOR E DA IRONIA EXPLORANDO O GÊNERO MULTIMODAL TIRINHA” da discente Leandra Cristina Cavalcante Frota, da Universidade Federal do Ceará.

A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem acima mencionada em todo território nacional, das seguintes formas: (I) na página do repositório da Universidade; (II) Biblioteca Universitária; (III) Dissertação.

Fica ainda **autorizada**, de livre e espontânea vontade, para os mesmos fins, a cessão de direitos da veiculação das imagens não recebendo para tanto qualquer tipo de remuneração.

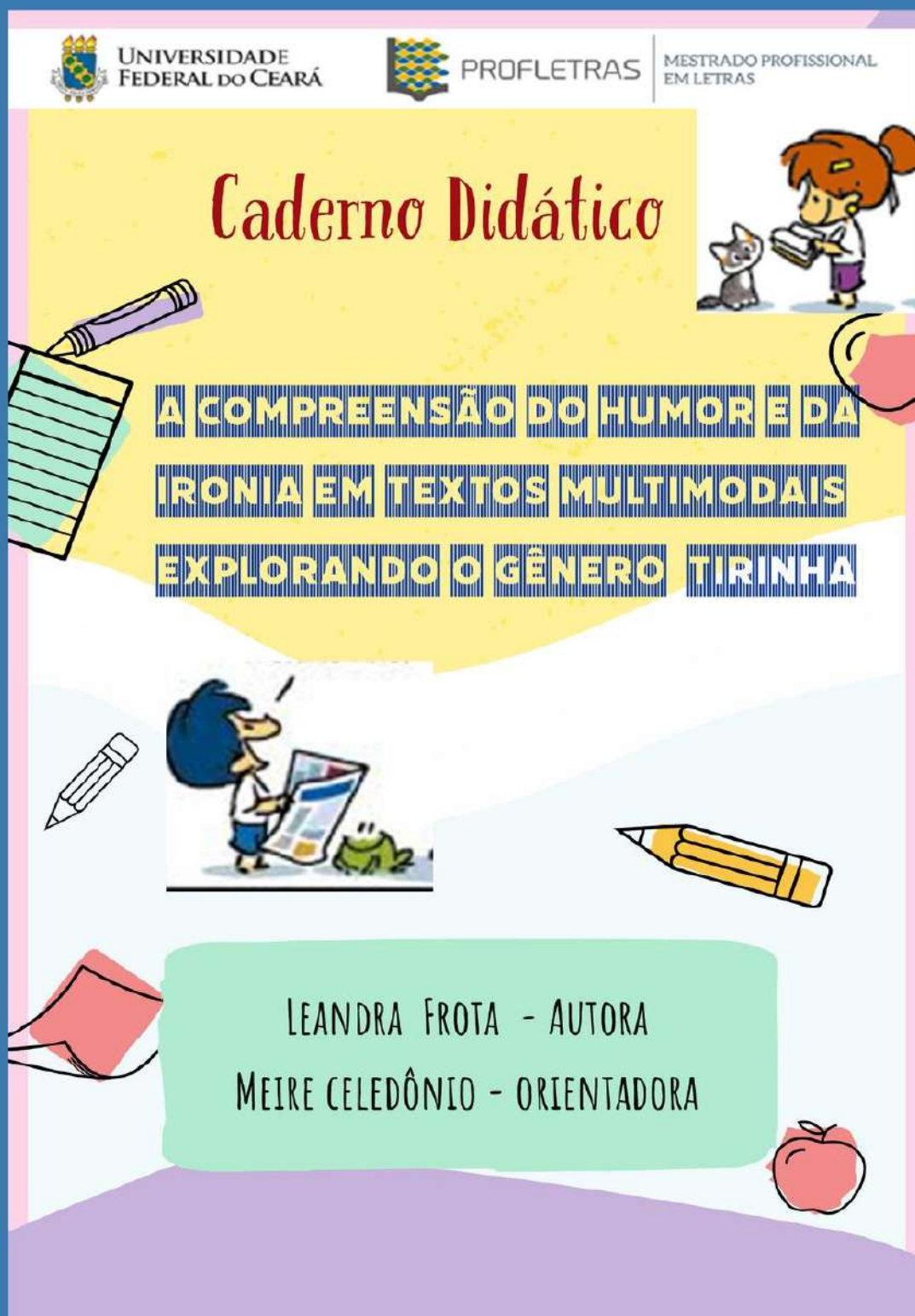
Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou a qualquer outro, e assino a presente autorização.

Florianópolis, seis de junho de 2023.

Assinatura manuscrita de Alexandre C. Beck em tinta preta.

Nome: Alexandre Cechetto Beck
48 99101 9612

APÊNDICE C – CADERNO DIDÁTICO



SUMÁRIO

- 01** Apresentação
- 02** Sugestão de roteiro
- 06** Módulo 1 - Tirinha & reportagem
- 11** Módulo 2 - Tirinha & crônica
- 17** Módulo 3 - Tirinha & música
- 22** Módulo 4 - Tirinha & poema
- 25** Módulo 5 - Tirinha & Conto
- 30** Módulo 6 - Tirinha & charge
- 35** Módulo 7 - Tirinha & postagem
- 40** Módulo 8 - Tirinha & vídeo
- 45** Módulo 9 - Tirinha & fábula
- 50** Módulo 10 - Tirinha & notícia
- 55** Referências
- 56** Simulados
- 65** Gabaritos dos Simulados
- 66** Manual do professor



Apresentação

Colega professor e professora,

Este caderno didático foi elaborado pensando no aluno, mas também em você, no seu trabalho em sala de aula, na sua luta diária contra tanta coisa que dificulta sua profissão, é dedicado a você que busca melhorar a vida do seu aluno por meio da educação, pois como dizia meu pai: "isto é a única coisa que não tiram de você" e esta verdade nos faz seguir em frente.

Cada aula deste caderno (que chamamos de módulo) foi feita com esmero, atenção e cuidado. Os textos foram escolhidos de acordo com o que percebemos em sala de aula com nossos jovens alunos e com o intuito de que eles se apropriem do conhecimento e façam bom uso disso.

Por fim, esperamos contribuir de alguma forma neste processo tão rico e cheio de percalços que é ensinar e trabalhar os saberes já adquiridos. Cabe aqui frisar que este trabalho é o resultado das leituras e experiências que fizemos durante o PRÓFLETRAS, que nos fez perceber a educação com outros olhos e que nos fez acreditar mais uma vez que o conhecimento se constrói junto. Este caderno é para você!

*Leandra Frota
Turma 7/2021
Profletras UFC*



SUGESTÃO DE ROTEIRO

Na análise das tirinhas sugerimos este roteiro:

Explorando o ISD na tirinha

Desvendando o contexto da tirinha

- Quando e em qual contexto a tirinha foi produzida?
Qual é a realidade social representada na tirinha?
- Para quem a tirinha foi produzida? E quem a produziu?

Trabalhando as especificidades do gênero tirinha

- Qual é o propósito desse gênero ou quais são seus propósitos?
- De que maneira o ilustrador utiliza a ironia ou o humor para nos fazer refletir sobre o que está por trás dos fatos, da posição das pessoas representadas? Comente.
- Qual (is) tema(s) é(são) representado(s) nesta tirinha?
- Quais outros temas podem ser abordados por meio de uma tirinha?
- Por que o ilustrador utilizou esse diálogo para abordar a temática explorada?
- Quais sentidos se pode construir a partir da colocação, pelo ilustrador, de uma palavra específica?
- Quais elementos entram na composição desse gênero?

Explorando a GDV na tirinha

- Quem são os participantes da tirinha e em quais ações estão envolvidos? (Significado representacional).
- Quais os tipos de participantes, representados ou interativos? (Significado interativo).
- Quem é o ator (significado representacional)? Comprove sua resposta.
- Qual a distância social (significado interativo), ou seja, os participantes estão representados pelo plano fechado (quando se mostra apenas a cabeça e os ombros do participante); plano bem fechado (quando se mostra menos ainda a cabeça e os ombros); plano médio (quando a imagem representa o participante dos joelhos para cima) ou plano aberto (quando representa o corpo inteiro)? Justifique a resposta.

Seria interessante o professor ler sobre o ISD e a GDV



A T E N Ç Ã O

Antes de cada aula o professor deve

- 1 Organizar cópias, ver que conteúdos precisam ser dados antes, checar a necessidade de material multimídia.
- 2 Fazer as leituras recomendadas, se possível, indicar outras leituras.
- 3 Organizar o tempo, levando em consideração que usaremos duas horas/aula por módulo. módulo = cada dia de aula.
- 4 Organizar a avaliação, sempre iniciar a aula seguinte reavaliando os aprendizados da aula anterior.

Professor, não esqueça de

✓ checklist

- fazer momento de predição
- leitura silenciosa
- conversa sobre a leitura
- resolução de exercícios
- leitura do segundo gênero
- comparação dos gêneros
- resolução dos exercícios
- correção
- conversas sobre as respostas e descobertas
- autoavaliação / avaliação

EM TODOS OS MÓDULOS, O ALUNO PRECISA

1-ACIONAR OS CONHECIMENTOS PREVIAMENTE ADQUIRIDOS, SEGUIDO DE OBSERVAÇÃO E ANTECIPAÇÃO, AVANÇANDO NA COMPREENSÃO GLOBAL;

2-COMPREENDER O CONTEXTO DE PRODUÇÃO E OS NÍVEIS DO TEXTO, OBSERVANDO AS ENTRADAS DO TEXTO;

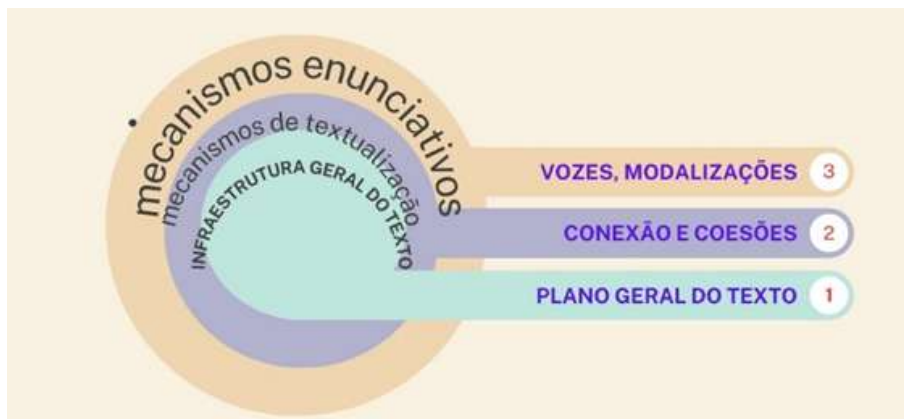
3- DEFENDER SEU PONTO DE VISTA E O TEXTO É PONTO DE PARTIDA PARA REFLEXÃO E APROFUNDAMENTO

LEURQUIN (2014)

BREVE RESUMO SOBRE O ISD E A GDV

ISD

- Vê o texto como um folhado textual, onde cada camada traz suas características para a compreensão do texto
 - Leva em consideração o contexto de produção para a construção do significado
 - Analisa o texto por meio de entradas: Contexto de produção ou níveis do texto (organizacional, enunciativo e semântico)
 - Vê o texto como ação de linguagem situada socialmente e como produto da atividade humana
- o folhado textual, de acordo com Bronckart (2009):



A ideia central do ISD é que as atividades de linguagem devem adquirir um papel essencial no desenvolvimento dos processos de inclusão social e de constituição da cidadania.

GDV

- Trata da leitura de imagens, levando em consideração, assim como o ISD, o uso da língua em seu contexto social, com base na Linguística Sistêmica-Funcional, como pode ser visto a seguir:

LSF – METAFUNÇÕES	GDV – SIGNIFICADOS
Ideacional (léxico-gramática, representação do mundo exterior e interior)	Representacional Significado visual responsável por construir visualmente a natureza de eventos, objetos, participantes envolvidos em eventos.
Interpessoal (relações sociais, interação).	Interativo Significado visual responsável pela relação entre os participantes. Por meio desse significado, é possível estabelecer a relação entre quem vê e o que está sendo visto.
Textual (organização da mensagem, expressa a estrutura e formato do texto).	Composicional Significado visual responsável pelo formato do texto e pela disposição dos elementos em uma imagem. Estabelece a hierarquia dos elementos dentro de uma imagem entre os diferentes modos de representação da informação.

CATEGORIAS ANALÍTICAS DA GDV

SIGNIFICADOS DA GDV BASEADAS NAS METAFUNÇÕES DA LSF – CONCEITOS BASEADOS EM KRESS E VAN LEEUWEN (1996/2006)

SIGNIFICADO REPRESENTACIONAL

O significado representacional é dividido em: Narrativo e conceitual. Ele é percebido nas imagens pelos participantes representados que podem ser pessoas, lugares ou objetos.

PROCESSO NARRATIVO: Os participantes estão sempre envolvidos em eventos e ações. O ator é o participante de quem parte o vetor, ou, em alguns casos, ele próprio é o vetor. Geralmente, o ator é o participante mais evidenciado nas figuras, seja pelo seu tamanho, seja pelo foco, cor etc. O processo narrativo se divide em: o processo de ação, processo reacional, processo de fala e mental, processo de conversão e o simbolismo geométrico.

PROCESSO CONCEITUAL: A imagem não é vista como uma narrativa, mas sim com relação de taxonomia (pelo menos um dos participantes exerce o papel de subordinado e pelo menos um outro participante é o superordinado) entre seus participantes. Os participantes são representados levando em consideração a sua essência, e essa pode ser construída levando em conta três processos: Classificacionais, analíticos e simbólicos. **Processo classificacional:** Não existem vetores, as relações acontecem taxionomicamente. Um dos participantes é subordinador, o outro é subordinado. **Processo analítico:** a relação entre os participantes é evidenciada seguindo uma estrutura de parte e todo. Um deles é o portador (representando o todo) e o(s) outro(s) atributo(s) possessivo(s) representam as partes. **Processo simbólico:** Refere-se ao que o significa ou é. O participante que é o significado é chamado de portador; o participante que representa o significado é o atributivo simbólico.

SIGNIFICADO INTERATIVO

A relação entre os participantes é analisada por meio do significado interativo. Essa relação pode ser estabelecida pelo olhar, pela distância social ou pelo ponto

de vista. O significado interativo representa uma espécie de troca. Para melhor exemplificar, evocamos Halliday (2004), que defende que a metafunção interpessoal representa um evento de interação que envolve os falantes. Através desta função podemos ver as relações do observador com a imagem que está sendo vista.

SIGNIFICADO COMPOSICIONAL

Compreende arranjos composicionais que permitem a concretização dos significados textuais. Nessa metafunção, encontramos três sistemas: valor informacional, a saliência e a moldura (enquadramento).

“Em relação ao Dado e Novo, eles se referem aos elementos que estão dispostos à esquerda ou à direita do layout da página, respectivamente. Isso levando em consideração a cultura ocidental, em que a direção da leitura e escrita de um texto é feita da esquerda para a direita. O que está localizado à esquerda é o que Kress e van Leeuwen (2006) chamam de Dado, o que já é conhecido pelo leitor; o que está localizado à direita é o Novo que se caracteriza como algo desconhecido do leitor e que requer uma atenção diferenciada. Com base na perspectiva de Kress e van Leeuwen (2006, p. 181), para análise do valor informacional, podemos contar, também, com o Real e com o Ideal⁶⁴.” (GUISARDI, 2015, p. 91)

A T E N Ç Ã O

Explicando os Módulos

Cada módulo é composto por 7 seções, que têm o objetivo de ajudar o professor nesta construção do conhecimento.

Os módulos estão relacionados à aula interativa de leitura e seguem os passos:

1. Uma leitura inicial sem cobranças, com objetivo comunicativo. Orientando e ativando os conhecimentos prévios.
2. Leitura estudiosa, com apoio de um segundo gênero de texto, perceber como o texto foi construído, compreender o contexto de produção e eleger os níveis de texto que deseja fazer a entrada para a sua análise e compreensão
3. O leitor defende seu ponto de vista, há a metacognição, fechando com uma autoavaliação

Leurquin (2014)

SIMULADOS

Ao final dos dez módulos trouxemos três simulados com o D22 para serem feitos com os alunos, sendo usados de acordo com a metodologia do professor

créditos dos simulados

As questões foram tiradas do site profwarles.blogspot.com

ORGANIZAÇÃO DOS MÓDULOS

SEÇÕES

1

- Iniciando com uma conversa já direcionando o assunto.
- despertar a curiosidade, leitura sem cobranças
- já associar algumas "palavras-chave"

VAMOS LER?

CONTEXTUALIZANDO

- Leitura estudiosa- finalidade de compreender o contexto de produção e os níveis do texto (entradas do texto)
- leitura da tirinha (primeiro gênero)

2

3

- trocando saberes, construindo novos conhecimentos

CONVERSANDO

EXERCITANDO...

- Responder questões propostas escritas e oralmente

4

5

- conversa sobre as dificuldades, sobre as descobertas ao juntar os dois gêneros

PENSE MAIS...

EXPLORANDO

- fazendo a correção partilhada,
- Expor dúvidas, esclarecer questões colocadas pelos alunos
- Colocar questões a serem pensadas

6

7

- autoavaliação -socialização das compreensões, retomada às primeiras impressões

E AÍ, COMO FOI?

PLANO DE AULA

MÓDULO 1

2H/AULA

CONTEÚDO: TIRINHA APOIO
COM REPORTAGEM

OBJETIVOS

- ◆ OBSERVAR NOS TEXTOS MULTIMODAIS AS RELAÇÕES ENTRE OS RECURSOS EXPRESSIVOS E OS EFEITOS DE SENTIDO

OBJETIVOS

- ◆ RELACIONAR CONTEÚDOS DE DIFERENTES GÊNEROS
- ◆ PERCEBER IRONIA

AVALIAÇÃO

- ◆ AUTOAVALIAÇÃO
- ◆ SOCIALIZAÇÃO DAS COMPREENSÕES FEITAS PELOS ALUNOS, RATIFICANDO OU NÃO AS HIPÓTESES INICIAIS

TEORIA

- ◆ KRESE & VAN LEEUWEN - MULTIMODALIDADE
- ◆ LEURQUIN - LEITURA INTERATIVA
- ◆ BRONCKART - INTERACIONISMO

METODOLOGIA

- ◆ APRESENTAÇÃO DAS PERSONAGENS DA TIRA
- ◆ PREDIÇÃO

LEITURA DA TIRA

- ◆ EXERCÍCIOS
- ◆ CORREÇÃO
- ◆ LEITURA DA REPORTAGEM
- ◆ DEBATE
- ◆ AVALIAÇÃO

HABILIDADES

- ◆ **(EF67LP08)** IDENTIFICAR OS EFEITOS DE SENTIDO DEVIDOS À ESCOLHA DE IMAGENS ESTÁTICAS, SEQUENCIAÇÃO OU SOBREPOSIÇÃO DE IMAGENS, DEFINIÇÃO DE FIGURA/FUNDO, ÂNGULO, PROFUNDIDADE ETC E A RELAÇÃO COM O ESCRITO
- ◆ **(EF89LP32)** ANALISAR OS EFEITOS DE SENTIDO DECORRENTES DO USO DE MECANISMOS DE INTERTEXTUALIDADE (REFERÊNCIAS, ALUSÕES, RETOMADAS)



Módulo 1

Vamos ler?



Leia a tirinha:



Fonte: <https://www.facebook.com/tirasarmandinho>

01. Pela forma como as crianças foram desenhadas, dá para perceber o sentimento de cada uma?

02. O que significa a palavra OITENTA estar escrita maior que as outras?

03. Você sabe o que é fatalidade? Que fatalidade você imagina que aconteceu para o autor fazer esta tirinha?

04. Onde você acha que as crianças estão? Dá para supor algum lugar? Se sim, como você chegou a essa resposta?

05. O que pode indicar o fato de Armandinho estar com a mão no ombro de Camilo?

Após resolver estas questões leia esta outra tirinha para conversarem sobre o tema



CARO ALUNO

Observe bem a tirinha, perceba os elementos trazidos nela... O que você leu e que não está escrito lá?



PROFESSOR (A),

As personagens devem ser previamente apresentadas.
 O professor deve entregar as atividades aos alunos.
 Sem contextualizar sua produção para ver se os alunos associam a tirinha ao fato desencadeador.
 Após concluírem, todos devem expor suas ideias.



COMISSÃO DE DIREITOS HUMANOS E MINORIAS

Os oitenta tiros do exército que mataram um pai de família negro; CDHM pede ao governo do Rio de Janeiro os fundamentos jurídicos da ação

09/04/2019 17h55

No último domingo (7), o músico carioca Evaldo dos Santos Rosa ia com a família para um chá de bebê em Guadalupe, na Zona Norte do Rio. De repente, o carro foi cercado por militares. Eles dispararam 80 tiros. Cinco pessoas estavam no veículo. Evaldo morreu na hora, a esposa e o filho de 7 anos e uma amiga não se feriram. O sogro dele, Sérgio, foi baleado e está no hospital. Um pedestre que passava no local ficou ferido ao tentar ajudar.

Músico é morto por militares que dispararam mais de 80 tiros em Guadalupe

Para o delegado responsável pelo caso, Leonardo Salgado, da Delegacia de Homicídios do Rio de Janeiro, "tudo indica" que os militares do Exército que assassinaram Evaldo, atiraram porque confundiram o carro com o de assaltantes.

No início desta semana, o presidente da Comissão de Direitos Humanos e Minorias da Câmara dos Deputados (CDHM), Helder Salomão (PT/ES) pediu ao governador do Rio de Janeiro, Wilson Witzel, informações sobre o fundamento jurídico para a presença das forças armadas nesse tipo de operação, como estão as apurações sobre o crime e quais serão as sanções legais para os responsáveis. Também foram enviados ofícios solicitando essas informações para o procurador-geral de Justiça do estado, José Eduardo Gussem e para o ministro de Estado da Defesa, Fernando Azevedo e Silva.

"O que aconteceu foi uma barbárie. Absurdos 80 disparos. A vítima fatal foi o pai, o músico Evaldo dos Santos Rosa, que era negro. A Polícia Civil informou que "tudo indica" que o veículo foi confundido com o de criminosos. Essa alegação demonstra, de um lado, a absoluta incompreensão, pelas forças de segurança, de que não existe justificativa legal para a execução sumária de suspeitos. De outro, mostra o inaceitável e horrendo racismo institucional nas corporações policiais e militares, cujos agentes frequentemente associam pessoas negras à criminalidade", enumera Helder Salomão.





Conversando



Após ler a reportagem, pense e converse com seus colegas sobre o que aconteceu... Em dupla, apontem erros cometidos, como isso poderia ter sido evitado e o mais importante: por que isso aconteceu?

Responda agora depois de ler a reportagem sobre o músico que foi morto com 80 tiros:

a) O acontecimento despertou algo em você?

.....
.....

b) Que relação há entre os textos lidos hoje?

.....
.....

c) Você conhece algum caso que mostre o racismo?

.....
.....

d) Ficou alguma dúvida quanto à mensagem que a tirinha quis passar?

.....
.....



Observe a capa de revista que trouxe a reportagem
Que elementos estão representados?
O que significam?



Explorando

busque saber como
terminou o caso
da reportagem





E AÍ, COMO FOI?



APÓS ESTA AULA... COMO PERCEBI MEU PROGRESSO?

Ao ler a tirinha, percebi que eu

- entendi tudo
- só entendi ao ler o segundo texto
- não entendi bem
- tive dificuldade mesmo após o segundo texto

Preciso melhorar em...

- atenção
- não atrapalhar o colega
- atenção
- conhecer as palavras
- Crer que posso melhorar
- Ter outras informações

pode assinalar mais de um se achar que precisa

Marque um X no emoji que representa sua resposta



Consegui compreender a tirinha?				
Percebi o humor e a ironia?				
Participei durante esta aula?				
Contribuí para que meus colegas também aprendessem?				

O que eu mais gostei da aula de hoje foi...



PLANO DE AULA

MÓDULO 2

2H/AULA

CONTEÚDO: TIRINHA
APOIO COM CRÔNICA

OBJETIVOS

- ◆ OBSERVAR NOS TEXTOS MULTIMODAIS AS RELAÇÕES ENTRE OS RECURSOS EXPRESSIVOS E OS EFEITOS DE SENTIDO

OBJETIVOS

- ◆ RELACIONAR CONTEÚDOS DE DIFERENTES GÊNEROS
- ◆ PERCEBER HUMOR

AVALIAÇÃO

- ◆ AUTOAVALIAÇÃO
- ◆ SOCIALIZAÇÃO DAS COMPREENSÕES FEITAS PELOS ALUNOS, RATIFICANDO OU NÃO AS HIPÓTESES INICIAIS

TEORIA

- ◆ KRESE & VAN LEEUWEN - MULTIMODALIDADE
- ◆ LEURQUIN - LEITURA INTERATIVA
- ◆ BRONCKART - INTERACIONISMO

METODOLOGIA

- ◆ CONVERSAR SOBRE O ENCONTRO PASSADO
- ◆ PREDIÇÃO

LEITURA DA TIRA

- ◆ EXERCÍCIOS
- ◆ CORREÇÃO
- ◆ LEITURA DA CRÔNICA
- ◆ DEBATE
- ◆ AVALIAÇÃO

HABILIDADES

- ◆ **(EF67LP08)** IDENTIFICAR OS EFEITOS DE SENTIDO DEVIDOS À ESCOLHA DE IMAGENS ESTÁTICAS, SEQUENCIAÇÃO OU SOBREPOSIÇÃO DE IMAGENS, DEFINIÇÃO DE FIGURA/FUNDO, ÂNGULO, PROFUNDIDADE ETC E A RELAÇÃO COM O ESCRITO
- ◆ **(EF89LP37)** ANALISAR OS EFEITOS DE SENTIDO DO USO DE FIGURAS DE LINGUAGEM COMO IRONIA, EUFEMISMO, ANTÍTESE, ALITERAÇÃO, ASSONÂNCIA, DENTRE OUTRAS.

Módulo 2

Vamos ler?



Leia as tirinhas



Fonte: <https://www.facebook.com/tirasarmandinho>



CARO ALUNO

Observe bem a tirinha, perceba os elementos trazidos nela... O que você leu e que não está escrito lá?



Contextualizando

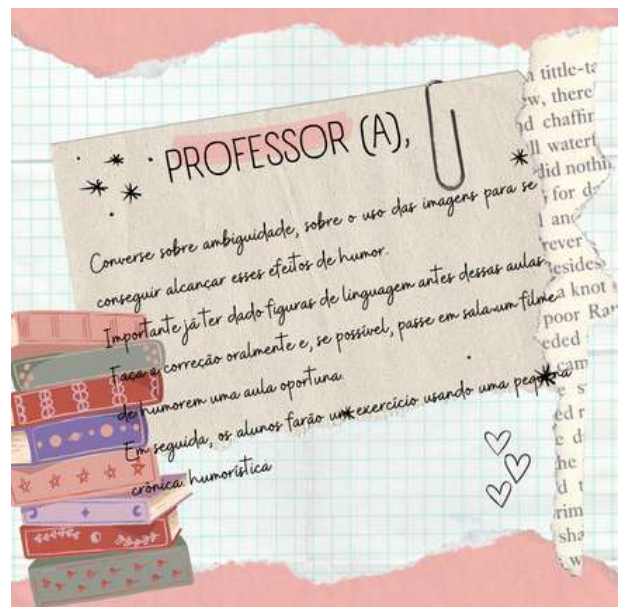


Caro aluno, após ler as tirinhas, você percebeu algo em comum nelas? Como o autor conseguiu isto? O que foi mais importante para se conseguir o resultado da tirinha? as imagens ou as palavras?

Conversando



Agora, em duplas, vamos falar sobre algo engraçado que aconteceu com você ou com alguém que você conhece. Lembre que o engraçado não deixa ninguém constrangido...





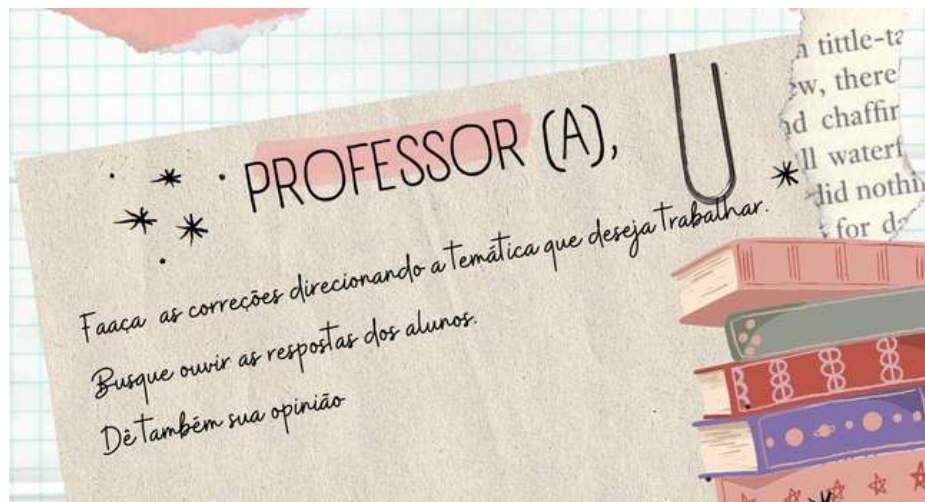
01. Ao ler as tirinhas, você percebeu humor em todas elas? Qual achou mais engraçada? Por quê?

02. Você observou como o autor conseguiu fazer esse efeito de humor? Todas as tirinhas usam o mesmo modo de conseguir alcançar o humor?

03. Alguma tirinha tem sua criação ligada a acontecimento conhecido por você?

04. Na 1ª tirinha, como Armandinho entendeu o verbo fala? E o que a mãe quis dizer?

05. Na terceira tirinha, há duas palavras que fazem Armandinho responder de forma engraçada a pergunta do médico. Agora, escreva como você explica a diferença entre: O paciente e Paciente:



Leia a crônica e em seguida responda:

Pai não entende nada

A filha de 14 anos chega para o pai e diz:

- Pai, preciso comprar um biquíni novo.
- Mas filha, você comprou um biquíni no ano passado.
- Ah pai, quero um biquíni novo.
- Filha, teu biquíni é novo. E você nem cresceu tanto assim.
- Mas eu quero pai.
- Tá bom filha. Pegue esse dinheiro e compre um biquíni maior.
- Maior não pai. Menor.

Pai não entende nada mesmo!

Luís Fernando Veríssimo.

01 – O humor contido nessa crônica consiste no fato de:

- a) A garota ir pedir dinheiro ao pai.
- b) O biquíni do ano passado estar inadequado.
- c) A garota ter crescido de um ano para o outro.
- d) O biquíni da garota comprado no ano anterior ainda estar novo.
- e) A garota querer dinheiro para comprar um biquíni menor.

02. Considerando a leitura atenta do trecho “Não serve mais, pai. Eu cresci”, contextualizado na crônica lida, assinale a alternativa INCORRETA.

- a) O verbo “crescer”, enunciado pela filha, tem seu significado associado, principalmente, às transformações psicossociais ligadas à transição da infância para adolescência.
- b) Por ter crescido, a filha não se contenta com o biquíni velho por uma questão meramente quantitativa: pelo consumismo adolescente, que deseja comprar mercadorias, muitas vezes idênticas, apenas pelo prazer de comprar.
- c) O verbo “servir” assume no discurso da filha uma conotação de “gosto”, de preferência estética.
- d) As diferentes e distintas perspectivas do pai e da filha, tanto em relação ao gênero, quanto à idade, contribuem para a construção do efeito humorístico do texto.

03. Para se conseguir entender o sentido de humor, há um elemento extratextual que o leitor precisa dominar, que tem a ver com

- a) filhos crescem e suas roupas ficam pequenas, portanto precisam ser substituídas por outras maiores.
- b) os pais não sabem das coisas das vida de seus filhos
- c) as garotas gastam muito dinheiro e estão sempre comprando os lançamentos que veem nas mídias
- d) as roupas não são bem feitas e isso requer que elas sejam compradas sempre

@grandesite



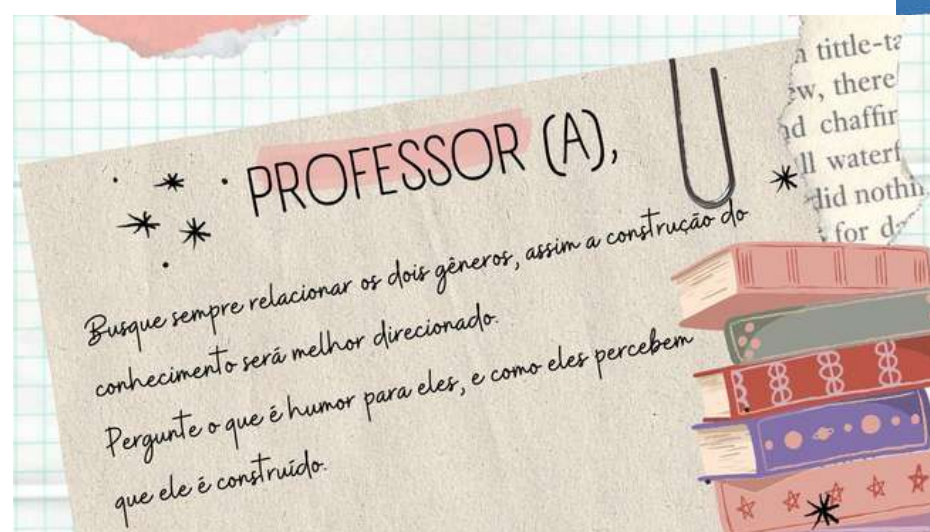
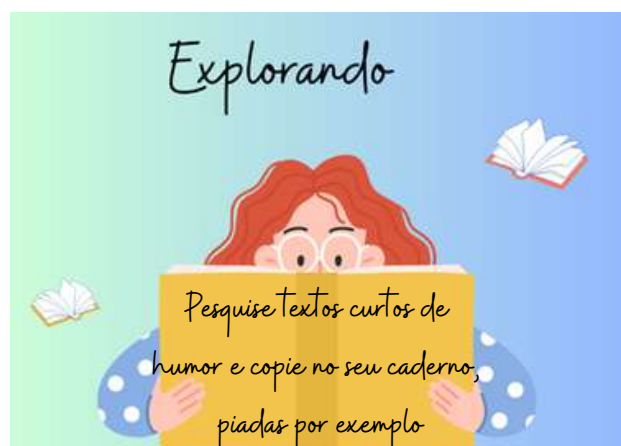


4. Uma figura de linguagem que causou humor foi:

- a) metáfora
- b) antítese
- c) eufemismo
- d) hipérbole

05. Que palavra vem quebrar totalmente a expectativa do leitor?

- a) menor
- b) biquíni
- c) crescer
- d) filha





E AÍ, COMO FOI?



APÓS ESTA AULA... COMO PERCEBI MEU PROGRESSO?

Ao ler a tirinha, percebi que eu



entendi tudo

só entendi ao ler o segundo texto

não entendi bem

tive dificuldade mesmo após o segundo texto



Preciso melhorar em...

atenção

não atrapalhar o colega

atenção

conhecer as palavras

Crer que posso melhorar

Ter outras informações

pode assinalar mais de um se achar que precisa

Marque um X no emoji que representa sua resposta



Consegui compreender a tirinha?				
Percebi o humor e a ironia?				
Participei durante esta aula?				
Contribuí para que meus colegas também aprendessem?				

O que eu mais gostei da aula de hoje foi...



PLANO DE AULA

MÓDULO 3

2H/AULA

CONTEÚDO: TIRINHA
APOIO COM MÚSICA

OBJETIVOS

- ◆ OBSERVAR NOS TEXTOS MULTIMODAIS AS RELAÇÕES ENTRE OS RECURSOS EXPRESSIVOS E OS EFEITOS DE SENTIDO

OBJETIVOS

- ◆ RELACIONAR CONTEÚDOS DE DIFERENTES GÊNEROS
- ◆ PERCEBER IRONIA

AVALIAÇÃO

- ◆ AUTOAVALIAÇÃO
- ◆ SOCIALIZAÇÃO DAS COMPREENSÕES FEITAS PELOS ALUNOS, RATIFICANDO OU NÃO AS HIPÓTESES INICIAIS

TEORIA

- ◆ KRESE & VAN LEEUWEN - MULTIMODALIDADE
- ◆ LEURQUIN - LEITURA INTERATIVA
- ◆ BRONCKART - INTERACIONISMO

METODOLOGIA

- ◆ CONVERSAR SOBRE O ENCONTRO PASSADO
- ◆ PREDIÇÃO

- ◆ LEITURA DA TIRA
- ◆ EXERCÍCIOS
- ◆ CORREÇÃO
- ◆ OUVIR E LER A LETRA DA MÚSICA
- ◆ DEBATE
- ◆ AVALIAÇÃO

HABILIDADES

- ◆ **(EF67LP27)** ANALISAR, ENTRE OS TEXTOS LITERÁRIOS E ENTRE ESTES E OUTRAS MANIFESTAÇÕES ARTÍSTICAS (COMO CINEMA, TEATRO, MÚSICA, ARTES VISUAIS E MIDIÁTICAS), REFERÊNCIAS EXPLÍCITAS OU IMPLÍCITAS A OUTROS TEXTOS, QUANTO AOS TEMAS, PERSONAGENS E RECURSOS LITERÁRIOS E SEMIÓTICOS.
- ◆ **(EF89LP37)** ANALISAR OS EFEITOS DE SENTIDO DO USO DE FIGURAS DE LINGUAGEM COMO IRONIA, EUFEMISMO, ANTÍTESE, ALITERAÇÃO, ASSONÂNCIA, DENTRE OUTRAS.

Módulo 3

Vamos ler?



Leia as tirinhas:



Fonte: <https://www.facebook.com/tirasarmandinho>

01. Pela segunda tirinha, por que as crianças parecem preocupadas ?

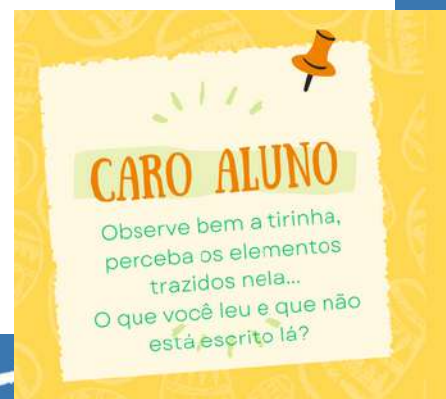
02. O que fez Armandinho voltar para assistir ao noticiário na primeira tirinha?

03. Na segunda tirinha, o que você acha que as crianças estão lendo ?

04. Por que a verdade é a primeira vítima da guerra?

05. O apresentador fala em coisas boas... mas para quem?

06. Que acontecimento pode ter levado o ilustrador a fazer essa tirinha?





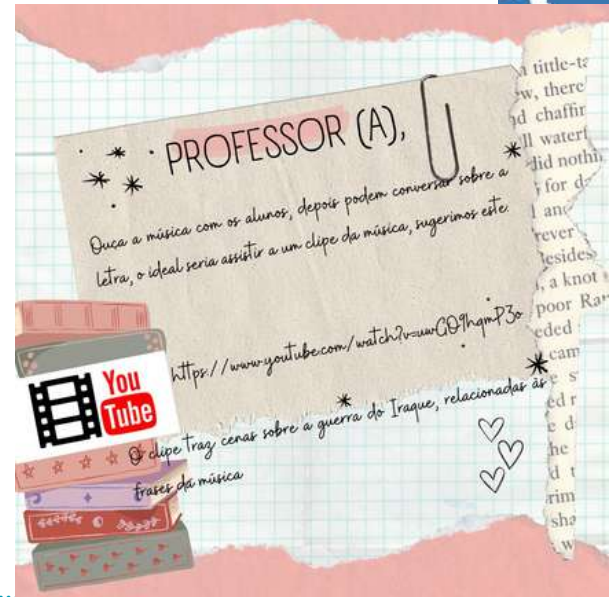
Vamos ouvir a música, atente para a letra



A CANÇÃO DO SENHOR DA GUERRA

Existe alguém esperando por você
 Que vai comprar a sua juventude
 E convencê-lo a vencer
 Mais uma guerra sem razão
 Já são tantas as crianças com armas na mão
 Mas explicam novamente
 que a guerra gera empregos
 Aumenta a produção
 Uma guerra sempre avança a tecnologia
 Mesmo sendo guerra santa
 Quente, morna ou fria
 Pra que exportar comida?
 Se as armas dão mais lucros na exportação
 Existe alguém que está contando com você
 Pra lutar em seu lugar já que nessa guerra
 Não é ele quem vai morrer
 E quando longe de casa
 Ferido e com frio o inimigo você espera
 Ele estará com outros velhos
 Inventando novos jogos de guerra
 Que belíssimas cenas de destruição
 Não teremos mais problemas
 Com a superpopulação
 Veja que uniforme lindo fizemos pra você
 E lembre-se sempre que Deus está
 Do lado de quem vai vencer
 O senhor da guerra
 Não gosta de crianças
 O senhor da guerra
 Não gosta de crianças

Renato Russo, Banda Legião Urbana



01. Na sua opinião, por que a guerra dá lucro?

02. Você sabe o que é superpopulação? Concorda com o meio apontado para resolver isso?

03. A guerra é boa para alguém?

04. Quem mais perde com a guerra?

05. O que significa dizer que os inimigos estarão inventando novos jogos de guerra?



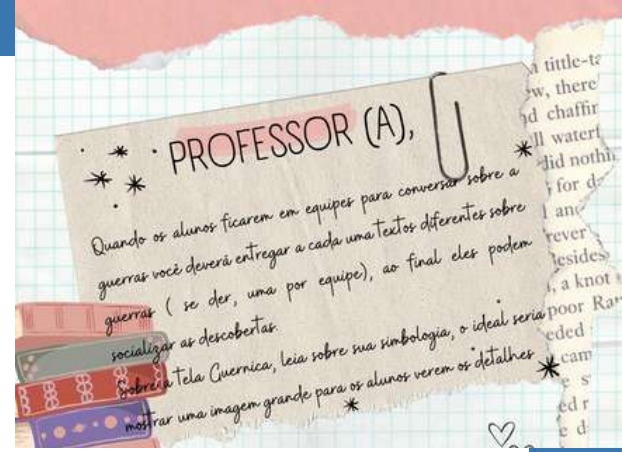
Caro aluno, caso queira depois assistir novamente ao clipe, ele está no YouTube:

<https://www.youtube.com/watch?v=uwGO9hqmP3o>





Conversando



Agora em equipes, vamos conversar sobre algumas guerras e tentar descobrir por que começaram



01. Sobre qual guerra sua equipe leu e conversou?

.....

02. Quem eram os rivais nesta guerra e quem ganhou?

.....

03. Houve algum acontecimento que chamou sua atenção?

.....

04. Quando aconteceu esta guerra e quanto tempo durou?

.....

05. Grandes nomes, imperadores, presidentes... algum deles morreu nesta guerra?

.....



Observe a tela de Pablo Picasso e veja se encontra nela algum elemento de faz menção à guerra



Fonte: Guernica, Pablo Picasso, 1937.

Guernica é uma obra do pintor espanhol e cubista Pablo Picasso. Ela retrata o bombardeio à cidade de Guernica durante a Guerra Civil Espanhola (1936-1939).

Explorando

Pesquise em casa sobre alguma guerra que esteja acontecendo na atualidade





E AÍ, COMO FOI?



APÓS ESTA AULA... COMO PERCEBI MEU PROGRESSO?

Ao ler a tirinha, percebi que eu



entendi tudo

só entendi ao ler o segundo texto

não entendi bem

tive dificuldade mesmo após o segundo texto



Preciso melhorar em...

atenção

não atrapalhar o colega

atenção

conhecer as palavras

Crer que posso melhorar

Ter outras informações

pode assinalar mais de um se achar que precisa

Marque um X no emoji que representa sua resposta



Consegui compreender a tirinha?				
Percebi o humor e a ironia?				
Participei durante esta aula?				
Contribuí para que meus colegas também aprendessem?				

O que eu mais gostei da aula de hoje foi...



PLANO DE AULA

MÓDULO 4

2H/AULA

CONTEÚDO: TIRINHA
APOIO COM POEMA

OBJETIVOS

- ◆ OBSERVAR NOS TEXTOS MULTIMODAIS AS RELAÇÕES ENTRE OS RECURSOS EXPRESSIVOS E OS EFEITOS DE SENTIDO

OBJETIVOS

- ◆ RELACIONAR CONTEÚDOS DE DIFERENTES GÊNEROS
- ◆ PERCEBER IRONIA/HUMOR

AVALIAÇÃO

- ◆ AUTOAVALIAÇÃO
- ◆ SOCIALIZAÇÃO DAS COMPREENSÕES FEITAS PELOS ALUNOS, RATIFICANDO OU NÃO AS HIPÓTESES INICIAIS

TEORIA

- ◆ KRESE & VAN LEEUWEN
- ◆ MULTIMODALIDADE
- ◆ LEURQUIN-LEITURA INTERATIVA
- ◆ BRONCKART-INTERACIONISMO

METODOLOGIA

- ◆ CONVERSAR SOBRE O ENCONTRO PASSADO
- ◆ PREDIÇÃO

LEITURA DA TIRA

- ◆ EXERCÍCIOS
- ◆ CORREÇÃO
- ◆ LER O POEMA
- ◆ DEBATE
- ◆ AVALIAÇÃO

HABILIDADES

- ◆ (EF67LP08) IDENTIFICAR OS EFEITOS DE SENTIDO DEVIDOS À ESCOLHA DE IMAGENS ESTÁTICAS, SEQUENCIAÇÃO OU SOBREPOSIÇÃO DE IMAGENS, DEFINIÇÃO DE FIGURA/FUNDO, ÂNGULO, PROFUNDIDADE ETC E A RELAÇÃO COM O ESCRITO
- ◆ (EF89LP37) ANALISAR OS EFEITOS DE SENTIDO DO USO DE FIGURAS DE LINGUAGEM COMO IRONIA, EUFEMISMO, ANTÍTESE, ALITERAÇÃO, ASSONÂNCIA, DENTRE OUTRAS.



Módulo 4

Vamos ler?



Leia a tirinha:



Fonte: www.facebook.com/tirasarmandinho

01. Para Armandinho, o que é o amor?

.....

02. O que pode indicar o fato de Armandinho deixar os pássaros soltos?

.....

03. Por que Armandinho está triste na primeira tirinha?

.....

04. Você concorda que o amor é mesmo isto que Armandinho diz? o que pode dizer a mais?

.....

05. O que significa a palavra generosidade? o que ela tem a ver com o amor?

.....



CARO ALUNO

Observe bem a tirinha, perceba os elementos trazidos nela... O que você leu e que não está escrito lá?



Vamos ler o poema



Amor é um Fogo que Arde sem se Ver

Amor é um fogo que arde sem se ver;
É ferida que dói, e não se sente;
É um contentamento descontente;
É dor que desatina sem doer.

É um não querer mais que bem querer;
É um andar solitário entre a gente;
É nunca contentar-se e contente;
É um cuidar que ganha em se perder;

É querer estar preso por vontade;
É servir a quem vence, o vencedor;
É ter com quem nos mata, lealdade.

Mas como causar pode seu favor
Nos corações humanos amizade,
Se tão contrário a si é o mesmo Amor?

Luís Vaz de Camões, in "Sonetos"

Amor é fogo que arde sem se ver é um soneto de Luís Vaz de Camões (1524-1580), um dos maiores escritores portugueses de todos os tempos. O famoso poema foi publicado postumamente na segunda edição da obra Rimas, lançada em 1598.

O que o poema traz das ideias de Armandinho?

.....

.....





Conversando



Quando se fala em amor , vem logo em mente namorar...
para você, há idade certa para namorar?
alguém da sala namora?
Que diferença há entre o namoro antigo e atual?



01. E para você, o que é o amor?

02. Você já assistiu a um filme romântico?

03. O amor é mesmo essencial?

04. Que coisa não combina com amor?

05. Você já disse ou ouviu de alguém a frase EU TE AMO?



Ouçã a música da Banda Legião Urbana
Monte Castelo



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

Monte Castelo é uma canção que mistura o poema de Camões e o texto bíblico 1 Coríntios, 13, 1-13. Tente ler!

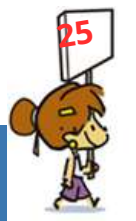
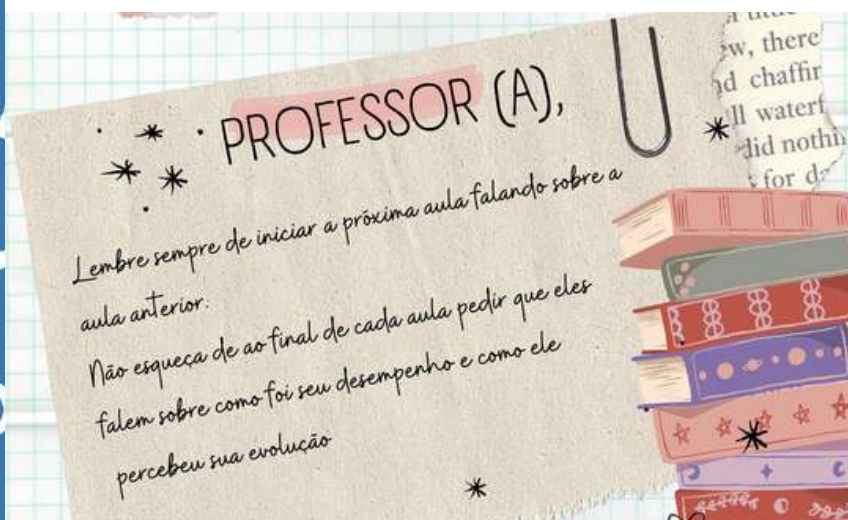
Gostou da música? ou mais do poema? Viu os trechos do poema nela?



@grandesite

Explorando

Faça uma lista de filmes de amor que você já assistiu ou que queria assistir





E AÍ, COMO FOI?



APÓS ESTA AULA... COMO PERCEBI MEU PROGRESSO?

Ao ler a tirinha, percebi que eu



entendi tudo

só entendi ao ler o segundo texto

não entendi bem

tive dificuldade mesmo após o segundo texto



Preciso melhorar em...

atenção

não atrapalhar o colega

atenção

conhecer as palavras

Crer que posso melhorar

Ter outras informações

pode assinalar mais de um se achar que precisa

Marque um X no emoji que representa sua resposta



Consegui compreender a tirinha?				
Percebi o humor e a ironia?				
Participei durante esta aula?				
Contribuí para que meus colegas também aprendessem?				

O que eu mais gostei da aula de hoje foi...



PLANO DE AULA

MÓDULO 5

2H/AULA

CONTEÚDO: TIRINHA
APOIO COM VÍDEO

OBJETIVOS

- ◆ OBSERVAR NOS TEXTOS MULTIMODAIS AS RELAÇÕES ENTRE OS RECURSOS EXPRESSIVOS E OS EFEITOS DE SENTIDO

OBJETIVOS

- ◆ RELACIONAR CONTEÚDOS DE DIFERENTES GÊNEROS
- ◆ PERCEBER IRONIA/HUMOR

AVALIAÇÃO

- ◆ AUTOAVALIAÇÃO
- ◆ SOCIALIZAÇÃO DAS COMPREENSÕES FEITAS PELOS ALUNOS, RATIFICANDO OU NÃO AS HIPÓTESES INICIAIS

TEORIA

- ◆ KRESE & VAN LEEUWEN - MULTIMODALIDADE
- ◆ LEURQUIN - LEITURA INTERATIVA
- ◆ BRONCKART - INTERACIONISMO

METODOLOGIA

- ◆ CONVERSAR SOBRE O ENCONTRO PASSADO
- ◆ PREDIÇÃO

LEITURA DA TIRA

- ◆ EXERCÍCIOS
- ◆ CORREÇÃO
- ◆ ASSISTIR AO VÍDEO
- ◆ DEBATE
- ◆ AVALIAÇÃO

HABILIDADES

- ◆ **(EF67LP27)** ANALISAR, ENTRE OS TEXTOS LITERÁRIOS E ENTRE ESTES E OUTRAS MANIFESTAÇÕES ARTÍSTICAS (COMO CINEMA, TEATRO, MÚSICA, ARTES VISUAIS E MIDIÁTICAS), REFERÊNCIAS EXPLÍCITAS OU IMPLÍCITAS A OUTROS TEXTOS, QUANTO AOS TEMAS, PERSONAGENS E RECURSOS LITERÁRIOS E SEMIÓTICOS
- ◆ **(EF89LP37)** ANALISAR OS EFEITOS DE SENTIDO DO USO DE FIGURAS DE LINGUAGEM COMO IRONIA, EUFEMISMO, ANTÍTESE, ALITERAÇÃO, ASSONÂNCIA, DENTRE OUTRAS.



Módulo 5



Leia as tirinhas:



Fonte: <https://www.facebook.com/tirasarmandinho>

01. Você sabe a diferença entre oprimido e opressor?

.....

02. O que pode ser uma educação libertadora?

.....

03. Por que algumas pessoas são contra as educação?

.....

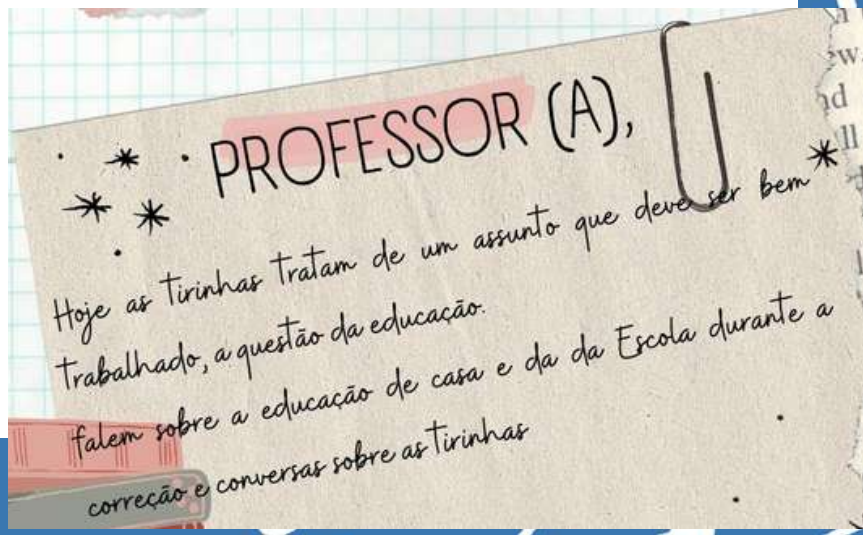
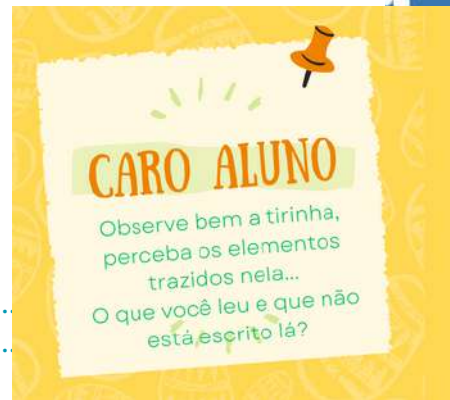
04. Você sabe explicar por que o conhecimento liberta?

.....

05. Camilo está triste na primeira tirinha. Você imagina por quê?

.....

.....





Vamos assistir ao vídeo Vida Maria



https://www.youtube.com/watch?v=yFpoG_htum4

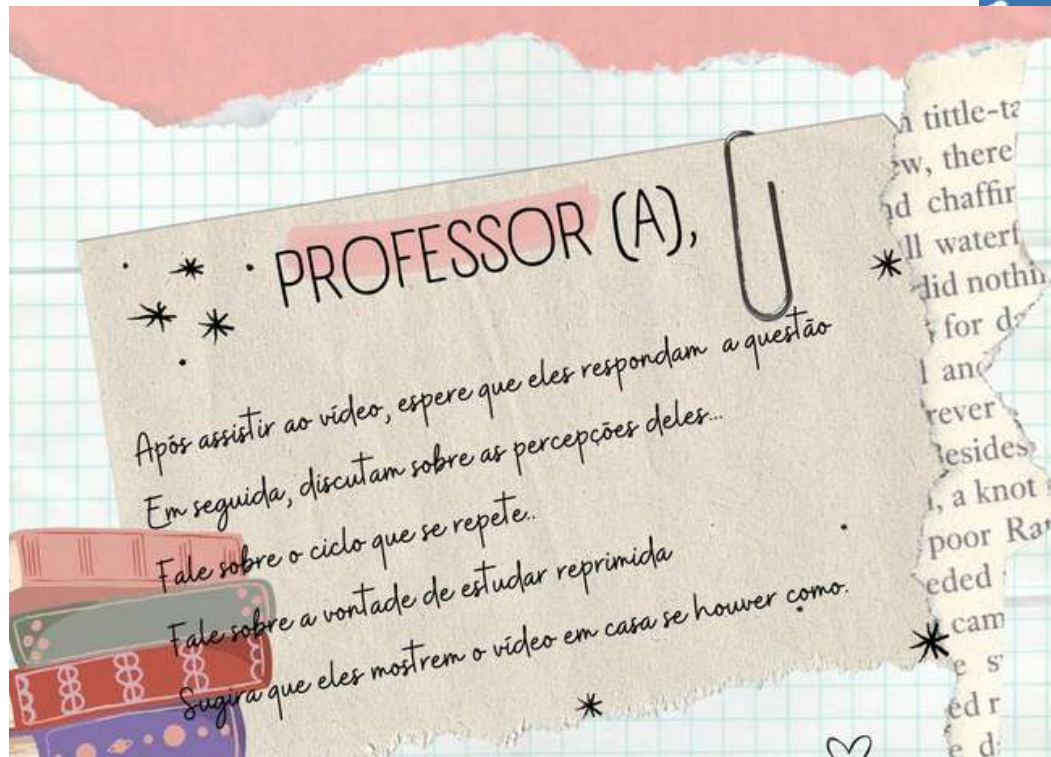


O que você entendeu com esse vídeo?

.....

.....

.....





Conversando

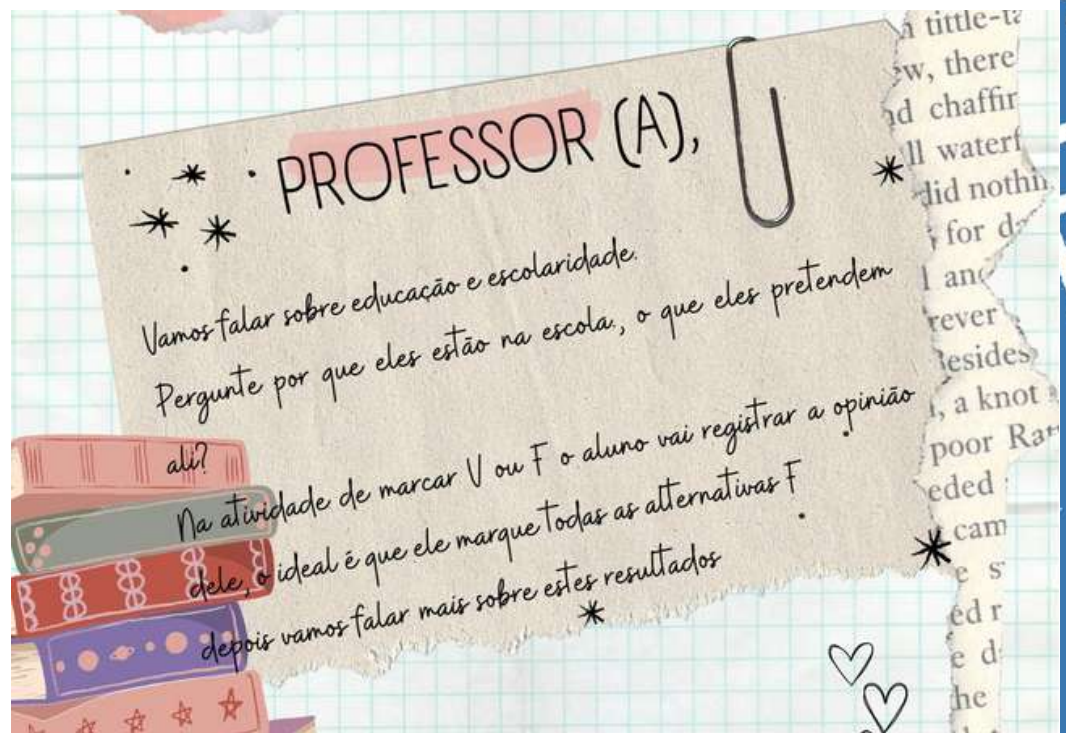


Vamos falar sobre Educação?
 Você acha importante estudar?
 Você estuda por quê?



Assinale (V) ou (F):

- () Escolaridade é o mesmo que educação
- () A Escola deve ensinar boas maneiras
- () A família não precisa ensinar nada, a escola se responsabiliza pelo aluno
- () Professores não devem interferir na educação dos alunos, apenas devem dar os conteúdos
- () A educação não pode mudar sua vida
- () Quem tem boa escolaridade tem boa educação
- () A educação só depende dos seus professores
- () A escolaridade não tem relação com seu sucesso.



Na aula de hoje você vai ouvir o professor, sua história de vida...

Como ele se tornou professor?

por que leciona português?

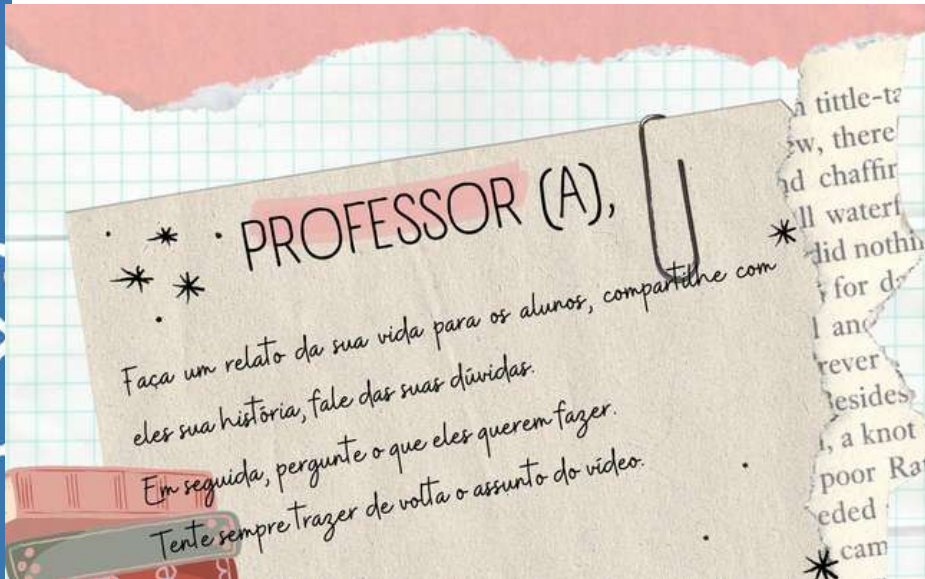
Como foi sua vida de estudante?

@grandesite



Agora, você!

O que pensa em ser?
o que pretende estudar?



Explorando

Pesquise na sua família o grau de escolaridade das pessoas.

Alguém já entrou na faculdade?





E AÍ, COMO FOI?



APÓS ESTA AULA... COMO PERCEBI MEU PROGRESSO?

Ao ler a tirinha, percebi que eu



entendi tudo

só entendi ao ler o segundo texto

não entendi bem

tive dificuldade mesmo após o segundo texto



Preciso melhorar em...

atenção

não atrapalhar o colega

atenção

conhecer as palavras

Crer que posso melhorar

Ter outras informações

pode assinalar mais de um se achar que precisa

Marque um X no emoji que representa sua resposta



Consegui compreender a tirinha?				
Percebi o humor e a ironia?				
Participei durante esta aula?				
Contribuí para que meus colegas também aprendessem?				

O que eu mais gostei da aula de hoje foi...



PLANO DE AULA

MÓDULO 6

2H/AULA

CONTEÚDO: TIRINHA
APOIO COM CHARGE

OBJETIVOS

- ◆ OBSERVAR NOS TEXTOS MULTIMODAIS AS RELAÇÕES ENTRE OS RECURSOS EXPRESSIVOS E OS EFEITOS DE SENTIDO

OBJETIVOS

- ◆ RELACIONAR CONTEÚDOS DE DIFERENTES GÊNEROS
- ◆ PERCEBER IRONIA/HUMOR

AVALIAÇÃO

- ◆ AUTOAVALIAÇÃO
- ◆ SOCIALIZAÇÃO DAS COMPREENSÕES FEITAS PELOS ALUNOS, RATIFICANDO OU NÃO AS HIPÓTESES INICIAIS

TEORIA

- ◆ KRESE & VAN LEEUWEN - MULTIMODALIDADE
- ◆ LEURQUIN - LEITURA INTERATIVA
- ◆ BRONCKART - INTERACIONISMO

METODOLOGIA

- ◆ CONVERSAR SOBRE O ENCONTRO PASSADO
- ◆ PREDIÇÃO

- ◆ LEITURA DA TIRA
- ◆ EXERCÍCIOS CORREÇÃO
- ◆ LER A CHARGE
- ◆ DEBATE
- ◆ AVALIAÇÃO

HABILIDADES

- ◆ **(EF69LP05)** INFERIR E JUSTIFICAR, EM TEXTOS MULTISSEMIÓTICOS - TIRINHAS, CHARGES, MEMES, GIFS ETC. -, O EFEITO DE HUMOR, IRONIA E/OU CRÍTICA PELO USO AMBÍGUO DE PALAVRAS, EXPRESSÕES OU IMAGENS AMBÍGUAS, DE CLICHÊS, DE RECURSOS ICONOGRÁFICOS, DE PONTUAÇÃO ETC.
- ◆ **(EF89LP37)** ANALISAR OS EFEITOS DE SENTIDO DO USO DE FIGURAS DE LINGUAGEM COMO IRONIA, EUFEMISMO, ANTÍTESE, ALITERAÇÃO, ASSONÂNCIA, DENTRE OUTRAS.



Módulo 6

Vamos ler?



Leia a tirinha:



Fonte: <https://www.facebook.com/tirasarmandinho>

01. O que Armandinho está pedindo para Camilo na 1ª tirinha? Isto é correto?

.....

02. Há na segunda tirinha um personagem que não foi colorido. Você imagina o motivo?

.....

03. Você já pediu para alguém colocar seu nome em um trabalho que você não fez?

.....

04. Você já mentiu para ajudar alguém?

.....

05. O que você acha que é possível acabar com a corrupção?

.....



CARO ALUNO

Observe bem a tirinha, perceba os elementos trazidos nela... O que você leu e que não está escrito lá?

Vamos ler estas charges

Contextualizando



https://blogdoafm.com.br/charge-brasil-piora-no-ranking-da-corrupcao/

BRASIL, PIORA NO 'RANKING DA CORRUPÇÃO'...



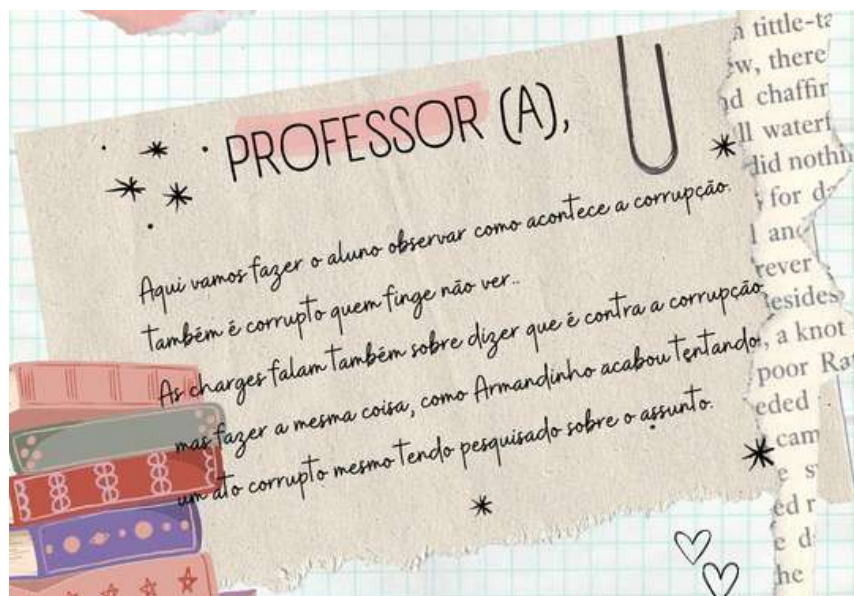
PERCEÇÃO DA CORRUPÇÃO

UM BRASIL



Estas charges possuem alguma relação com as tirinhas? Qual tirinha parece tratar do mesmo tema destas charges?

https://umbrasil.com/charges/charge-02-01-2019/





Conversando

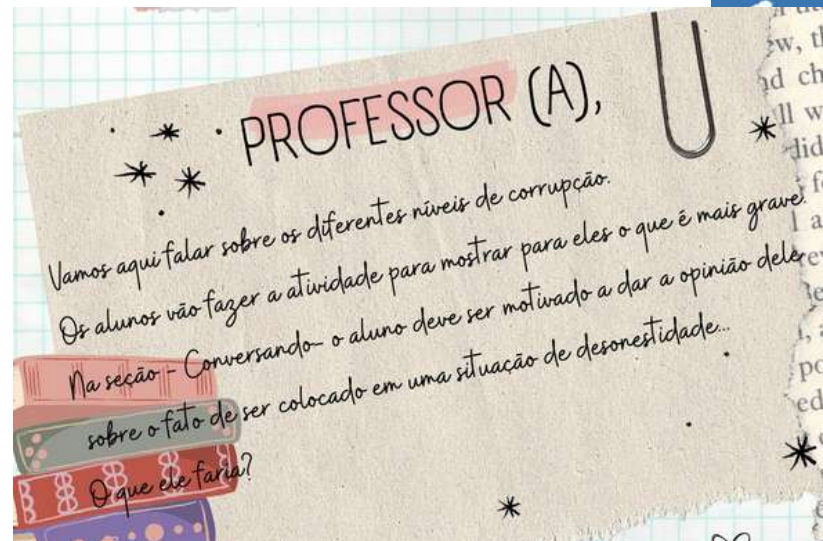
Você cederia a um pedido levando vantagem em algo?
...Mesmo sabendo que estaria fazendo algo errado?



Numere de 1 a 10 as práticas que você acha mais nocivas às pessoas.

1 - a menos ruim..... 10- a pior

- () Pegar algo que não é seu
- () Ser pago para fazer uma coisa e não fazer
- () Chantagear alguém (ao saber que ela tem um segredo e você diz que vai contar se não fizer o que você quer)
- () Deixar que seus amigos façam algo escondido e encobrir o erro
- () Cobrar um preço alto por algo comprado barato
- () Ver que algo está errado e receber algum benefício para fingir que não viu
- () Cobrar por algo que você devia fazer de graça
- () Pescar na prova.
- () Dizer que foi para a escola e ir para outro lugar
- () Furar fila

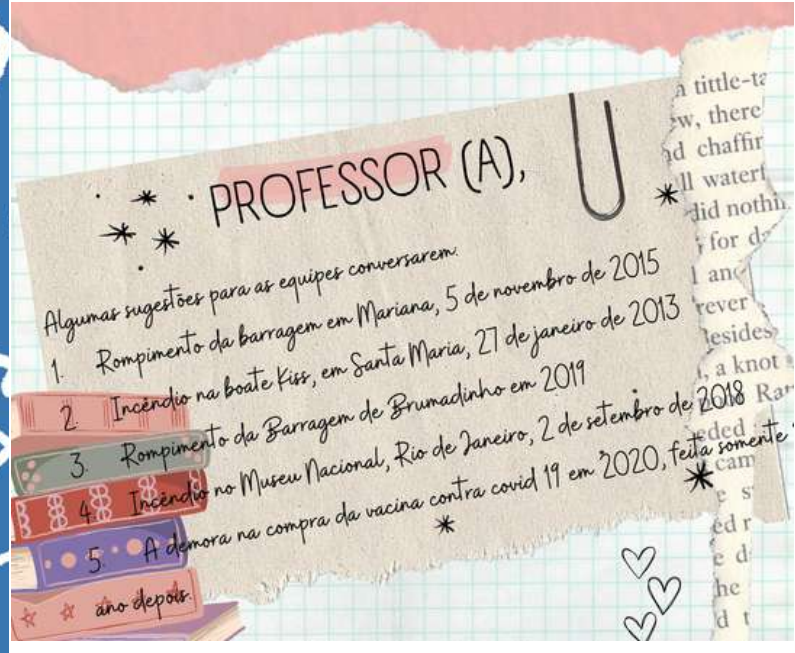


CORRUPTOS E CORRUPITOS



Na aula de hoje vamos ver algumas catástrofes causadas por atos corruptos. O professor vai mostrar imagens ou textos e cada equipe vai ficar com uma para em seguida falarmos sobre "o preço" que sempre vai ser pago por alguém.

@grandesite



Que poderia ter sido feito?
 Quem é o culpado?
 Que ato corrupto gerou essas tragédias?





E AÍ, COMO FOI?



APÓS ESTA AULA... COMO PERCEBI MEU PROGRESSO?

Ao ler a tirinha, percebi que eu



entendi tudo

só entendi ao ler o segundo texto

não entendi bem

tive dificuldade mesmo após o segundo texto



Preciso melhorar em...

atenção

não atrapalhar o colega

atenção

conhecer as palavras

Crer que posso melhorar

Ter outras informações

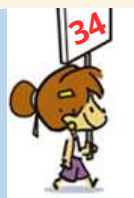
pode assinalar mais de um se achar que precisa

Marque um X no emoji que representa sua resposta



Consegui compreender a tirinha?				
Percebi o humor e a ironia?				
Participei durante esta aula?				
Contribuí para que meus colegas também aprendessem?				

O que eu mais gostei da aula de hoje foi...



PLANO DE AULA

MÓDULO 7

2H/AULA

CONTEÚDO: TIRINHA
APOIO COM CONTO

OBJETIVOS

- ◆ OBSERVAR NOS TEXTOS MULTIMODAIS AS RELAÇÕES ENTRE OS RECURSOS EXPRESSIVOS E OS EFEITOS DE SENTIDO

OBJETIVOS

- ◆ RELACIONAR CONTEÚDOS DE DIFERENTES GÊNEROS
- ◆ PERCEBER IRONIA/HUMOR

AVALIAÇÃO

- ◆ AUTOAVALIAÇÃO
- ◆ SOCIALIZAÇÃO DAS COMPREENSÕES FEITAS PELOS ALUNOS, RATIFICANDO OU NÃO AS HIPÓTESES INICIAIS

TEORIA

- ◆ KRESE & VAN LEEUWEN - MULTIMODALIDADE
- ◆ LEURQUIN - LEITURA INTERATIVA
- ◆ BRONCKART - INTERACIONISMO

METODOLOGIA

- ◆ CONVERSAR SOBRE O ENCONTRO PASSADO
- ◆ PREDIÇÃO

LEITURA DA TIRA

- ◆ EXERCÍCIOS
- ◆ CORREÇÃO
- ◆ LER O CONTO
- ◆ DEBATE
- ◆ AVALIAÇÃO

HABILIDADES

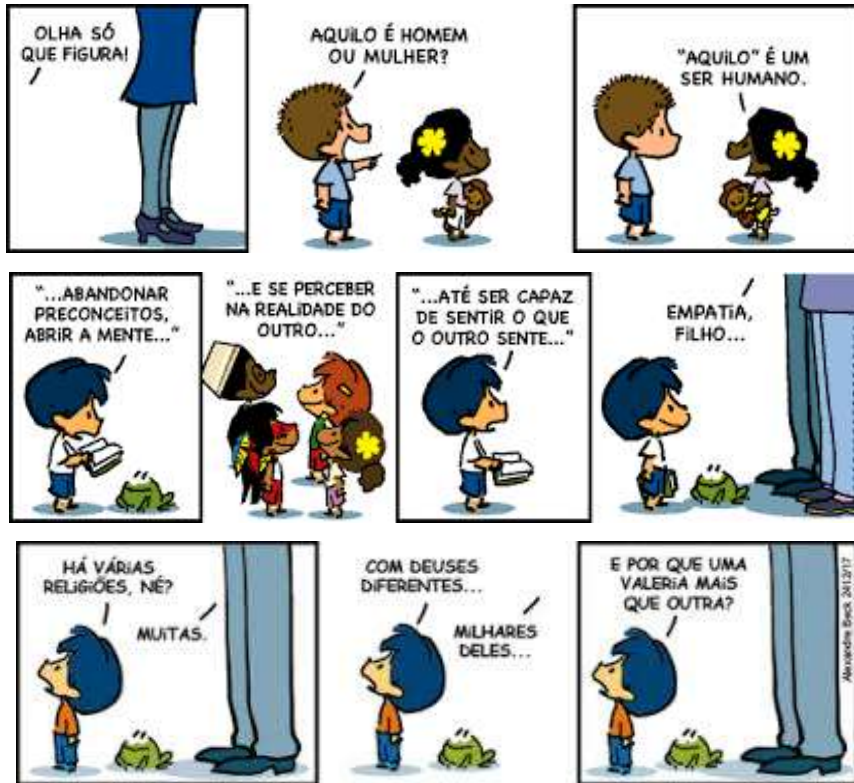
- ◆ (EF69LP05) INFERIR E JUSTIFICAR, EM TEXTOS MULTISSEMIÓTICOS - TIRINHAS, CHARGES, MEMES, GIFS ETC. -, O EFEITO DE HUMOR, IRONIA E/OU CRÍTICA PELO USO AMBÍGUO DE PALAVRAS, EXPRESSÕES OU IMAGENS AMBÍGUAS, DE CLICHÊS, DE RECURSOS ICONOGRÁFICOS, DE PONTUAÇÃO ETC.
- ◆ (EF67LP27) ANALISAR, ENTRE OS TEXTOS LITERÁRIOS E ENTRE ESTES E OUTRAS MANIFESTAÇÕES ARTÍSTICAS (COMO CINEMA, TEATRO, MÚSICA, ARTES VISUAIS E MUDIÁTICAS), REFERÊNCIAS EXPLÍCITAS OU IMPLÍCITAS A OUTROS TEXTOS, QUANTO AOS TEMAS, PERSONAGENS E RECURSOS LITERÁRIOS E SEMIÓTICOS



Módulo 7



Leia as tirinhas:



Fonte: <https://www.facebook.com/tirasarmandinho>

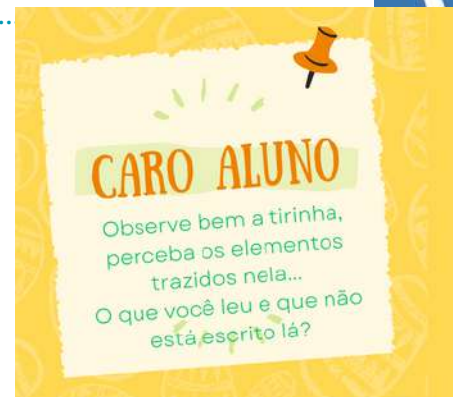
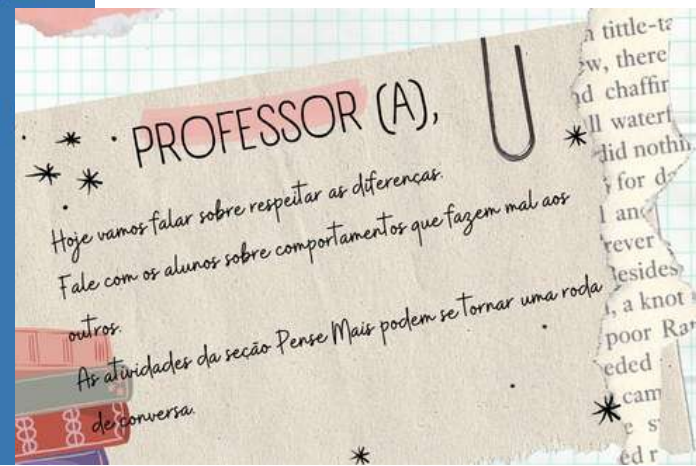
01. O que Pudim quis dizer ao chamar a pessoa de figura?

02. Ainda na 1ª tirinha, o que fez Pudim mudar sua fisionomia do segundo para o terceiro quadrinho?

03. Na 2ª tirinha, qual a relação da palavra empatia com as crianças do 2º quadrinho?

04. Por que Armandinho parece sério na 3ª tirinha?

05. O que significa a palavra “AQUILO” estar entre aspas?



Bruxas não existem

Contextualizando



Quando eu era garoto, acreditava em bruxas, mulheres malvadas que passavam o tempo todo maquinando coisas perversas. Os meus amigos também acreditavam nisso. A prova para nós era uma mulher muito velha, uma solteirona que morava numa casinha caíndo aos pedaços no fim de nossa rua. Seu nome era Ana Custódio, mas nós só a chamávamos de "bruxa".

Era muito feia, ela; gorda, enorme, os cabelos pareciam palha, o nariz era comprido, ela tinha uma enorme verruga no queixo. E estava sempre falando sozinha. Nunca tínhamos entrado na casa, mas tínhamos a certeza de que, se fizessemos isso, nós a encontraríamos preparando venenos num grande caldeirão.

Nossa diversão predileta era incomodá-la. Volta e meia invadíamos o pequeno pátio para dali roubar frutas e quando, por acaso, a velha saía à rua para fazer compras no pequeno armazém ali perto, corríamos atrás dela gritando "bruxa, bruxa!".

Um dia encontramos, no meio da rua, um bode morto. A quem pertencera esse animal nós não sabíamos, mas logo descobrimos o que fazer com ele: jogá-lo na casa da bruxa. O que seria fácil. Ao contrário do que sempre acontecia, naquela manhã, e talvez por esquecimento, ela deixara aberta a janela da frente. Sob comando do João Pedro, que era o nosso líder, levantamos o bicho, que era grande e pesava bastante, e com muito esforço nós o levamos até a janela. Tentamos empurrá-lo para dentro, mas aí os chifres ficaram presos na cortina.

- Vamos logo - gritava o João Pedro -, antes que a bruxa apareça. E ela apareceu. No momento exato em que, finalmente, conseguíamos introduzir o bode pela janela, a porta se abriu e ali estava ela, a bruxa, empunhando um cabo de vassoura. Rindo, saímos correndo. Eu, gordinho, era o último.

E então aconteceu. De repente, enfiei o pé num buraco e caí. De imediato senti uma dor terrível na perna e não tive dúvida: estava quebrada. Gemendo, tentei me levantar, mas não consegui. E a bruxa, caminhando com dificuldade, mas com o cabo de vassoura na mão, aproximava-se. Àquela altura a turma estava longe, ninguém poderia me ajudar. E a mulher sem dúvida descarregaria em mim sua fúria.

Em um momento, ela estava junto a mim, transtornada de raiva. Mas aí viu a minha perna, e instantaneamente mudou. Agachou-se junto a mim e começou a examiná-la com uma habilidade surpreendente.

- Está quebrada - disse por fim. - Mas podemos dar um jeito. Não se preocupe, sei fazer isso. Fui enfermeira muitos anos, trabalhei em hospital. Confie em mim.

Dividiu o cabo de vassoura em três pedaços e com eles, e com seu cinto de pano, improvisou uma tala, imobilizando-me a perna. A dor diminuiu muito e, amparado nela, fui até minha casa. "Chame uma ambulância", disse a mulher à minha mãe. Sorriu.

Tudo ficou bem. Levaram-me para o hospital, o médico engessou minha perna e em poucas semanas eu estava recuperado.

Desde então, deixei de acreditar em bruxas. E tornei-me grande amigo de uma senhora que morava em minha rua, uma senhora muito boa que se chamava Ana Custódio.

Que relação há entre este conto e as tirinhas?





Conversando

A sala será dividida em duplas.

Cada dupla vai receber um papel e escrever uma coisa que deve ser feita na escola para que sejam respeitadas as diferenças. Em seguida, as duplas trocarão de papel e poderão mudar ou não as ideias lidas.

Ao final, todas as ideias podem virar um cartaz.



Sobre o conto lido, responda;

01. Por que o conto tem este título? Relacione o título ao fim da história:

.....
.....

02. Por que os garotos não respeitavam Ana Custódio?

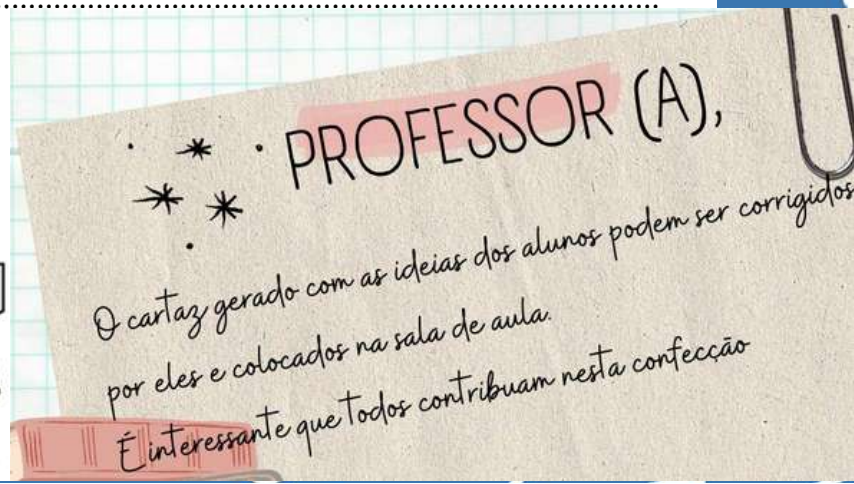
.....
.....

03. Como a criança percebeu que a senhora não era uma bruxa como ele pensava?

.....
.....

04. Em que parte do conto observamos esta mudança de comportamento da criança?

.....
.....



O professor e os alunos conversarão sobre diversidade. Em seguida, responderão oralmente estas duas questões:

- a) Por que as pessoas acham que são melhores que outros?
- b) O que falta para as pessoas respeitarem as diferenças uns dos outros?



Não responde... Mas guarde para você suas respostas:

Eu já desrespeitei alguém?

Eu me acho superior?

Eu já fui preconceituoso?

Explorando

A central illustration of a girl with long red hair and glasses, wearing a blue polka-dot shirt, holding a large yellow book. The background is a gradient of green and blue, with several small white book icons floating around. The text 'Explorando' is written in a large, cursive font at the top.

Pesquise a Declaração Universal dos Direitos Humanos e copie o artigo que você achar mais importante





E AÍ, COMO FOI?



APÓS ESTA AULA... COMO PERCEBI MEU PROGRESSO?

Ao ler a tirinha, percebi que eu



entendi tudo

só entendi ao ler o segundo texto

não entendi bem

tive dificuldade mesmo após o segundo texto



Preciso melhorar em...

atenção

não atrapalhar o colega

atenção

conhecer as palavras

Crer que posso melhorar

Ter outras informações

pode assinalar mais de um se achar que precisa

Marque um X no emoji que representa sua resposta



Consegui compreender a tirinha?				
Percebi o humor e a ironia?				
Participei durante esta aula?				
Contribuí para que meus colegas também aprendessem?				

O que eu mais gostei da aula de hoje foi...



PLANO DE AULA

MÓDULO 8

2H/AULA

CONTEÚDO: TIRINHA
APOIO COM POSTAGENS

OBJETIVOS

- ◆ OBSERVAR NOS TEXTOS MULTIMODAIS AS RELAÇÕES ENTRE OS RECURSOS EXPRESSIVOS E OS EFEITOS DE SENTIDO

OBJETIVOS

- ◆ RELACIONAR CONTEÚDOS DE DIFERENTES GÊNEROS
- ◆ PERCEBER IRONIA/HUMOR

AVALIAÇÃO

- ◆ AUTOAVALIAÇÃO
- ◆ SOCIALIZAÇÃO DAS COMPREENSÕES FEITAS PELOS ALUNOS, RATIFICANDO OU NÃO AS HIPÓTESES INICIAIS

TEORIA

- ◆ KRESE & VAN LEEUWEN - MULTIMODALIDADE
- ◆ LEURQUIN - LEITURA INTERATIVA
- ◆ BRONCKART - INTERACIONISMO

METODOLOGIA

- ◆ CONVERSAR SOBRE O ENCONTRO PASSADO
- ◆ PREDIÇÃO

LEITURA DA TIRA

- ◆ EXERCÍCIOS
- ◆ CORREÇÃO
- ◆ LER POSTS DE INTERNET
- ◆ DEBATE
- ◆ AVALIAÇÃO

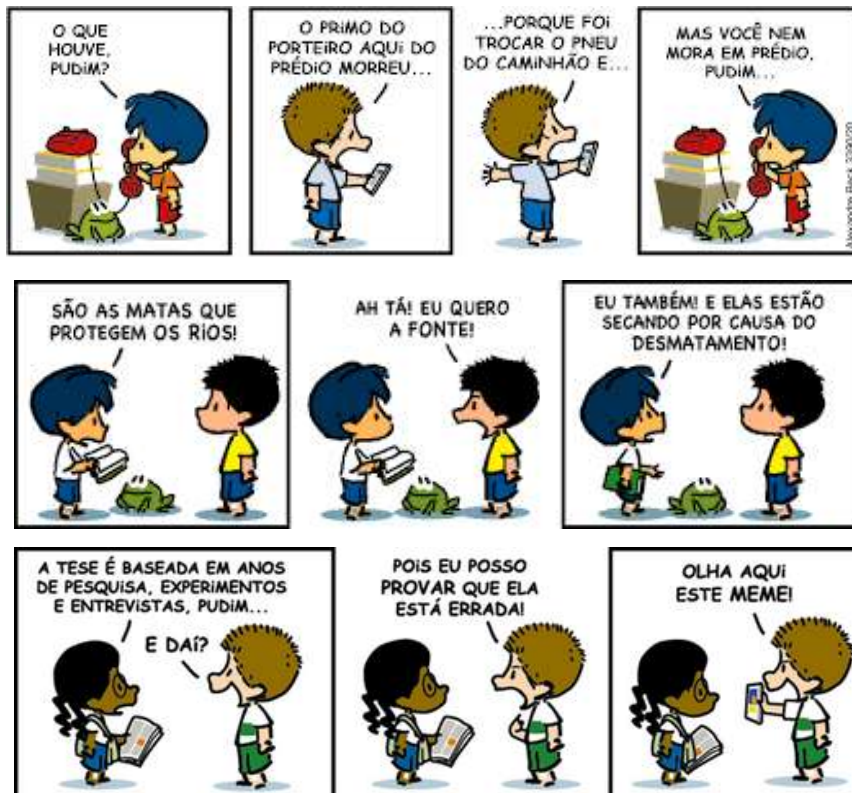
HABILIDADES

- ◆ (EF69LP05) INFERIR E JUSTIFICAR, EM TEXTOS MULTISSEMIÓTICOS - TIRINHAS, CHARGES, MEMES, GIFS ETC. -, O EFEITO DE HUMOR, IRONIA E/OU CRÍTICA PELO USO AMBÍGUO DE PALAVRAS, EXPRESSÕES OU IMAGENS AMBÍGUAS, DE CLICHÊS, DE RECURSOS ICONOGRÁFICOS, DE PONTUAÇÃO ETC.
- ◆ (EF67LP08) IDENTIFICAR OS EFEITOS DE SENTIDO DEVIDOS À ESCOLHA DE IMAGENS ESTÁTICAS, SEQUENCIAÇÃO OU SOBREPOSIÇÃO DE IMAGENS, DEFINIÇÃO DE FIGURA/FUNDO, ÂNGULO, PROFUNDIDADE ETC E A RELAÇÃO COM O ESCRITO

Módulo 8

Vamos ler?

Leia as tirinhas:



Fonte: <https://www.facebook.com/tirasarmandinho>



01. Qual o tema das três tirinhas?

02. O que pode indicar que Pudim está mentindo na 1ª tirinha?

03. O que Armandinho entendeu por fonte na 2ª tirinha? E o que o amigo quis dizer?

04. Você sabe o que é um meme?

05. De onde Camilo e Armandinho tiram suas informações? e Pudim? de onde deve tirar?

CARO ALUNO

Observe bem a tirinha, perceba os elementos trazidos nela... O que você leu e que não está escrito lá?



PROFESSOR (A),

Neste módulo de hoje, o tem é fake news - a desinformação. Já podemos iniciar as conversas durante a correção da compreensão das tirinhas.

Além disso, a knot poor Rar eded



Vamos ler estes posts



boato novo

É oficial. Saiu na mídia. Facebook acaba de publicar seu preço da adesão, taxa de \$...? (US\$ 9,99) , para tornar membro ouro e manter sua privacidade como está. Se você colar isto no seu mural estará livre dessa cobrança. Caso contrário, amanhã suas publicações podem se tornar públicas. Mesmo aquelas mensagens que você excluiu ou fotos que não autorizou... nada custa copiar e colar.

Curtir · Comentar

Encaminhada

Boas notícias: Informações para todos, o COVID-19 é imune a organismos com um PH maior que 5,5.

VIROLOGY Center, Moscou, Rússia. Precisamos consumir mais alimentos alcalinos que nos ajudem a aumentar o nível de PH, para combater o vírus. Alguns dos quais são: ✓Limão 9,9 PH ✓Abacate 15,6 PH ✓Alho 13,2PH ✓Manga 8,7 PH ✓Tangerina 8,0 PH ✓Abacaxi12,7PH ✓Laranja 9.2 PH

Não guarde essas informações apenas, para você. Passe para toda a sua família e amigos. Tome cuidado e Deus te abençoe.

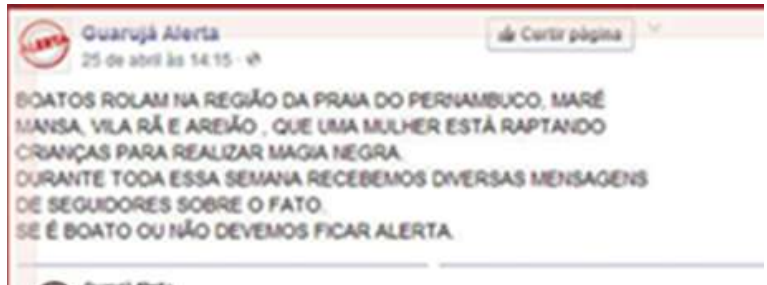


Olha aí o Nano-Chip que virá misturado na vacina da China esgane-se lá em qual mais quiseram vacinas do Bill Gates, depois que isto estiver em seu organismo você nunca mais será livre, mas nunca mais mesmo, eles te controlarão e com o 5G poderão te criar doenças, diminuir sua imunidade e saber sua localização e muito mais

NANO-ČIP, (0,2 x 0,125mm) koji se nalazi u novim VAKCINAMA, fotografisan na vrhu prsta.



1



Estas postagens trazem notícias falsas - fake news. Qual delas você já conhecia? Sabe quando são falsas?

PROFESSOR (A),

Vamos falar sobre cada postagem, que nas redes chamamos de posts.

Observar o mal que cada postagem pode ter ocasionado.

Lembre que sempre vamos falar antes das características de cada gênero de texto.



fake NEWS NÃO

18/03/2014 09:44 - Atualizado em 02/03/2014 10:13

Mulher espancada após boatos em rede social morre em Guarujá, SP
Ela foi agredida após ser acusada de praticar magia negra com crianças. Moradores registraram vídeos mostrando a agressão e postaram na web.

Boatos de ataques a escolas deixa 4,2 mil alunos sem aulas em três cidades de Goiás

COMPARTILHAR NOTÍCIAS FALSAS PODE GERAR CONSEQUÊNCIAS FATAIS

CNI

Conversando



Como fazer para identificar uma fake news?



Sobre as postagens lidas, responda:

01. Por que uma desinformação pode ser tão perigosa?

.....

.....

02. Quem você imagina que cria estas postagens?

.....

.....

03. Como estas desinformações chegam tão rápido a todos?

.....

.....

04. Como fazer para evitar que estas postagens não tenham força ?

.....

.....



... a little-
... w, there'
... d chaffir
... ll waterf
... did nothi
... for d

*** PROFESSOR (A), U ***

Na conversa de hoje vamos relembrar o caso da moça que foi morta por conta de falsas postagens. Pergunte se eles souberam... se sabem de outros casos. Falem sobre os males que estas postagens podem causar.

O professor vai entregar algumas postagens para cada dupla. depois de lerem, vão averiguar se são verdadeiras ou falsas.

O ideal que coloque postagens verdadeiras e falsas.

Depois, as duplas trocam para ver se acertaram de acordo com as dicas:



FAKE NEWS



ERROS DE PORTUGUÊS

Erros podem sinalizar que a mensagem é falsa.



EXCESSO DE ADJETIVOS

Adjetivos demais podem estar camuflando objetivos capciosos.



NÃO PARE NO TÍTULO

Leia a notícia inteira, antes de compartilhar. O título pode ser sensacionalista.



AUTORIA

Se não tiver autoria é muito provável que a notícia seja falsa.



DATA DE PUBLICAÇÃO

Textos antigos, que voltam a ser compartilhados, provocam confusão proposital.



INFORMAÇÕES SEM FONTE

Textos que apresentam dados de pesquisas com informações genéricas sem indicar as fontes verificáveis podem ser pura invenção.



PERFIL FALSO EM REDES SOCIAIS

Foto genérica, ou sem mostrar o rosto, nome de usuário com muitos números, e só publicações de posts recentes, porque a pessoa não existe de fato, revelam



SITES

Ao ler notícias em sites, analise o tipo de conteúdo publicado e a equipe responsável. Sites jornalísticos costumam ter essas informações no link "expediente".

Ainda ficou em dúvida?

FERRAMENTAS DE AUXÍLIO À DETECÇÃO DE FAKE NEWS

PRINCIPAIS AGÊNCIAS DE CHECAGEM DE NOTÍCIAS, SEGUNDO O CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA:

- ✓ AOS FATOS
- ✓ BOATOS.ORG
- ✓ ESTADÃO VERIFICA
- ✓ FATO OU FAKE
- ✓ LUPA
- ✓ UOL CONFERE

<https://unafisconacional.org.br/>

Explorando

Pesquise alguma desinformação divulgada em sua cidade e copie no seu caderno, se conseguir corrija tal postagem





E AÍ, COMO FOI?



APÓS ESTA AULA... COMO PERCEBI MEU PROGRESSO?

Ao ler a tirinha, percebi que eu



entendi tudo

só entendi ao ler o segundo texto

não entendi bem

tive dificuldade mesmo após o segundo texto



Preciso melhorar em...

atenção

não atrapalhar o colega

atenção

conhecer as palavras

Crer que posso melhorar

Ter outras informações

pode assinalar mais de um se achar que precisa

Marque um X no emoji que representa sua resposta



Consegui compreender a tirinha?				
Percebi o humor e a ironia?				
Participei durante esta aula?				
Contribuí para que meus colegas também aprendessem?				

O que eu mais gostei da aula de hoje foi...



PLANO DE AULA

MÓDULO 9

2H/AULA

CONTEÚDO: TIRINHA
APOIO COM FÁBULA

OBJETIVOS

- ◆ OBSERVAR NOS TEXTOS MULTIMODAIS AS RELAÇÕES ENTRE OS RECURSOS EXPRESSIVOS E OS EFEITOS DE SENTIDO

OBJETIVOS

- ◆ RELACIONAR CONTEÚDOS DE DIFERENTES GÊNEROS
- ◆ PERCEBER IRONIA/HUMOR

AVALIAÇÃO

- ◆ AUTOAVALIAÇÃO
- ◆ SOCIALIZAÇÃO DAS COMPREENSÕES FEITAS PELOS ALUNOS, RATIFICANDO OU NÃO AS HIPÓTESES INICIAIS

TEORIA

- ◆ KRESE & VAN LEEUWEN - MULTIMODALIDADE
- ◆ LEURQUIN - LEITURA INTERATIVA
- ◆ BRONCKART - INTERACIONISMO

METODOLOGIA

- ◆ CONVERSAR SOBRE O ENCONTRO PASSADO
- ◆ PREDIÇÃO

LEITURA DA TIRA

- ◆ EXERCÍCIOS
- ◆ CORREÇÃO
- ◆ LER A FÁBULA
- ◆ DEBATE
- ◆ AVALIAÇÃO

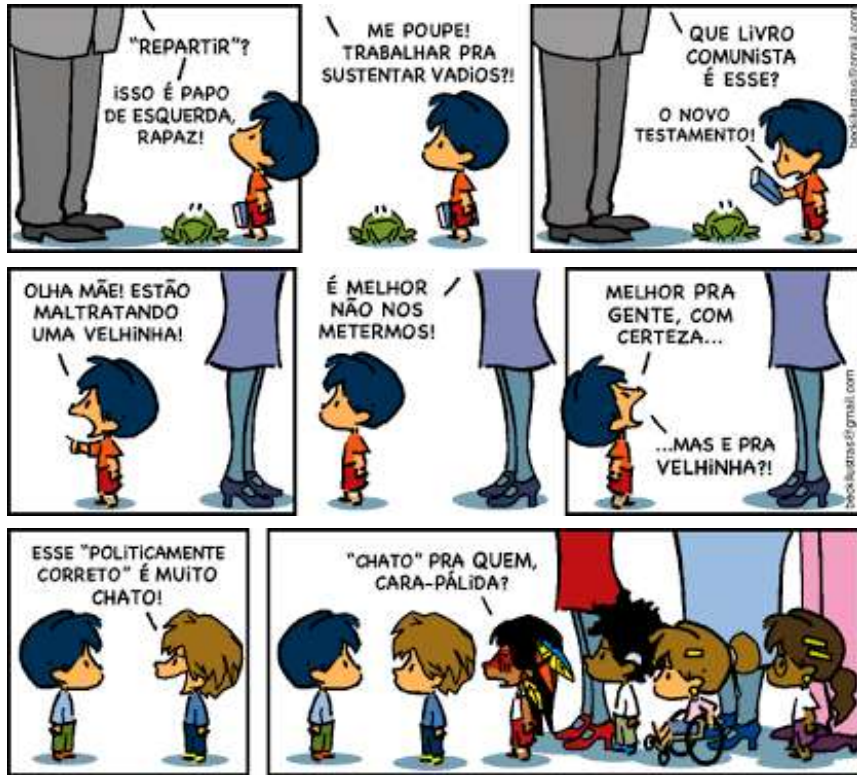
HABILIDADES

- ◆ (EF69LP05) INFERIR E JUSTIFICAR, EM TEXTOS MULTISSEMIÓTICOS - TIRINHAS, CHARGES, MEMES, GIFS ETC. -, O EFEITO DE HUMOR, IRONIA E/OU CRÍTICA PELO USO AMBÍGUO DE PALAVRAS, EXPRESSÕES OU IMAGENS AMBÍGUAS, DE CLICHÊS, DE RECURSOS ICONOGRÁFICOS, DE PONTUAÇÃO ETC.
- ◆ (EF67LP27) ANALISAR, ENTRE OS TEXTOS LITERÁRIOS E ENTRE ESTES E OUTRAS MANIFESTAÇÕES ARTÍSTICAS (COMO CINEMA, TEATRO, MÚSICA, ARTES VISUAIS E MIDIÁTICAS), REFERÊNCIAS EXPLÍCITAS OU IMPLÍCITAS A OUTROS TEXTOS, QUANTO AOS TEMAS, PERSONAGENS E RECURSOS LITERÁRIOS E SEMIÓTICOS



Módulo 9

Leia as tirinhas:



Fonte: <https://www.facebook.com/tirasarmandinho>



01. As crianças do último quadrinho parecem manifestar qual sentimento? Por quê?

.....

02. O que pode indicar na primeira tirinha o fato do homem não falar nada após Armandinho citar o livro bíblico??

.....

03. Onde você acha da atitude da mãe de Armandinho na segunda tirinha?

.....

04. Você sabe o que sentimento é esse de se colocar no lugar do outro?

.....

05. O que é uma pessoa "politicamente correta"?

.....



CARO ALUNO

Observe bem a tirinha, perceba os elementos trazidos nela... O que você leu e que não está escrito lá?



Vamos ler esta fábula



As árvores e o machado

Era uma vez um homem que foi à floresta e pediu às árvores, para que estas lhe doassem um cabo para o seu machado novo.

Então, o conselho das árvores, após uma longa reunião concorda com pedido do homem e lhe ofertam uma jovem árvore para este fim, pensando que assim ficariam livres do homem. Porém, logo que ele termina de colocar o novo cabo no machado, ele começa a usá-lo para derrubar todas as outras árvores da floresta, e em pouco tempo, já havia derrubado das menores às maiores e mais nobres árvores daquela floresta.

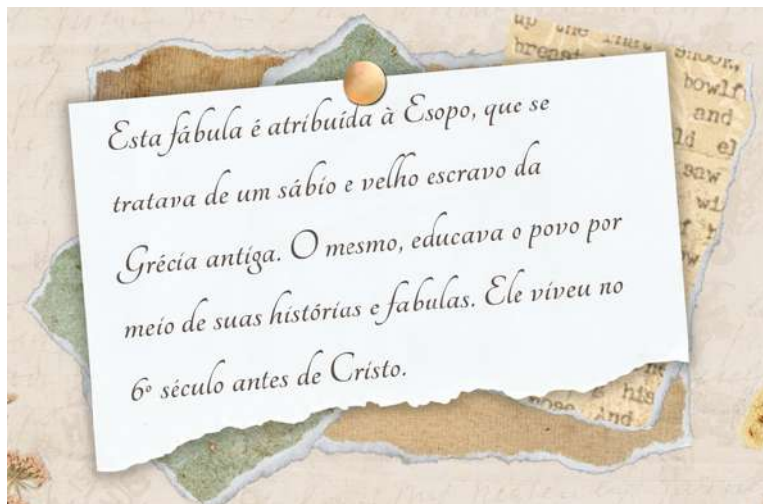
Um velho Carvalho, observando a destruição à sua volta, comenta desolado com um Cedro seu vizinho:

– O primeiro passo significou a perdição de todas nós. Se tivéssemos respeitado os direitos daquela jovem árvore, também teríamos preservado os nossos, e poderíamos ficar de pé ainda por muitos anos.

FIM

MORAL DA HISTÓRIA: Quem menospreza seu semelhante, não deve se surpreender se um dia lhe fizerem a mesma coisa.

Do que trata esta fábula? que relação ela tem com as tirinhas?





**Como a empatia pode impactar a vida das pessoas?
Vamos falar em duplas sobre isso?**

O professor vai falar sobre o assunto e ver o que os alunos acham. depois, as duplas falam para verem se alguma falou algo parecido ou contrário

Conversando



Sobre a fábula lida, responda:

01. Por que escolheram aquela árvore para ser cortada?

.....

.....

02. Que atitude as árvores deveriam ter tomado para não serem cortadas?

.....

.....

03. Como esta atitude se repete em nosso meio?

.....

.....

04. Qual das três tirinhas têm mais a ver com a fábula ? por quê?

.....

.....



Em equipe vamos pensar juntos e criar uns cartazes com imagens que tratem da empatia:

A seguir, cada equipe apresenta para os colegas seus cartazes.

Podem e deve ser aberto espaço para perguntas e sugestões para os cartazes que ficarão fixados na sala.

O ideal é ter revistas para recortes ou pedir na aula anterior que tragam.



Ainda ficou em dúvida?



EMPATIA

É QUANDO VOCÊ DEIXA DE SER EGOÍSTA,
DESFOCA O SEU UMBIGO E SENTE AQUILO
QUE O SEU PRÓXIMO ESTÁ SENTINDO.

@pura de Cora

Explorando

Pesquise no dicionário o significado da palavra empatia e crie uma hashtag para as suas redes sociais

#empatiamudaomundo





E AÍ, COMO FOI?



APÓS ESTA AULA... COMO PERCEBI MEU PROGRESSO?

Ao ler a tirinha, percebi que eu



entendi tudo

só entendi ao ler o segundo texto

não entendi bem

tive dificuldade mesmo após o segundo texto



Preciso melhorar em...

atenção

não atrapalhar o colega

atenção

conhecer as palavras

Crer que posso melhorar

Ter outras informações

pode assinalar mais de um se achar que precisa

Marque um X no emoji que representa sua resposta



Consegui compreender a tirinha?				
Percebi o humor e a ironia?				
Participei durante esta aula?				
Contribuí para que meus colegas também aprendessem?				

O que eu mais gostei da aula de hoje foi...



PLANO DE AULA

MÓDULO 10

2H/AULA

CONTEÚDO: TIRINHA
APOIO COM NOTÍCIA

OBJETIVOS

- ◆ OBSERVAR NOS TEXTOS MULTIMODAIS AS RELAÇÕES ENTRE OS RECURSOS EXPRESSIVOS E OS EFEITOS DE SENTIDO

OBJETIVOS

- ◆ RELACIONAR CONTEÚDOS DE DIFERENTES GÊNEROS
- ◆ PERCEBER IRONIA/HUMOR

AVALIAÇÃO

- ◆ AUTOAVALIAÇÃO
- ◆ SOCIALIZAÇÃO DAS COMPREENSÕES FEITAS PELOS ALUNOS, RATIFICANDO OU NÃO AS HIPÓTESES INICIAIS

TEORIA

- ◆ KRESE & VAN LEEUWEN - MULTIMODALIDADE
- ◆ LEURQUIN - LEITURA INTERATIVA
- ◆ BRONCKART - INTERACIONISMO

METODOLOGIA

- ◆ CONVERSAR SOBRE O ENCONTRO PASSADO
- ◆ PREDIÇÃO

LEITURA DA TIRA

- ◆ EXERCÍCIOS
- ◆ CORREÇÃO
- ◆ LER A NOTÍCIA
- ◆ DEBATE
- ◆ AVALIAÇÃO

HABILIDADES

- ◆ (EF69LP05) INFERIR E JUSTIFICAR, EM TEXTOS MULTISSEMIÓTICOS - TIRINHAS, CHARGES, MEMES, GIFS ETC. -, O EFEITO DE HUMOR, IRONIA E/OU CRÍTICA PELO USO AMBÍGUO DE PALAVRAS, EXPRESSÕES OU IMAGENS AMBÍGUAS, DE CLICHÊS, DE RECURSOS ICONOGRÁFICOS, DE PONTUAÇÃO ETC.
- ◆ (EF67LP08) IDENTIFICAR OS EFEITOS DE SENTIDO DEVIDOS À ESCOLHA DE IMAGENS ESTÁTICAS, SEQUENCIAÇÃO OU SOBREPOSIÇÃO DE IMAGENS, DEFINIÇÃO DE FIGURA/FUNDO, ÂNGULO, PROFUNDIDADE ETC E A RELAÇÃO COM O ESCRITO



Módulo 10



Leia as tirinhas:



01. Por que Pudim está triste na primeira tirinha?

.....

02. Qual o tema retratado pelas três tirinhas?

.....

03. Onde se passa a cena da primeira tirinha? Como você chegou a essa conclusão?

.....

04. Pela última tirinha, o que as crianças acham de quem pratica estes atos?

.....

05. Qual a diferença entre rir dos outros e rir com os outros?

.....

CARO ALUNO

Observe bem a tirinha, perceba os elementos trazidos nela... O que você leu e que não está escrito lá?





Adolescente é alvo de bullying e agressão física dentro de escola em Iguaba

Grande (RJ)

Jovem teve os cabelos puxados e xingados de “cabelo de bombрил” e “cabelo de gambá”. Mãe diz que colégio não ofereceu apoio e precisou de ajuda da defensoria pública para trocar a menina de unidade.

Por Larissa Schmidt, 08/07/2022

Uma menina de 14 anos foi vítima de bullying e agressão física dentro da escola municipal Alice Canellas da Silveira, em Iguaba Grande, na Região dos Lagos. O caso aconteceu no dia 20 de junho na sala de aula e no pátio da unidade.

“Ela me contou que no dia 20, três meninos da sala dela, puxaram o cabelo, empurraram a mesa em cima dela e ficaram xingando ela de ‘cabelo de bombрил’, ‘de demônio’, ‘de cabelo de gambá’. Tocou o sinal para ir embora e, como ela vem no ônibus escolar, ela ficou no pátio esperando ônibus chegar dentro da escola. Aí, esses meninos se juntaram a mais um menino e começaram a cercá-la e a puxar o cabelo dela. A agressão continuou dentro do ônibus também”, contou a mãe da menina, Maria Paula Pinto.

O caso foi registrado na delegacia da cidade no dia 21 de junho e a menina passou por exame de corpo de delito em Cabo Frio, onde a agressão foi constatada.

Ela recorreu à Defensoria Pública para trocar a filha de escola, que não teria oferecido qualquer apoio à jovem. “Eu estive na delegacia e pude assistir as câmeras da escola. O vídeo está picotado, mas os pedaços que os policiais têm mostram claramente a agressão que minha filha sofreu dentro da escola Alice Canellas. Não mostra funcionários da escola, que estavam lá e não fizeram nada”, diz a mãe da menina.

Depois do episódio, a mãe ficou sabendo que a filha e o irmão dela, que estuda no mesmo lugar, já tinham avisado a escola sobre esses problemas.

“Meu filho veio relatar para mim que já tinha reclamado na direção. A minha filha também falou que já tinha reclamado sobre os meninos estarem fazendo isso. Ninguém da escola me procurou para me falar sobre isso”, diz ela que mandou mensagem para o prefeito, para secretário de Educação e para os órgãos competentes, mas não obteve nenhuma resposta.

(...)

A mãe agora tente apoio psicológico por conta própria, no posto de saúde de Iguaba Grande, mas aguarda um retorno em lista de espera. A menina só consegue sair de casa para ir pra escola nova.

“Ela não está querendo sair de casa. Consegui tirar ela um pouco, ela teve uma crise de ansiedade, passou mal, passou muito mal na rua. Já acordou à noite chorando porque ela diz que lembra o que os meninos fizeram com ela. Fica se tremendo à toa, e não conseguimos psicólogo para ela. Estamos numa fila de espera”, diz.

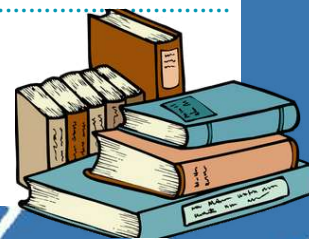
A Prefeitura de Iguaba Grande, através da secretaria de Educação, diz que a unidade escolar, tão logo teve ciência, tomou todas as providências cabíveis para apurar os fatos, conforme o Regimento Escolar. Além disso, ainda segundo a prefeitura, a Direção Pedagógica conversou pessoalmente com os responsáveis legais, atendendo aos pedidos realizados para o melhor desfecho do caso.

Esta notícia trata de um caso muito grave de bullying. Você acha que as tirinhas retrataram algo parecido? Como?

.....

.....

.....





Você já sofreu, praticou ou conhece alguém que sofreu bullying na escola?
 O que você pode fazer para que nossa escola não seja palco deste tipo de atitude?
 O professor e os alunos podem contar experiências ou relatos do que conhecem...

Conversando



Sobre a notícia lida, responda:

01. Por que a menina sofria bullying?

.....

.....

02. A escola tomou alguma atitude ao ficar sabendo?

.....

.....

03. Como isto afetou a vida da estudante?

.....

.....

04. O que deve ser feito com quem pratica bullying?

.....

.....



O professor vai falar um pouco mais sobre o assunto, depois dividirá a turma em equipes. Cada equipe vai criar um slogan contra o bullying. Ao final, o professor vai ler os slogans. A sugestão é que a sala escolha um slogan vencedor.



Ainda ficou em dúvida?

O QUE É BULLYING?

Palavra, de origem inglesa, que significa amedrontar ou intimidar. É usada para identificar agressões intencionais, verbais ou físicas, praticadas de maneira repetitiva, por um ou mais alunos contra um ou mais colegas.



O QUE NÃO É BULLYING?

Discussões ou brigas pontuais não são bullying. Para que seja bullying, é necessário que a agressão ocorra entre pares (colegas de classe ou de trabalho, por exemplo). Todo bullying é uma agressão, mas nem toda a agressão é classificada como bullying.

Explorando

Leia sobre as leis que tratam sobre Bullying, veja se há na sua cidade um canal para denúncias





E AÍ, COMO FOI?



APÓS ESTA AULA... COMO PERCEBI MEU PROGRESSO?

Ao ler a tirinha, percebi que eu



entendi tudo

só entendi ao ler o segundo texto

não entendi bem

tive dificuldade mesmo após o segundo texto



Preciso melhorar em...

atenção

não atrapalhar o colega

atenção

conhecer as palavras

Crer que posso melhorar

Ter outras informações

pode assinalar mais de um se achar que precisa

Marque um X no emoji que representa sua resposta



Consegui compreender a tirinha?				
Percebi o humor e a ironia?				
Participei durante esta aula?				
Contribuí para que meus colegas também aprendessem?				

O que eu mais gostei da aula de hoje foi...





Referências

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2018.

Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 03 abr. 2022.

BRONCKART, J. P. **Atividade de Linguagem, Textos e Discursos: por um Interacionismo Sociodiscursivo**. Trad. Anna Raquel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: Educ, [1999].2007 .

BRONCKART, J-P. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. Tradução de MACHADO, A. R.; MATÊNCIO, M. L. M. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

DOLZ, Joaquim et al. **Itinerário para o ensino do gênero fábula: a formação de professores em um minicurso**. Textura- Revista de Educação e Letras, v. 22, nº 52, p. 250-274. 2020

LEURQUIN, Eulália Vera Lúcia Fraga. O espaço da leitura e da escrita em situação de ensino e de aprendizagem de português língua estrangeira. **Eutomia- Revista de Literatura e Linguística**, Recife, v. 1, nº 14, p. 167-186. Dez. 2014

SMITH, Franck. **Leitura significativa**. Porto Alegre: Artmed, 1999

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. 6.ed. Porto Alegre: Editora Pensa, 1998.

KRESS, Gunther & VAN LEEUNEN, Theo. **Reading Images: The Grammar of Visual Design**. 2. ed. New York; Routledge, 2006.

POSSENTI, Sírnia. **Os humores da língua**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

POSSENTI, Sírnia. **Humor, língua e discurso**. São Paulo: Contexto, 2010

Simulado 1 SPAECE D 22

01.(SPAECE). Leia o texto baixo.



ZIGG, Ivan. Disponível em: <<http://chc.cienciahoje.uol.com.br/falta/>>. Acesso em: 29 dez. 2015.

Esse texto é engraçado porque

- A) a criança ficou feliz por ter ganhado o jogo.
- B) a criança imaginou que estava em um jogo de verdade.
- C) o dinossauro perdeu a partida de futebol de botão.
- D) o juiz marcou falta para um dos jogadores.

02. (Prova Brasil). Leia o texto abaixo.

A VASSOURA

A vassoura de uma bruxa é uma das mais importantes peças de seu equipamento. Pode ser utilizada em casa, mas também constitui um meio de transporte muito barato.

COMO PREPARAR SUA VASSOURA MÁGICA



COMO VOAR EM SUA VASSOURA



BIRD, M. Manual prático de bruxaria. 2. ed. P: Ática, 1997. p. 25.

O texto é divertido, PRINCIPALMENTE, porque

- (A) apresenta uma bruxa trapalhona e medrosa.
- (B) dá instruções sobre como fabricar uma vassoura.
- (C) ensina como a bruxa deve limpar a sua casa.
- (D) trata de como fazer uma vassoura e usá-la no fogão.

03. (SPAECE). Leia o texto abaixo e responda:



Disponível em: <<http://www.monica.com.br>>. Acesso em: 16 jul. 2009.

O humor desse texto está

- A) na expressão de força do menino atleta, no primeiro quadro.
- B) na posição invertida dos meninos, no último quadro.
- C) no cansaço do menino atleta, no terceiro quadro.
- D) no olhar do menino fotógrafo, no segundo quadro.

04. Observe a tirinha abaixo:



Copyright © 2000 Maurício de Sousa Produção Ltda

O humor na tirinha é provocado porque:

- A) Cascão não percebe a presença das moscas na sua cabeça.
- B) Cascão ficou bravo.
- C) Cascão não percebe a presença da Mônica.
- D) As moscas saem voando.

05. Leia o texto abaixo.



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

O que torna esta história engraçada é

- (A) a reação de insatisfação do Cebolinha no 2º quadrinho.
- (B) o avental que o Cebolinha está usando.
- (C) o espanto da Mônica no 1º quadrinho.
- (D) a mala que a Mônica está segurando.

06. Leia o texto abaixo



O que torna a história engraçada é que o personagem Titi

- (A) descobriu que era domingo no último quadrinho.
- (B) acordou assustado, no 1º quadrinho.
- (C) deu um beijo na mãe, antes de sair.
- (D) tomou café bem quente.

07. Leia o texto abaixo.



historiaeculturas.wordpress.com

O humor desta história em quadrinho está

- (A) na cena em que os pais da personagem dormem.

- (B) na hora marcada no relógio de parede.
- (C) na sequência de atitudes da personagem Mafalda.
- (D) na entrada da personagem Mafalda no quarto dos pais.

 08. (SARESP-2011). Leia o texto abaixo.



- O efeito de humor desse texto está
- (A) na cara de bobo feita por Chico Bento.
 - (B) na mania de grandeza do amigo de Chico Bento.
 - (C) na pergunta feita pelo amigo de Chico Bento.
 - (D) no duplo sentido do termo cabeças de gado.

 09. (CPERB). Leia o texto abaixo e responda.



Fonte:
http://3.bp.blogspot.com/_k5hT2ajHIM/TFnv2DIXpJI/AAAAAAAAABw/ubyyxIDltY/s1600/image001.jpg (último acesso em 04/08/2011)

- Observando toda a tirinha podemos concluir que na 3ª tirinha
- a) há uma cena de susto que o pai passa pra filha.
 - b) só há humor a partir desta tirinha.
 - c) Mafalda leva um susto pelo pai diante da declaração dita.
 - d) não há cena de humor e sim uma cena de susto.

 10. (SADEAM). Leia o texto abaixo:



2006 MSP – Editora Globo Mauricio de Sousa Nº 463.

- Esse texto é engraçado porque
- A) o menino entende mal o sentido da expressão “acompanhamento escolar”.
 - B) o menino está precisando estudar mais algumas matérias da escola.
 - C) o professor diz que o menino foi ao lugar certo.
 - D) o professor fica em dúvida sobre o que o menino deseja.

Simulado 2 SPAECE D 22

01. (SAERJ). Leia o texto abaixo e responda.



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

Esse texto é engraçado, porque

- A) o predador queria pegar o filhote.
- B) o macaco fingiu que era predador.
- C) a mãe enganou o filhote para dar-lhe banho.
- D) a mãe fugiu com seu filhote para o lago.

02. Leia a tirinha a seguir.

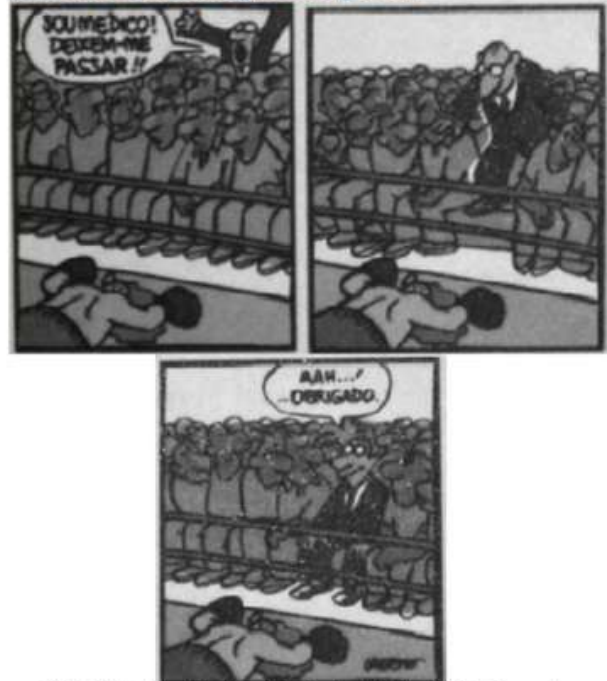


Fonte: GONSALES, Fernando. Niquel Náusea.

A historinha desperta humor porque

- (A) o rato estava em ziguezague.
- (B) o rato estava confuso e tonto, e não reconheceu o outro animal.
- (C) o pequeno animal queria conversar, mas não sabia dizer "blá-blá-blá".
- (D) o pequeno animal que andava em zigue-zague realmente era uma barata tonta.

03. Leia o texto a seguir e responda.



(LAERTE. Classificados. São Paulo: Devir, 2002 v.2, capa)

O fato responsável por gerar o humor da tira é:

- (A) O médico ter se deslocado para o banco da frente.
- (B) O médico ter se deslocado para frente para assistir à luta.
- (C) O médico ter se deslocado para socorrer o lutador.
- (D) O médico gritar com as pessoas que estavam na frente dele para que o deixassem passar.

04. (Curvelo). Leia o texto abaixo.



http://www.telaquente.com.br/portal2/index.php?option=com_content&task=view&id=542&Itemid=54

- O humor do texto está centrado no fato de o menino
- (A) estar escrevendo uma carta para um amigo de correspondência.
 - (B) afirmar que tem perdido muito tempo vendo programas de TV.
 - (C) pedir desculpas ao amigo por não escrever seguidamente.
 - (D) concluir a carta por que vai ver seu programa de TV favorito.

05. Leia o texto abaixo.



aguascristalinas.blogspot.com/

- O que torna a tirinha engraçada é
- (A) a 1ª fala, na apresentação feita.
 - (B) a 1ª fala, no uso das reticências.
 - (C) a 2ª fala, pela referência aos presentes.
 - (D) a 2ª fala, no apelo forte da aniversariante.

06. Leia o texto abaixo.



- O que torna a tirinha engraçada é
- (A) a promessa feita quando casaram.
 - (B) o casal preferir ficar acordado, em vez de fazer as pazes.

- (C) o fato de estarem cansados, por não terem dormido a noite toda.
- (D) o casal ter brigado e estarem casados.

07. Leia o texto abaixo.



Copyright © 1999 Maurício de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados. 6885



Copyright © 1999 Maurício de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados. 6701

- Magali, a personagem dos quadrinhos do Texto, tem como característica principal ser uma comilona.
- O engraçado nas duas histórias está
- (A) nas expressões contrariadas do pipoqueiro e do sorveteiro.
 - (B) nas respostas que ela dá ao pipoqueiro e ao sorveteiro.
 - (C) na indecisão que ela demonstra na hora de fazer seu pedido.
 - (D) no fato de a personagem só gostar de guloseimas.

08. (3ª P.D – SEDUC-GO). Leia o texto abaixo e responda.



Correio do Estado, Campo Grande, MS, 20 de agosto de 2003. (PALP08100MS_SUP)

- O que gera humor nesse texto?
- A) O fato de Hagar não conseguir dormir.
 - B) A vontade de Helga em ajudar o marido.
 - C) A lamentação de Hagar por causa da insônia.
 - D) A sugestão de Hagar à esposa.

09. (2ª P.D – SEDUC-GO). Leia o texto abaixo e, a seguir, responda.



Disponível em <http://espacoeducar-liza.blogspot.com.br>. Acessado em 05 de fevereiro de 2013.

O humor da tirinha está na

- (A) vergonha do pai.
- (B) indignação do pai.
- (C) surpresa da menina.
- (D) interpretação da menina.

10. (SPAECE). Leia os textos abaixo.



Hagar. Dik Brown

O efeito de humor dessa tirinha está

- A) no fato de a esposa ficar fora do brinde.
- B) no brinde proposto pelo Hagar no jantar.
- C) na pergunta feita pelo amigo do Hagar.
- D) na expressão da esposa do Hagar.

Simulado 3 SPAECE D 22

01. (CPERB). Leia o texto abaixo.



Fonte: <http://www.piadas.com.br/imagens-e-gracadas/fonte-dos-desejos-mulher-rica> (ultimo acesso em 01/11/2011)

A fonte dos desejos é um mito criado para fim de realização pessoal. A imagem retrata um desejo de um homem fazendo o pedido a fonte, percebe que a imagem há

- A) uma lenda, pois nenhuma fonte pode transformar um homem em cachorro.
- B) discussão ao relacionarmos mulher rica com uma transformação em um cachorro.
- C) falha e mito já que é impossível conseguir realização de seus próprios desejos.
- D) humor onde é logo percebida em comparar estilo de mulher rica com um cachorro.

02. (SAERS). Leia o texto abaixo.



Disponível em: <http://www.monica.com.br/comics/tirinhas/tira37.htm>

Nesse texto, o efeito de humor está

- A) na expressão do cachorro dormindo.
- B) na interpretação feita por Franjinha.

- C) no comentário da mãe no segundo quadrinho.
- D) no fato do menino dormir com o cachorro.

03. (SAETHE). Leia o texto abaixo.



LIMA, Lucas. *Nicolau e seus queridos vizinhos*. Araraquara: Enquadrinho, 2009. p. 66.

O que tornou esse texto engraçado foi o fato de o menino

- A) sentar em um banco baixinho.
- B) fazer um desenho de si mesmo.
- C) usar a palavra "porta-retratos" com outro sentido.
- D) conversar com o pássaro sobre porta-retratos.

04. (PAEBES). Leia o texto abaixo.



JEAN BLOG. 2011. Disponível em: <http://jeangalvao.blogspot.com.br/2011/05/tirinhas-recreio.html>. Acesso em: 12 abr. 2018. *Adaptado: Reforma Ortográfica.

Esse texto é engraçado porque

- A) a menina está cansada de limpar os pelos que Samuel solta.
- B) a menina pede licença ao menino para aspirar os pelos que Samuel solta.
- C) o menino pensa que o amontoado de pelos de Samuel é o sofá.
- D) o menino se recusa a sair para que a menina aspire os pelos de Samuel.

05. Leia o texto para responder a questão abaixo:



Adolar – Super –Vó. Em folha de S. Paulo, 13/9/2003.

No texto, o traço de humor está

- (A) na constatação de que a vó nunca tira sua bolsa de debaixo do braço.
- (B) no ato de surpresa da expressão do vovô.
- (C) na forma com que a Super-Vó trata o Vovô ao chamá-lo de “meu bem”.
- (D) no fato de os vestidos da Super-Vó serem todos iguais.

06. Leia o texto para responder a questão abaixo:



http://tirinhasdogarfield.blogspot.com/2007_07_01_archive.html

O traço de humor do texto pode ser identificado no fato de

- (A) o homem ver um rato roubando um biscoito.
- (B) o rato conseguir fugir do homem e do gato.
- (C) o gato pegar o biscoito e não o rato.
- (D) o gato correr atrás do rato.

07. Leia o texto para responder a questão a seguir:



WATTERSON, Bill. O melhor de Calvin.

O humor do texto está na

- (A) pergunta feita pelo menino no primeiro quadrinho.
- (B) resposta dada pela mulher no segundo quadrinho.
- (C) resposta dada pela mulher no terceiro quadrinho.
- (D) conclusão que o menino faz no último quadrinho.

08. Leia o texto para responder a questão a seguir:



dalcionmachado.blogspot.com

A fala do personagem e a cena envolvendo o atleta e seu técnico reforçam, de forma humorística,

- (A) a dedicação do atleta aos esportes de inverno.
- (B) as dificuldades na prática de esporte de caráter elitista.
- (C) a crítica aos problemas ambientais da sociedade.
- (D) as necessidades características das competições esportivas.

09. (Equipe PIP). Leia o texto abaixo.



Dak. Browne. Hagar, o horrível. São Paulo: dealer, 1990, p. 15.

O efeito de humor dessa tirinha está:

- A) na ordem que o Hagar deu ao amigo.
- B) na expressão de espanto do amigo.
- C) na obediência à ordem do Hagar.
- D) no alívio que o amigo sentiu ao sair.

10. (SEPR). Leia o texto abaixo:



Copyright © 1999 Mauricio de Sousa Produções Ltda.

Fonte: <http://www.monica.com.br/comics/tirinhas/tira2.htm>

Identifique na tira o efeito de humor

- A) Os dois cachorros queriam sair com a cachorrinha por isso estavam lutando.
- B) Nenhum dos cachorros queria sair com a cachorrinha por isso estavam lutando.
- C) A cachorrinha queria sair somente com Bidu.
- D) A cachorrinha não queria sair com nenhum dos cachorros.

Gabaritos

Simulado 1

1B 2A 3B 4A 5A
6A 7C 8D 9B 10A

Simulado 2

1C 2D 3B 4D 5C
6B 7A 8D 9D 10C

Simulado 3

1D 2B 3C 4C 5D
6C 7D 8C 9C 10B

Manual do professor

A decorative border surrounds the text, consisting of various colorful letters and symbols (like paper clips) scattered across the top and bottom edges. The letters are in different colors and fonts, some appearing to be cut out of paper or attached to clips.

ISD -

Sobre o estudo das Vozes nas tirinhas

Vamos nos atentar para os mecanismos enunciativos (vozes e modalizações), considerados a camada mais superficial do folhado textual, uma vez que elas concorrem para o estabelecimento da coerência pragmática (ou interativa) do texto.

As vozes contribuem para o esclarecimento dos posicionamentos enunciativos enquanto que as modalizações, como oportunamente explicam Charaudeau e Maingueneau (2006, p. 334) permitem “explicitar as posições do enunciador em relação ao seu interlocutor, a si mesmo, ao conteúdo temático veiculado e ao seu propósito comunicativo”.

Segundo Bronckart (2008, p.90), os mecanismos enunciativos são qualificados, nesse modelo de organização de texto do ISD, como superficiais porque operam “quase que independentemente da progressão do conteúdo temático e, portanto, não se organizam em séries isotópicas; [...] eles servem, sobretudo, para orientar a interpretação dos destinatários”. Estes, por sua vez, poderão aderir, ou não, à orientação recebida. Como se trata de um acontecimento que se realiza na linguagem e por meio dela, a produção de sentido de uma peça escrita é o lugar do imprevisível, é campo que se modifica. Não há formas seguras e garantias de que em um texto escrito exista somente aquilo que se quis escrever. Neste sentido, quando o sujeito disponibiliza a sua escrita para o outro, essa escrita traz à tona o que foi dito e o que não foi. No caso, os mecanismos enunciativos possibilitam essa emergência daquilo que não está dito, ou do dito a mais que se revela pela linguagem, mas que por ela pode não estar explicitamente expresso. Com relação às tirinhas, o uso do mecanismo enunciativo da modalização surge como uma marca textual peculiar que pode ser relacionada aos papéis sociais desempenhados nas tirinhas (de quem se acha superior, que se sente humilhado ou igual) que os interlocutores ocupam nesta leitura. Melhor dizendo, relacionada às representações interiorizadas dos produtores textuais acerca da situação de ação de linguagem particular na qual se encontram envolvidos nesse lugar social. De acordo com Bronckart (1999: p. 321), essas representações interiorizadas “são construídas na interação com as ações e com os discursos dos outros e, mesmo quando são alvo de uma reorganização singular [...] continuam portando os traços dessa alteridade constitutiva”. Entendemos que a presença da modalização no escrito do ilustrador das tiras do Armandinho é reveladora dos traços da inserção desse agente-produtor em uma rede de representações interiorizadas que se entrelaçam e se interpenetram porque construídas (e partilhadas) coletivamente dentro de uma formação sócio-histórica comum. Nesse sentido, as funções em que autor e leitor se percebem inscritos na hierarquia desta realidade, assim como os objetivos da interação verbal e os efeitos de sentido pretendidos, são fatores diretamente relacionados à utilização desse mecanismo enunciativo em seus escritos de trabalho. Devemos aqui então perceber AS VOZES.

A decorative border surrounds the text, composed of various colorful letters (uppercase and lowercase) and symbols (like a paperclip, a pencil, and a paper airplane) scattered across the page. The letters are in different colors and fonts, some appearing to be cut out or stuck to a surface.

O agir de linguagem na escola

Referindo-se aos objetos de estudo das ciências humanas, Bronckart (1999, p. 13) afirma que “qualquer que seja o tamanho das unidades linguísticas (do fonema ao texto), elas devem ser tomadas como condutas humanas (ou como propriedades das condutas humanas)”. Por condutas humanas o autor entende ações significantes, ou ações situadas, produtos da socialização.

No decorrer da exposição que Bronckart (1999) faz do quadro teórico, fica claro que o ISD aborda o estudo da linguagem em suas dimensões discursivas e/ou textuais, concebendo-as como manifestações empiricamente observáveis em oposição à língua como constructo abstrato. Ao apresentar a tese central do interacionismo sociodiscursivo, o autor (1999, p. 42) diz que a ação constitui o resultado da apropriação, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem. Mais adiante (p. 48), diz que a ação de linguagem não “existe” senão como produto semiótico, ou seja, como texto, seja qual for a sua configuração. Objeto de estudo indiscutível nas ciências do humano, o texto deve, por isso, ser presença constante na escola, seja em atividades de leitura, seja em atividades de escrita, porém essas sempre articuladas com a vida do aluno. Dizendo de outra forma, as atividades escolares de linguagem precisam ser concebidas como agir de linguagem e pela linguagem.

Em relação ao estudo da língua(gem), defende-se aqui um trabalho escolar que tenha sempre como ponto de partida práticas languageiras das quais possam resultar atividades de leitura e de produção textual efetiva, seja qual for a configuração do texto. E isso não significa abolir as atividades de reflexão sobre a língua, nem os exercícios que visam ao domínio de recursos da língua. Trata-se, antes, de dar às atividades de linguagem escrita escolar um espaço maior e uma função social, que é a de colocar sujeitos em interação. Em síntese, trata-se de articular o estudo e o exercício da língua à vida dos sujeitos.

Partindo de pressupostos do ISD, objetiva-se refletir sobre a compreensão leitora, que passa a ser entendida como ação de linguagem. Assumir essa concepção significa abandonar o exercício de leitura de textos com fins meramente avaliativos e assumi-lo como produção social e como instrumento fundamental do desenvolvimento humano.

Bom trabalho!

A decorative border surrounds the text, composed of various colorful letters, numbers, and symbols (like paper clips and arrows) scattered across the page.

As categorias de análise da ironia

As ironias explícitas e implícitas podem ser expressas e alcançadas através de dispositivos e recursos linguísticos e retóricos agrupados em diferentes categorias. Estas categorias não têm seu uso restrito e podem coocorrer na mesma sentença. Vejamos as categorias:

1) QUESTÃO RETÓRICA

Questão retórica é um dispositivo linguístico que se utiliza de uma questão para trazer uma opinião e não para obter uma resposta. Em geral, toda questão retórica é considerada por completo como uma opinião irônica, isto é, não existe um elemento linguístico que marque a presença da ironia a não ser ela mesma.

2) PONTUAÇÃO

O uso de pontuação como marca de ironia é presença de uma sequência composta de mais de um ponto de exclamação, interrogação ou sequência de vários pontos finais em uma frase também pode ser usada como uma pista para detecção de ironia.

3) DIMINUTIVO

O diminutivo é utilizado, muitas vezes, com o propósito de expressar sentimentos positivos, como afeto ou intimidade. No entanto, também podem ser usados para transmitir um sentido irônico ou sarcástico ironicamente.

4) ASPAS

Trabalhos para o português (FREITAS et al., 2014; CARVALHO et al., 2009) entendem as aspas como um possível indicador de ironia. São frequentemente usadas para enfatizar um conteúdo irônico, especialmente, se a sentença tiver uma polaridade e o elemento lexical, por exemplo, um adjetivo positivo que qualifica uma entidade.

5) ADJETIVO

Dentro do domínio político alguns adjetivos podem enfatizar uma opinião, principalmente, as irônicas. Muitas vezes estes adjetivos aparecem em oposição a outro de polaridade contrastiva ou mesmo uma sentença inteira.

6) DISPARADORES

Alguns elementos lexicais são essenciais para uma sentença e todo o sentido da ironia discorre ao seu redor. Os disparadores podem ser definidos como palavras que, geralmente, possuem uma polaridade bem marcada, na maioria dos casos positivas, que disparam a oposição que provoca a ironia.

7) HIPÉRBOLE

A hipérbole pode ser definida como um exagero deliberado ou exagero de uma característica essencial para um determinado objeto ou fenômeno capazes de gerar uma intenção de exagero, por exemplo, através do uso de superlativos.

8) RISOS

Em imagens ou de forma escrita (kkk, ha ha ha) é possível observar que na ironia as expressões de riso são fortes indicadores de opiniões irônicas.

9) REPETIÇÕES

Repetições de uma letra ou palavra pode ter diversos significados dentro de uma sentença, entre eles o de reforçar uma opinião ou mesmo negá-la.

10) INTENSIFICADOR/MODIFICADOR

Os intensificadores e modificadores têm a função de reforçar um determinado elemento lexical, uma entidade nomeada ou uma expressão na sentença.

11) INTERJEIÇÃO

Algumas interjeições, principalmente as positivas, podem ser usadas como potenciais pistas para a compreensão de um enunciado irônico.

5) ADJETIVO

Dentro do domínio político alguns adjetivos podem enfatizar uma opinião, principalmente, as irônicas. Muitas vezes estes adjetivos aparecem em oposição a outro de polaridade contrastiva ou mesmo uma sentença inteira.

6) DISPARADORES

Alguns elementos lexicais são essenciais para uma sentença e todo o sentido da ironia discorre ao seu redor. Os disparadores podem ser definidos como palavras que, geralmente, possuem uma polaridade bem marcada, na maioria dos casos positivas, que disparam a oposição que provoca a ironia.

7) HIPÉRBOLE

A hipérbole pode ser definida como um exagero deliberado ou exagero de uma característica essencial para um determinado objeto ou fenômeno capazes de gerar uma intenção de exagero, por exemplo, através do uso de superlativos.

Em cada tirinha observe com seus alunos que categorias trazem à tona a ironia e conseqüentemente o humor nos textos verbais e não verbais.

LEMBRE! ESTA LISTA NÃO ACABA POR AQUI! HÁ AINDA OUTRAS FORMAS DE SE PERCEBER IRONIA E HUMOR

Módulo 1

Observe as vozes dos personagens
Atentar para o contexto de produção
Falar sobre a escolha das imagens,
tipo de letra, etc

Módulo 2

Iniciar falando da aula passada
Veja como o aluno percebe o humor
Estimule para a leitura das imagens

Módulo 3

retome a aula passada
A ironia é o foco das tirinhas
observe as categorias da ironia
Abra espaço para as percepções

Módulo 4

Inicie sempre com as retomadas
Aqui temos ironia e humor
Observe o contexto de produção

Módulo 5

inicie falando dos avanços percebidos
Atendem para o que se quer dizer
o vídeo é forte e deve ser bem discutido

Módulo 6

Aqui a ironia é debatida
observe as vozes retratadas
atenção às imagens

Módulo 7

Observem a escolha vocabular
vejam as categorias da ironia
Atenção às imagens

Módulo 8

Aqui o humor é bem presente
observe as vozes e escolha vocabular
Atenção ao não verbal

Módulo 9

Atenção às categorias de ironia
veja a importância da imagem
Observe a modalização

Módulo 10

Aqui a ironia é debatida
observe as vozes retratadas
atenção às imagens

link para a versão do aluno

[https://www.canva.com/design/DAFoJ9YrJow/IVzVjdqAYuWv_EQ1Q0C-EA/edit?](https://www.canva.com/design/DAFoJ9YrJow/IVzVjdqAYuWv_EQ1Q0C-EA/edit?utm_content=DAFoJ9YrJow&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton)

[utm_content=DAFoJ9YrJow&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton](https://www.canva.com/design/DAFoJ9YrJow/IVzVjdqAYuWv_EQ1Q0C-EA/edit?utm_content=DAFoJ9YrJow&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton)

Nossa homenagem ao professor!

A Força do Professor

Um guerreiro sem espada
sem faca, foice ou facão
armado só de amor
segurando um giz na mão
o livro é seu escudo
que lhe protege de tudo
que possa lhe causar dor
por isso eu tenho dito
Tenho fé e acredito
na força do professor.

Ah... se um dia governantes
prestassem mais atenção
nos verdadeiros heróis
que constroem a nação
ah... se fizessem justiça
sem corpo mole ou preguiça
lhe dando o real valor
eu daria um grande grito
Tenho fé e acredito
na força do professor.

Porém não sinta vergonha
não se sinta derrotado
se o nosso país vai mal
você não é o culpado
Nas potências mundiais
são sempre heróis nacionais
e por aqui sem valor
mesmo triste e muito aflito
Tenho fé e acredito
na força do professor.

Um arquiteto de sonhos
Engenheiro do futuro
Um motorista da vida
dirigindo no escuro
Um plantador de esperança
plantando em cada criança
um adulto sonhador
e esse cordel foi escrito
por que ainda acredito
na força do professor.

Franklin Bessa



Fonte: <https://www.facebook.com/tirasarmandinho>