

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL**  
**UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

**LÉIA BERNAL SANCHES CORREIA**

**GÊNERO MULTIMODAL HISTÓRIA EM QUADRINHOS E  
LEITURA CRÍTICA: UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO**

**CAMPO GRANDE/MS**

**OUTUBRO/2021**

**LÉIA BERNAL SANCHES CORREIA**

**GÊNERO MULTIMODAL HISTÓRIA EM QUADRINHOS E  
LEITURA CRÍTICA: UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

**Área de concentração:** Estudos Linguísticos

**Linha de pesquisa:** Linguística Aplicada

**Orientadora:** Profa. Dra. Neide Araújo Castilho Teno

**CAMPO GRANDE/MS**

**OUTUBRO/2021**

C848g Correia, Léia Bernal Sanches

Gênero multimodal história em quadrinhos e leitura crítica : uma experiência de ensino / Léia Bernal Sanches Correia. – Campo Grande, MS: UEMS, 2021.

122 p. : il. col.

Dissertação (Mestrado) – Letras – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2021.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup>. Dra. Neide Araújo Castilho Teno.

1. Leitura 2. Histórias em quadrinhos 3. Livro didático 4. Multimodalidade I. Teno, Neide Araújo Castilho II. Título

CDD 23. ed. - 372.4

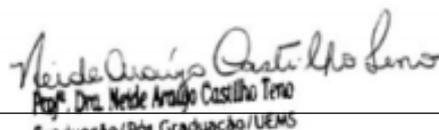
**LÉIA BERNAL SANCHES CORREIA**

**GÊNERO MULTIMODAL HISTÓRIA EM QUADRINHOS E  
LEITURA CRÍTICA: UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO**

Dissertação aprovada como requisito para  
obtenção de título de Mestrado em Letras,  
Universidade Estadual de Mato Grosso  
do Sul - UEMS, pela banca examinadora  
composta pelos professores:

**Orientadora:** Profa. Dra. Neide Araújo  
Castilho Teno

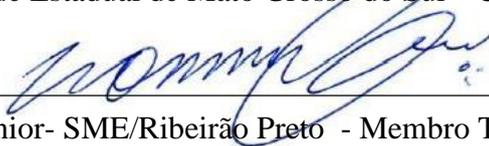
Aprovado em 21/outubro/2021



Prof. Dra. Neide Araújo Castilho Teno

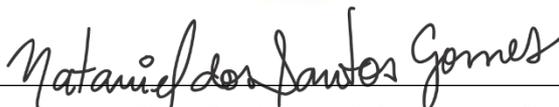
---

Prof. Dra. Neide Araújo Castilho Teno – Orientadora  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS



---

Prof. Dr. Ivo Di Camargo Junior- SME/Ribeirão Preto - Membro Titular



---

Prof. Dr. Nataniel dos Santos Gomes  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS - Membro Titular

---

Prof. Dr. Prof. Dr. Clemilton Pereira dos Santos  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS -  
Suplente

---

Profa. Dra. Cristiane Schmidt - UNEMAT/UFPA - Suplente

## **DEDICATÓRIA**

A Deus, que guia e ilumina meus caminhos, a meu esposo que me apoia em todas as circunstâncias e aos meus familiares que me incentivam a ir além das expectativas.

## **AGRADECIMENTOS**

Chegou a hora de honrar a vida de todos aqueles que direta ou indiretamente estiveram comigo nesta jornada acadêmica;

Agradeço a Deus pela oportunidade de concretizar este trabalho, pois sem sua bênção nada seria possível;

Ao Programa de Mestrado Acadêmico em Letras da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS, pela oportunidade de poder cursar uma IES pública;

Aos docentes da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul que participaram da minha formação;

A minha orientadora, professora Dra. Neide Araújo Castilho Teno, mestre em excelência, que me acolheu, contribuindo intelectualmente para minha formação e confiando em meu potencial para o desenvolvimento desta pesquisa;

Ao meu querido esposo Diego, meu maior incentivador, que sonha comigo os meus sonhos e me incentiva a subir cada degrau para conquistar os meus sonhos, que me apoiou sem medir esforços em diversos momentos e durante toda pesquisa;

As minhas colegas de formação, pela parceria durante o desenvolvimento desta pesquisa, contribuindo com trocas de experiências e cumplicidade em cada dificuldade encontrada;

As minhas amigas e irmãs, que sempre demonstram amor e cuidado intercedendo por mim durante todo processo de realização do mestrado e apoiam minhas futuras pesquisas na pós-graduação;

Aos amigos e familiares, pela compreensão e incentivo para o avanço desta pesquisa;

A todos, minha eterna gratidão.

*“Letrar é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto em que a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno.*

Magda Soares

## RESUMO

A linguagem visual ocupa um lugar privilegiado no nosso cotidiano, pois as imagens estão presentes em todos os âmbitos sociais e avançam para um lugar de destaque nas atividades escolares e nas páginas dos livros didáticos. Porém, na prática docente, nos deparamos com leitores funcionais que se limitam à decodificação dos códigos linguísticos, demonstrando dificuldades para construir sentidos sobre suas leituras. Situações como essas nos levou a refletir sobre que estratégias podem contribuir na criação de competências leitora aos alunos do ensino fundamental, impulsionando-os para a formação de leitores críticos. Diante disso, esta pesquisa tem por finalidade ler e analisar gêneros multimodais na promoção de leitores críticos e construção de sentidos por meio de atividades dirigidas com ênfase na leitura dos quadrinhos oferecidas nas aulas de Língua Portuguesa durante o ano letivo de 2020, considerando os aspectos da linguagem visual. O estudo justifica-se dado o interesse dos alunos acerca dos textos multimodais e a preferência pela leitura de textos que apresentam diferentes linguagens, assim buscamos promover a troca de experiências entre os alunos durante as atividades propostas visando a construção de sentidos. Para tanto, tomamos como base os métodos da pesquisa-ação de Thiollent (2011), pois esta possibilita a análise qualitativa, considerando o envolvimento de cada participante. Como base teórica, apoiamos-nos nos postulados de Solé (1998), Rojo (2012), Marcuschi (2005), Kleiman (1999), Ramos (2016, 2020), entre outros, que abordam sobre a leitura, a multimodalidade, os gêneros textuais e a leitura dos quadrinhos. As leituras realizadas apontam para a importância da leitura crítica frente a textos de qualquer natureza, rememorando a experiência de mundo para a construção de sentidos. Por meio dos dados obtidos, foi possível identificar a lacuna existente no conhecimento dos alunos quanto a leitura crítica e o domínio dos elementos que constituem o gênero dos quadrinhos. Entendemos também que para estimular a criticidade dos alunos é necessário que haja empenho do corpo docente, lançando reflexões que estimulem ler nas entrelinhas independente da tipologia textual.

**Palavras-chave:** Leitura. Histórias em quadrinhos. Livro didático. Multimodalidade.

## RESUMEN

El lenguaje visual ocupa un lugar privilegiado en nuestra vida diaria, ya que las imágenes están presentes en todos los ámbitos sociales y avanzan a un lugar destacado en las actividades escolares y en las páginas de los libros de texto. Sin embargo, en la práctica docente, nos encontramos ante lectores funcionales que se limitan a decodificar códigos lingüísticos, demostrando dificultades para construir significados sobre sus lecturas. Situaciones como estas nos llevaron a reflexionar sobre qué estrategias pueden contribuir a la creación de habilidades lectoras en los estudiantes de primaria, impulsándolos hacia la formación de lectores críticos. objetivo leer y analizar géneros multimodales en la promoción de lectores críticos y construcción de significados a través de actividades focalizadas con énfasis en la lectura de los cómics que se ofrecen en las clases de Lengua Portuguesa durante el curso escolar 2020, considerando aspectos del lenguaje visual. El estudio se justifica dado el interés de los estudiantes por los textos multimodales y la preferencia por la lectura de textos que tienen diferentes idiomas, por lo que buscamos promover el intercambio de experiencias entre los estudiantes durante las actividades propuestas orientadas a la construcción de significados. Para ello, utilizamos como base los métodos de investigación acción de Thiollent (2011), ya que esto permite un análisis cualitativo, considerando la implicación de cada participante. Como base teórica, apoyamos los postulados de Solé (1998), Rojo (2012), Marcuschi (2005), Kleiman (1999), Ramos (2016, 2020), entre otros, que abordan la lectura, la multimodalidad, los géneros textuales. Y leyendo los cómics. Las lecturas realizadas apuntan a la importancia de la lectura crítica en relación a textos de cualquier naturaleza, recordando la experiencia del mundo para la construcción de significados. A través de los datos obtenidos, fue posible identificar la brecha existente en el conocimiento de los estudiantes sobre la lectura crítica y el dominio de los elementos que constituyen el género del cómic. También entendemos que para estimular la criticidad en los estudiantes es necesario que el profesorado se comprometa, lanzando reflexiones que fomenten la lectura entre líneas, independientemente de la tipología textual.

**Palabras clave:** lectura. Cómics. Libro de texto. Multimodalidad.

## LISTA DE QUADROS

<b>Tabela 1:</b> Presença das histórias em quadrinhos no livro didático e suas funções didáticas. .....	70
--	----

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1:</b> porcentagem da resposta dos alunos no questionário para a primeira pergunta .....	80
<b>Gráfico 2:</b> porcentagem da resposta dos alunos no questionário para a segunda pergunta .....	81
<b>Gráfico 3:</b> porcentagem da resposta dos alunos no questionário para a terceira pergunta .....	82
<b>Gráfico 4:</b> porcentagem da resposta dos alunos no questionário para a quarta pergunta .....	82
<b>Gráfico 5:</b> porcentagem da resposta dos alunos no questionário para a quinta pergunta .....	83
<b>Gráfico 6:</b> porcentagem da resposta dos alunos sobre suas preferencias de leituras.....	84
<b>Gráfico 7:</b> porcentagem da resposta dos alunos sobre os personagens das HQs que conhecem.....	85

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1:</b> Texto multimodal utilizada no questionário .....	85
<b>Figura 2:</b> Tirinha 1 (Calvin Haroldo) .....	90
<b>Figura 3:</b> Tirinha 2 (Níquel Náusea) .....	93
<b>Figura 4:</b> Tirinha 3 (Menino Maluquinho).....	96
<b>Figura 5:</b> História em Quadrinhos Júlia em casa na pandemia .....	101
<b>Figura 6:</b> Tirinha Buscando conselhos .....	102
<b>Figura 7:</b> Tirinha A caça.....	103

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- BD:** Dande dessinée (quadrinhos europeus)
- BNCC:** Base Nacional Comum Curricular
- CG:** Campo Grande
- CME:** Conselho Municipal de Educação
- CRAS:** Centro de Referência de Assistência Social
- DVD:** Digital Versatile Disc, ou Disco Digital Versátil
- EJA:** Educação de Jovens e Adultos
- EMEI:** Escola Municipal de Educação Infantil
- ENEM:** Exame Nacional do Ensino Médio
- FNDE:** Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- GDV:** Gramática do Design Visual
- GSF:** Gramática Sistêmico-Funcional
- HD:** Hard Disk
- HQs:** Histórias em Quadrinhos
- IBGE:** Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- LDB:** Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- LOB:** Licurgo de Oliveira Bastos
- MEC:** Ministério da Educação
- MS:** Mato Grosso do Sul
- PCNs:** Parâmetros curriculares Nacionais
- PISA:** Programa Internacional de Avaliação
- PNBE:** Programa Nacional Biblioteca da Escola
- PNLD:** Plano Nacional do Livro Didático
- PPP:** Projeto Político Pedagógico
- REME:** Rede Municipal de Ensino
- SEMED:** Secretaria Municipal de Educação
- SED:** Secretaria de Estado de Educação
- TCTs:** Temas Contemporâneos Transversais
- UEMS:** Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	15
<b>2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS DO ESTUDO</b> .....	20
<b>2.1. A FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO</b> .....	20
2.1.1. Novos paradigmas para o ensino de língua portuguesa.....	25
2.1.2. Concepções de texto, leitura e sentido.....	31
2.1.3. Estratégia de leitura para o ensino da leitura crítica.....	36
2.1.4. Gêneros textuais no ensino e as práticas sociais.....	40
2.1.5. Gênero história em quadrinhos.....	47
<b>2.2. A PERSPECTIVA MULTIMODAL E A FORMAÇÃO LEITORA</b> ....	57
2.2.1. Textos/leitura multimodal .....	57
2.2.2. O livro didático como suporte para o ensino da Língua Portuguesa ...	64
<b>3. ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA</b> .....	71
3.1. JUSTIFICATIVA .....	71
3.2. CONTEXTUALIZANDO O LÓCUS DA PESQUISA .....	75
3.3. NATUREZA DA PESQUISA: A PESQUISA-AÇÃO .....	77
3.4. A PESQUISA-AÇÃO EM SALA DE AULA: ETAPAS DAS AÇÕES .....	79
<b>4. ANÁLISE E DISCUSSÃO: LEITURA CRÍTICA E A MULTIMODALIDADE NA SALA DE AULA</b> .....	81
4.1. LEVANTAMENTO DE INFORMAÇÃO QUANTO À LEITURA MULTIMODAL .....	81
4.2. ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO ACERCA DOS CONHECIMENTOS PRÉVIOS.....	83
4.3. ANÁLISE DAS ATIVIDADES REALIZADAS EM SALA DE AULA ...	90
4.3.1. Análise das produções .....	100
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	105
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	108
<b>APÊNDICES</b> .....	114

<b>APÊNDICE A</b> - Questionário aplicado aos alunos .....	114
<b>APÊNDICE B</b> - Atividade aplicada na escola.....	116
<b>ANEXOS</b> .....	118
<b>ANEXO 1</b> - Produções dos alunos .....	118
<b>ANEXO 2</b> - Aula passeio (antes da suspensão das aulas presenciais) –	

## 1. INTRODUÇÃO

Face às múltiplas linguagens as quais somos submetidos diariamente, nos deparamos com a necessidade de ler e interpretá-las para viver em sociedade. Porém, o ato de ler um texto, seja verbal ou não verbal, vai além da simples decodificação dos códigos linguísticos, e requer um olhar minucioso para o que está sendo exposto no sentido de compreender as intenções e sentido apresentados.

A multimodalidade está presente em todas as manifestações linguísticas, uma vez que ao falar não usamos apenas a voz, mas também apresentamos a expressão facial e os gestos com o corpo; na escrita, por sua vez destacamos uma palavra e outra para darmos ênfase em determinado enunciado, na linguagem visual as imagens transmitem significado em cada traço apresentado e, no som emitido, ao ouvir podemos ler e identificar a que se refere.

Nesse contexto, a construção de sentidos sobre o que está sendo lido cabe ao leitor, além de sua bagagem advinda de outras leituras, pois ao entrar em contato com um texto, é possível acionar outros saberes e interpretar à sua maneira, assim cada leitor pode gerar interpretações variadas diante de um mesmo texto.

O contato com diferentes textos ocorre antes mesmo de frequentar uma instituição de ensino, ou seja, desde a infância o ser humano já é letrado, pois realiza leitura de imagens, constrói significados para determinados gestos e interage com outras crianças e adultos. As crianças aprendem sobre os sinais de trânsito, por exemplo, consolidam hábitos com a família, identificam embalagens e sabem para que servem mesmo antes de estarem alfabetizadas.

A leitura por sua vez, uma habilidade adquirida nos primeiros anos da educação básica, muitas vezes de forma mecânica. Como aponta Solé (1998), as práticas voltadas para memorização, repetição e localização de informações nos textos que ainda são aplicadas nas salas de aulas conduzem à formação de leitores funcionais, pois apesar de adquirir a habilidade leitora, conseguem ler o código linguístico, mas apresentam dificuldades para interpretar um texto lido, resultados que aparecem durante as avaliações institucionais e nas produções textuais.

Fatores como estes, impulsionaram a realização desta pesquisa, pois os alunos do ensino fundamental, sujeitos deste estudo, demonstraram certo grau de dificuldades na leitura crítica de diferentes gêneros textuais e mesmo gostando de ler as histórias em

quadrinhos, limitaram-se a decodificação e não conseguiam estabelecer relações com o mundo social e as suas múltiplas leituras.

Considerando que a sala de aula é um lugar propício para promover a leitura e incentivar a construção do saber com um olhar crítico, partimos do material já disponível para os alunos que é o livro didático, observando a maneira que as histórias em quadrinhos foram propostas na disciplina de língua portuguesa, selecionamos três tirinhas e reelaboramos a proposta de atividade para estimular a criticidade nos alunos.

A compreensão leitora, não é uma habilidade nata do ser humano. Ela precisa ser ensinada por meio de estratégias como aponta Solé (1998). A escritora acredita que “o ensino das estratégias de leitura ajuda o estudante a aplicar seu conhecimento prévio, a realizar inferências para interpretar o texto e a identificar e esclarecer o que não entende” (SOLE, 1998, p. 50). Desse modo, a escola tem papel fundamental em ofertar momentos de leituras com estratégias claras que conduzam ao aprendizado da leitura crítica.

O sujeito imerso num mundo tecnológico passa a ter outros interesses que não é a leitura de texto verbal, mas se interessa por videogames, respostas rápidas, *fast food*, imagens em movimento, entre outros entretenimentos que a globalização oferece diariamente. Diante disso, as vivências em sala de aula podem possibilitar a união dos multiletramentos e oferecer estratégias para que o interesse pela leitura seja suscitado no seio escolar.

Os recursos disponíveis na escola devem favorecer os multiletramentos, utilizando os livros didáticos juntamente com a sala de tecnologia<sup>1</sup> com o intuito de ampliar os saberes dos alunos. Porém, detectamos uma falha no livro didático do quarto ano do ensino fundamental, pois apesar de apresentar quantidade significativa de textos multimodais, entre elas do gênero histórias em quadrinhos (HQs), a maioria das atividades propostas refletiam as regras gramaticais, como a ortografia e classes de palavras.

As dificuldades encontradas pelos alunos durante a leitura e a forma como as HQs foram abordadas conduziram a questionamentos como: que estratégias podem contribuir na criação de competências leitora aos alunos impulsionando-os para a formação de leitores críticos? Considerando que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018a) estabelece como uma das habilidades essenciais para o ensino fundamental a leitura e construção de sentido por meio dos textos multimodais, esta

---

<sup>1</sup> Mesmo com o avanço significativo na área tecnológica, ainda há quantidade considerável de escolas que não dispõe de salas de tecnologia, limitando o acesso dos alunos a mais informações.

pesquisa seguiu por este viés. Assim, no intuito de envolver os alunos e instigar a construção de sentidos, o objeto central desta pesquisa foi o gênero histórias em quadrinhos disponíveis no livro didático *Ápis Língua Portuguesa, 4º ano: ensino fundamental/ anos iniciais*, da editora ática, São Paulo: 2017, livro utilizado no ano letivo 2020.

As Histórias em Quadrinhos atraem leitores de todas as idades e nos dão inúmeras possibilidades de leitura que vão para além da história/enredo, possibilitando o diálogo entre os leitores e a construção de sentidos de acordo com cada contexto. Diante disso, focamos no uso das HQ's como ferramenta de ensino na formação de leitores críticos, por meio da pesquisa bibliográfica exploratória com caráter qualitativo, e a partir dos postulados da Linguística Aplicada, tendo como objeto de estudo a “língua” em uso, observamos a compreensão de mundo de forma contextualizada na sala de aula.

O objetivo geral desta pesquisa foi ler e analisar gêneros multimodais na promoção de leitores críticos e construção de sentidos por meio de atividades dirigidas com ênfase na leitura dos quadrinhos oferecidas nas aulas de Língua Portuguesa durante o ano letivo de 2020 e os objetivos específicos foram:

- Analisar as propostas de atividades com as histórias em quadrinhos presentes no livro didático;
- Identificar o interesse e conhecimento dos alunos sobre os textos multimodais;
- Promover a formação de leitores críticos por meio das histórias em quadrinhos;
- Favorecer a troca de experiências entre os alunos durante as atividades propostas, sempre visando a construção de sentidos.

Os instrumentos utilizados pautaram-se nos métodos da pesquisa-ação<sup>2</sup>, e para isso foi organizado uma série de atividades envolvendo professor e aluno para o ensino-aprendizagem. As ações desenvolvidas partiram das dificuldades apresentadas pelos alunos, e de uma sequência de ações envolvendo leitura, interpretação, diálogo e produção. Para dar início a pesquisa e apresentar o gênero aos alunos, no início do ano letivo de 2020, foi proposto uma aula passeio à Gibiteca de Campo Grande/MS, porém

---

<sup>2</sup> “A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo” ( THIOLENT 2011, p. 16).

em virtude da pandemia os próximos passos foram de forma remota. Utilizamos questionário on-line para levantamento de conhecimento prévio a respeito dos textos multimodais, seguido de aulas on-line sobre o gênero estudado e apresentação das propostas de atividades.

Selecionamos três tirinhas do livro didático de língua portuguesa e readaptamos com intuito de despertar outros olhares para além da gramática tradicional, com indagações que conduziram a reflexões e participação dos alunos assimilando o contexto social com a narrativa apresentada. Após as análises das tirinhas com os alunos, propomos a produção de HQs com temas atuais por meio da ferramenta on-line PIXTON.

A ferramenta PIXTON possibilitou criação de histórias em quadrinhos de forma totalmente on-line, dada suas características de dispor de recursos como: painel de fundo, diferentes personagens, tipos de balões, movimentos, onomatopeias e outros recursos que possibilitam a criação de acordo com a criatividade e imaginação do criador, ao finalizar permite compartilhar via e-mail, fazer download e compartilhar por WhatsApp, este último foi o meio que usamos para compartilhar as produções finalizadas.

Participaram ao todo 36 alunos matriculados na instituição de ensino da rede municipal, lócus desta pesquisa, porém de forma intercalada, pois, nem todos puderam participar de forma simultânea devido a limitação pessoal de acesso a rede de internet e as intervenções durante as produções foram feitas via WhatsApp.

Ao propor e aplicar métodos de ensino que viabilizem maior participação dos estudantes na leitura e disponibilizando recursos que os levem a pesquisa e entendimento do contexto histórico da história representada, permitiu o avanço significativo na aprendizagem dos alunos, podendo contribuir na formação de leitores críticos, pois já foi possível constatar o avanço por meio de suas produções no decorrer das atividades propostas.

O escopo deste trabalho está dividido em três seções, nas quais discorreremos sobre a leitura, as estratégias que viabilizam a construção de sentidos por meio dos textos multimodais, nos atendo ao gênero dos quadrinhos na sala de aula e a metodologia aplicada nas atividades propostas no livro didático.

Na primeira seção nos detemos em discorrer sobre a formação do leitor crítico, onde não basta ser alfabetizado, precisa ser letrado, ou seja, ler e compreender o que leu. A leitura é uma habilidade requerida desde a educação básica e apontada pelos documentos norteadores como essencial para progressão escolar, mas requer atenção

especial dos professores sobre suas práticas metodológicas que leve a esse fim, pois de acordo com as estratégias utilizadas poderão formar alfabetizados funcionais e não leitores.

Abordamos sobre as tipologias textuais e o gênero multimodal quadrinhos, apresentando suas características e desdobramentos como um guarda-chuva que abarca outros subgêneros. Nesta seção foi pertinente explicar sobre a trajetória do livro didático e sua composição atual.

A segunda seção está voltada para os aspectos metodológicos, o detalhamento dos procedimentos realizados durante a pesquisa, assim como o *locus* da pesquisa, os sujeitos, a escolha da metodologia e sua contribuição para alcançar os objetivos estipulados.

A terceira e última seção ficou destinada às análises sobre a prática em sala de aula, onde aplicamos as estratégias de leitura para o desenvolvimento das atividades propostas com os alunos durante a pesquisa. Diante disso, detalhamos as atividades propostas e pontuamos as percepções de acordo com os dados obtidos. Por fim, pontuamos nossas considerações sobre as produções dos alunos e suas contribuições no processo de ensino e aprendizado dos participantes.

## 2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS DO ESTUDO

Neste capítulo, apresentamos as principais ideias que fundamentam nossa pesquisa a respeito da formação leitora na vida do sujeito desde os seus primeiros contatos com a sociedade, descrevendo sobre a relevância da leitura em todos os âmbitos sociais e as contribuições pertinentes à esfera escolar.

### 2.1. A FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO

Desde a implementação do sistema escolar e dos códigos linguísticos muito se tem discutido sobre a formação do leitor crítico. Se antes o ato de ler era visto como a capacidade de decodificar as letras e juntar as sílabas, essa definição já não é bem-vista pelos pesquisadores da língua na atualidade, pois além de alfabetizar é necessário letrar, capacitar o cidadão a ler em qualquer contexto que estiver inserido, e mesmo que ele tenha momentos de leituras por prazer, ele demonstre interesse pela leitura.

Por muito tempo da sistematização escolar, a leitura foi tida com fim na alfabetização onde se baseava em transmitir o sistema linguístico ortográfico e as regras gramaticais, ao passo que ao ler uma palavra, preencher um formulário, escrever o nome próprio indicava que o sujeito já dominava o mundo das letras. Porém, conforme Kleiman e Moraes (1999), a alfabetização deve estar atrelada ao letramento, uma vez que não é apenas a leitura de um texto que levará o cidadão a interagir em sociedade, mas a sua capacidade de entender o contexto que vivencia diariamente e a habilidade de se posicionar diante de determinadas situações.

Conforme Leffa (1996), o primeiro ato para que a leitura seja eficaz está no objetivo do leitor, ele precisa ter a “intenção de ler, essa intenção pode ser caracterizada como uma necessidade que precisa ser satisfeita, a busca de um equilíbrio interno ou a tentativa de colimação de um determinado objetivo em relação a um determinado texto” (LEFFA, 1996, p. 17). Esse fim instigará a relacionar seu conhecimento prévio com as intenções do autor, estabelecendo relação entre leitor e as informações do texto para construção de sentidos.

O letramento precede a consolidação do sistema alfabético, pois antes de frequentar a escola, a criança já está em sociedade absorvendo todo conhecimento empírico em sua volta. Antes de saber ler e escrever a criança já tem contato com livros

de história, bilhetes, nome de objetos, lojas, brinquedos, presencia seus pais realizando pesquisas, enviando mensagens, assiste desenhos carregados de valores, observa seus familiares lendo um livro ou um jornal, nesse viés a alfabetização deve acontecer de forma contextualizada, partindo de fora para dentro.

Além dos valores culturais e o contato com o mundo das letras, a criança também absorve a valorização que se dá aos recursos tecnológicos, pois diariamente vê os pais utilizando o celular, jogando um jogo on-line e o acesso a diferentes recursos tecnológicos. Assim ao conviver com a família o sujeito vai construindo sua identidade de acordo com o contexto, atribuindo valor àquilo que lhe é repassado no seio familiar de uma forma muito eficaz.

Essa habilidade das crianças é muito comentada atualmente pelas pessoas adultas, pois elas sabem manusear e resolver assuntos tecnológicos com mais facilidade que um adulto, mesmo que não tenha sido instruída para isso. Elas têm a perspicácia de um contexto moderno, diferente de uma criança dos anos 1950, por exemplo, que recebia uma disciplina mais rigorosa dos pais e não tinha voz no mundo considerado dos adultos. A forma como as crianças são educadas atualmente, onde são expostas a diversos assuntos, seja por meio dos programas de televisão ou na própria família, instigam a criança a não suportar a mesmice que muitas vezes são repassadas nas escolas.

A criança que vai para escola com repertório recheado de informações, ou seja, já letrada, com a noção da função da escrita e até mesmo com o hábito de ler, seja de forma convencional ou não convencional, as práticas descontextualizada da escola poderão ter menos influência no seu desenvolvimento individual. Porém, a criança que iniciar a educação escolar sem nenhuma bagagem de leitura e contato com outros textos, em uma instituição baseada em cartilhas e conteúdos fragmentados, encontrará dificuldades em apreciar a leitura e dominar os códigos linguísticos. A didatização dos assuntos abordados na escola resulta em “alunos que não gostam de ler ou que dizem não entender o que leram, ou ainda, que apenas conseguem indicar informações presentes no texto, não é este o letramento necessário para o exercício da cidadania e para o combate aos desafios da vida” (VALLE, 2020, p. 3), é preciso preparar o aluno para viver em sociedade, isso inicia na sala de aula por meio de leituras que instiguem a participação dos alunos, permitindo momentos de debates que provoquem a discussão e a exposição de ideias.

A pedagogia adotada pela instituição escolar é extremamente relevante no ato de formar leitores críticos, pois à medida que a faixa etária avança, os interesses também

mudam e se não houver leituras que faça parte do interesse de cada turma, muitos vão desistindo de ler e até mesmo desistem de estudar.

Quando as demandas de leitura aumentam, os gêneros que se espera que a criança seja capaz de ler diversificam-se, aparece a evidência de que o aluno não aprendeu a ler no sentido de compreender, ou seja, de fazer relações com outros objetos da experiência, ele aprendeu apenas a decifrar (KLEIMAN e MORAES, 1999, p. 98).

Uma forma de mudar o quadro de alfabéticos funcionais para leitores críticos é o trabalho em conjunto com toda equipe pedagógica envolvendo os projetos interdisciplinares, que fuja dessa da prática engessada onde todos fazem a mesma coisa ao mesmo tempo, e propiciando aos alunos momentos de leituras colaborativas, onde podem ler de diferentes ângulos antes de chegar a uma conclusão. Mesmo que as condições físicas da escola e os recursos pedagógicos estejam defasados, ao levar assuntos relevantes da sociedade disponíveis em diferentes gêneros para sala de aula, se terá uma nova forma ler o mundo.

É comum professores e familiares justificar a falta de interesse pela leitura ao fato de as novas tecnologias estarem cada vez mais acessíveis ao mundo contemporâneo, porém isso é um verdadeiro equívoco, conforme Kleiman e Moraes (1999), o que acontece é o aumento de saberes que o cidadão leitor precisa dominar. Não basta saber enviar mensagens de voz ou realizar chamadas de vídeo, é preciso conhecer também a forma escrita dessa mensagem. Na década passada era comum utilizar a carta para esse fim, atualmente se utiliza um e-mail, e para redigi-lo o leitor deve conhecer a estrutura e o tipo de linguagem cabível para tal meio.

A reação do público atual nas escolas frente a metodologia adotada e até mesmo a escolha dos conteúdos estimulam os professores a buscar ferramentas com o intuito de cativar os alunos ao interesse na leitura e na descoberta, mesmo que tenha que conhecer as regras gramaticais, o ato de ler não está voltado apenas em alfabetizar, mas em apresentar uma oportunidade de dominar os códigos linguísticos seja de forma oral ou escrita, com habilidade de se expressar sobre determinado contexto que envolve um texto, independente do seu meio de circulação. Desse modo, ler é um ato “complexo, composto de inúmeros subprocessos que se encadeiam de modo a estabelecer canais de comunicação por onde, em via dupla, passam inúmeras informações entre o leitor e o texto” (LEFFA, 1996, p. 24), possibilitando que o leitor dialogue entre as ideias expressas

pelo autor para construir novos sentidos a partir do conhecimento de mundo que faz parte de cada contexto.

A sociedade atual exige do leitor algo a mais do que uma simples leitura e escrita, ele precisa dominar as novas tecnologias comunicativas, assim como as normas linguísticas específicas para cada gênero textual, suas funções e sua estrutura. Mesmo que haja uma padronização dos documentos oficiais, a exigência de um determinado gênero textual pode ser mais requisitada de acordo com a sociedade, em uma aldeia por exemplo, o diálogo interpessoal funciona muito bem, já em uma grande metrópole, é necessário que para qualquer transação haja solicitações por meio da forma escrita.

Kleiman e Moares (1999) acreditam que ser um cidadão letrado implica em aquisição de vários saberes referentes à linguagem, seja uma apresentação formal ou informal, oral ou escrita, com capacidade de optar por um ou pelo outro demonstrando domínio sobre os aspectos comunicativos em um ambiente profissional, religioso, familiar entre tantos que requer o uso adequado da língua.

A variedade de esferas envolvidas em todas as práticas sociais de leitura e produção de textos joga por terra a noção de que usar a escrita envolve apenas questões de língua e, certamente, torna qualquer prática de letramento uma atividade em que se interrelacionam em diversos conhecimentos – sejam eles socioculturais, disciplinares ou textuais (KLEIMAN e MORAES, 1999, p. 94).

A sociedade atual é marcada por desigualdades sociais, discriminação racial, desempregos e várias questões de cunho político e econômico que refletem na escola, pois todo ano parte da população que estão passando por diferentes conflitos é a que faz parte da sala de aula, sendo assim, “a leitura é uma das maneiras que a escola tem de contribuir para a diminuição da injustiça social desde que ela forneça a todos a oportunidade para acesso ao saber acumulado pela sociedade” (KLEIMAN e MORAES, 1999, p. 91). A leitura na escola dá a oportunidade de ler, compreender e se posicionar, pois tira as “escamas” dos olhos do sujeito, pois passa a ter novos olhares sobre tudo que lê, saindo do sujeito passivo para sujeito ativo e crítico no meio em que vive.

Trazer os impactos sociais para discussão em sala de aula permite que o aluno vivencie uma situação real do seu cotidiano, dando sua opinião e oferecendo uma possível solução, pois “a principal tarefa da escola é ajudar o aluno a desenvolver a capacidade de construir relações e conexões entre os vários nós da imensa rede de conhecimentos que nos enreda a todos”(KLEIMAN e MORAES, 1999, p. 91), isso leva a formação de um

leitor crítico, pois ao discutir em grupo, outras ideias são apresentadas e em conjunto, todo grupo é beneficiado, pois constroem significado a suas leituras e aprendem com a experiência de outros.

Assim, o letramento crítico não se configura como conhecimento estável, com sentido pronto e dirigido; pelo contrário, nas chamadas “brechas” durante as aulas, é possível inserir discussões que incluem o aluno como cidadão que, além de constatar questões explícitas no texto, como aprender sobre aspectos linguísticos referentes à gramática, passará também a se questionar, a se colocar no lugar do outro, analisar os fatos por diferentes percepções, entender a gramática de forma articulada com o texto e compreender que os valores e sentidos presentes em um dado texto não são únicos e nem fixos (BARBOSA e MACIEL, 2018, p. 282).

Nesse viés, as aulas de leitura representam o eixo que circula entre todos os saberes e dialoga entre as diversas modalidades possibilitando a reflexão e a construção do novo, por isso a forma como cada professor conduz a leitura em sua aula, seja de uma tabela, de um infográfico, de um mapa, de um conto ou outro texto de qualquer esfera age como modelo aos alunos e estimula o desejo pela leitura, independente da área que atuarem a serem leitores críticos e contribuir expressivamente por onde estiver.

Os temas interdisciplinares nas escolas são recursos que favorecem a realização dessa leitura, pois não delimita o assunto a ser tratado, mas possibilitam que um assunto leve a outro e assim o estudante pode acessar a um conjunto de saberes que estão relacionados entre si e que não fogem da realidade contemporânea. O conteúdo abordado em um jornal informativo, por exemplo, pode levar a questões de cunho literário, ortográfico, histórico, econômico, político e ainda questões sociais.

A linguagem utilizada em um jornal informativo está para toda a sociedade, mas se este não for preparado, ensinado, conduzido durante a vida escolar a ler e interpretar, ligar uma informação a outra e conhecer a estrutura de um jornal, a informação não passará de um amontoado de palavras sem sentido. Sendo que na maioria dos textos há a presença de intertextos que exige um pouco de conhecimento do leitor para que possa compreender o significado de cada elemento no texto.

A reportagem é um bom exemplo da utilização de múltiplos códigos e múltiplas formas de apresentação dos textos, intercalando com a finalidade de atrair o leitor, tabelas, mapas e imagens no tratamento da matéria, então ela pode vir a ser um recurso importante para trazer, para a aula, práticas de leitura de formas específicas de apresentação das

informações, segundo os cânones das diversas disciplinas e para modelar práticas de leitura dessas formas a fim de atingir os objetivos (especialmente os atitudinais) de cada disciplina (KLEIMAN e MORAES, 1999, p. 101-102).

O trabalho com esse recurso em sala de aula permite o acesso a conhecimentos de diversas áreas e a abordagem a textos de diversos olhares, onde o sujeito poderá, ao longo do tempo, adquirir a habilidade de ler de forma crítica, onde cabe ao leitor recorrer aos saberes interno e externo, ou seja, unir seu conhecimento sistematizado da norma padrão da língua e seu conhecimento de mundo em todo momento que realizar uma leitura, tecer relações e estabelecer sentido no tratamento das informações em relação ao mundo em que vive, assim o leitor estará exercendo sua prática de letramento.

#### 2.1.1. Novos paradigmas para o ensino de língua portuguesa

Uma das grandes evoluções da humanidade é a aquisição da língua como meio de comunicação, ao passo que cada comunidade foi se organizando para regulamentar a sua língua. Esta também pode ser vista como identidade de um povo, pois reflete traços da sua cultura. Atualmente, o Português é a língua oficial de nove países, sendo estes o Brasil; Portugal; Angola; Moçambique; Cabo Verde; Timor-Leste; Guiné-Bissau; Guiné Equatorial; São Tomé e Príncipe; estes compõem os países lusófonos que herdaram a língua trazida pelos colonizadores portugueses.

A Língua Portuguesa foi oficializada no Brasil no século XVIII e desde então tem passado por revisões que modificaram suas formas oral e escrita. Com o intuito de unificar a ortografia da língua, assim como preservá-la, inicialmente foram realizados vários encontros entre os representantes da Academia de Letras de Brasil e Portugal, que resultou no Formulário Ortográfico de 1943 que compunha um conjunto de instruções que buscava organizar o vocabulário e a ortografia da Língua Portuguesa. Contudo, as modificações não pararam por aí e os movimentos e pesquisas entre os representantes dos países que têm em comum a Língua Portuguesa continuaram e, em 1990, entraram em acordo para unificação ortográfica, sendo assinado o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, o qual entrou em vigor desde 2009, tornando-se obrigatório desde janeiro de 2016.

O Acordo Ortográfico serviu para que o uso coerente da Língua seja aplicado em diferentes contextos, porém, é evidente que cada país tem a sua cultura, ou seja, a

regionalização é contínua e antes mesmo de conhecer a língua sistematizada, o ser humano já tem contato com a língua materna, onde cada grupo social adquire suas experiências por meio das interações em que vive, afinal, a

Língua materna – sua composição vocabular e sua estrutura gramatical – não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas, mas de enunciações concretas que nós ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam (BAKHTIN, 2016, p. 38).

O grande desafio da alfabetização é sistematizar a Língua materna, apresentar a representação verbal dos enunciados, desenvolvendo grandes leitores. Nesse trajeto, a criança começa conhecendo o som de cada letra do alfabeto e, conseqüentemente, as sílabas que formam as palavras. Logo ela passa a identificar as letras e começa a ler as primeiras palavras, tendo-a como uma grande conquista, porém começa outro desafio, pois as palavras são pronunciadas de uma forma e escrita de outra e o aluno trilha por esse percurso de assimilação por um bom tempo.

Ao dominar os códigos linguísticos há outro obstáculo que é a gramática padrão, a qual rege toda composição textual, e para que qualquer enunciado tenha sentido ela é composta pelo contexto em que foi produzido. O aprendiz compreende então, que a alfabetização e letramento caminham juntos, pois abrem um grande leque apontando para os demais saberes.

Nesse viés, a Língua Portuguesa é vista como carro-chefe de todo ensino, pois é a partir do domínio da leitura e escrita que se poderá compreender qualquer texto de outros segmentos disciplinares. Porém, muitas vezes a forma como é apresentado o ensino dessa disciplina na escola, acaba causando certo repúdio nos alunos, vendo-a como algo difícil e impulsionando-os a desistir da leitura, da escrita e assim por diante.

A língua portuguesa é uma disciplina temida por muitos devido à quantidade de regras gramaticais na escrita das palavras, na coerência e coesão de um texto nos diferentes âmbitos da esfera social. Quando se trata de um concurso público, ENEM ou um exame classificatório do âmbito escolar, requer dos seus usuários a utilização correta da norma padrão estabelecida com peso maior que as demais disciplinas e isso é um fator que contribui para que muitos não simpatizem com a Língua Portuguesa.

Conforme Bezerra (2003), a metodologia tradicional que se apoia na repetição e na memorização das regras gramaticais a qual conhecemos hoje, foi usada como

estratégia de ensino desde sua primeira organização na sociedade. O marco da educação brasileira é voltado para uma escola tradicional, com uma política autoritária que não se preocupava com o bem-estar comum, mas em formar cidadãos conservadores e que beneficiava a sociedade burguesa emergente.

Mesmo vários representantes políticos tendo passado pela concretização da escola, a metodologia tradicional permaneceu. No início da escolarização o ensino era voltado somente para as classes mais abastadas, que frequentavam a escola com objetivo de aprender as regras gramaticais da língua de prestígio, pois já tinham contato com a leitura em casa.

Bezerra (2003) afirma que o ensino da Língua Portuguesa passou a integrar o currículo escolar de forma tardia, pois foi reconhecida como disciplina na escola bem depois da implementação da escola. Inicialmente o português tinha objetivo de alfabetizar a burguesia, que após ter domínio gramatical se matriculavam nas aulas de Latim, retórica e poética.

Diante dessa metodologia vaga, surgiram inúmeras teorias com propostas diversificadas de novas metodologias para o ensino da Língua Portuguesa. Nos séculos XX e XXI algumas teorias se destacaram, entre elas está a teoria sociointeracionista de Vygotsky, envolvendo a “aprendizagem, letramento, texto/discurso, que possibilitam considerar aspectos cognitivos, sociopolíticos, enunciativos e linguísticos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem de uma língua” (BEZERRA, 2003, p. 38). Assim uma nova perspectiva é apresentada para garantir a aprendizagem.

A teoria vygotskiana compreende que a construção da identidade humana se dá por meio da interação social e tudo a sua volta e que a aprendizagem ocorre de forma dialógica entre o sujeito e as representações simbólicas a qual convive diariamente, nesse meio de interação, a linguagem é o principal elo entre o acesso ao conhecimento e a construção do saber de toda humanidade.

Mesmo com propostas inovadoras, a metodologia de ensino já foi palco de muitas discussões, devido a visão tradicionalista dos professores e sua forma de repassar os conteúdos, com isso a educação conquistou grupos de estudantes, pesquisadores, professores que lutam para que continue melhorando a cada geração. As tendências liberal e progressista, por exemplo, foram resultado de lutas em prol da educação que atenderam a sociedade em tempo oportuno e que foram aperfeiçoadas para as metodologias que vigoram atualmente.

A Tendência Liberal Tradicional via o professor como detentor do saber e o aluno como aquele que era obrigado a obedecer às regras, sem direito de opinar, era um sujeito passivo. Práticas como essas passaram a refletir negativamente na vida escolar dos alunos, pois estes se mostravam inseguros, sem domínio na interpretação e conseqüentemente causou a queda nos resultados das avaliações nacionais. Resultados que instigaram vários pesquisadores a pesquisar e criar metodologias para o ensino, e assim desencadearam várias pedagogias que se contrapunham a Pedagogia Tradicional.

Entre as tendências pedagógicas liberais que se levantaram em contraposição a pedagogia vigente da época, encontramos a Tendência Renovada que inclui várias correntes como a Progressivista, a Renovada não-diretiva, a Ativista-espiritualista, a Culturalista, a Piagetiana a Montessoriana e outras” (LIBÂNEO, 2006, p. 65). Todas objetivando oferecer novos métodos para ensino.

Na década de 1970 houve mudanças de cunho político e os interesses de muitos estudiosos e militantes sobre a forma que a escola era mantida acarretou em manifestações de professores em prol do interesse comum da sociedade; assim é constituída a Pedagogia Progressista numa visão não-ideológica, conforme Libâneo (2006, p. 68), os representantes da educação “preocuparam-se em formular propostas e desenvolver estudos no sentido de tornar possível uma escola articulada com os interesses concretos do povo”, para tanto surgiram as tendências Libertadora; Libertária e Crítico-social dos conteúdos.

Os percursos percorridos até então, indicam a preocupação dos representantes da educação em oferecer um ensino de qualidade, de forma que garanta a aprendizagem dos alunos na escola. Essa luta está longe de acabar, pois a necessidade de buscar novos métodos acompanha a sociedade e ainda se busca a melhor estratégia para que a aprendizagem seja garantida de forma prazerosa para a humanidade.

Assim como as mudanças governamentais Geraldi (2015), afirma que a educação do nosso país vem passando por reformulações constantes, pois a busca pela qualidade na escola nos acompanha desde décadas passadas, as “práticas e perspectivas teóricas dialogavam tentando elaborar propostas que, não ficando na rotina da escola, apontavam caminhos possíveis para o ensino das diferentes disciplinas do currículo escolar” (GERALDI, 2015, p. 382). Tal interesse desencadeou grandes discussões e elaborações de planos curriculares obrigando as escolas a oferecerem conteúdos que para os especialistas seriam indispensáveis e próprios para aprender na escola.

Nesse viés, a LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), também conhecida como Lei Darcy Ribeiro, foi homologada durante o governo de Fernando Henrique Cardoso e estabelece que todo cidadão brasileiro tem direito a educação pública gratuita e de qualidade, assim como aponta a função do governo, do estado e município, além das obrigações da escola e da família em cada fase educacional. Sua implementação nos órgãos educativos foram acontecendo, porém ainda não se podia ter clareza da qualidade do ensino, e já em uma visão neoliberal que valorizava os resultados, passaram a ser implantadas avaliações em larga escala em todos os níveis com o intuito de medir a qualidade da educação brasileira.

Os resultados poderiam apontar aos empregadores onde se formavam os melhores (não por acaso essas avaliações começaram com os concluintes de cursos superiores). As avaliações nos níveis fundamental e médio apontariam não só as melhores escolas, mas os “desperdícios” do dinheiro público com uma educação de baixa qualidade. Posteriormente, mudado o governo, também serviram de indicativo de onde se deveria aplicar mais recursos para melhorar a qualidade da escola. Foi por necessidade de parâmetros para elaborar as provas que surgiram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (GERALDI, 2015, p. 383).

Ainda conforme Geraldi (2015), a partir dos PCNs, as escolas começaram a receber documentos oficiais obrigando-as a se adequarem dentro dos objetivos definidos, revendo suas metas, os modos de gestão, os resultados esperados e os índices de aprovação em cada ano. Para constatar que estavam de acordo com o que tinha sido estabelecido, foram submetidas a avaliações cujos resultados refletiram diretamente no trabalho do professor, na metodologia adotada e nos recursos que cada escola poderia receber, conforme seu índice de aprovação.

Muitas escolas se sentiram pressionadas diante das avaliações estabelecidas, o que desencadeia em constantes lutas por um ensino que retrate a realidade contextual dos alunos e não voltar a retratar um histórico tradicionalista, pois, diante da sede por resultados a escola se vê obrigada a ensinar e preparar os alunos para tal avaliação, de forma conteudista e repetitiva.

Pensando nisso, a Base Nacional Comum Curricular promulgada em 2017 traz novas adequações no currículo educacional, “elaborada por especialistas de todas as áreas do conhecimento, a Base é um documento completo e contemporâneo que corresponde às demandas do estudante desta época, preparando-o para o futuro” (BRASIL, 2018a, p. 5). Com isso toda estrutura metodológica e ações passaram por readequações visando

melhorias no ensino-aprendizagem. Os termos jurídicos determinaram que a Base fosse implementada entre 2018 e 2020.

O início da sua implementação tem causado certo alvoroço entre o corpo docente, pois a BNCC (BRASIL, 2019) propõe que o trabalho educacional ocorra de forma transversal, ou seja, conduz os professores a abordar os conteúdos com um olhar dialógico sobre a linguagem, de modo que todas as disciplinas estejam interligadas por meio do currículo.

Outro aspecto relevante é que, diferentemente dos PCNs, em que os Temas Transversais não eram tidos como obrigatórios, na BNCC eles passaram a ser uma referência nacional obrigatória para a elaboração ou adequação dos currículos e propostas pedagógicas, ampliados como Temas Contemporâneos Transversais, pois, conforme a BNCC (BRASIL, 2017), são considerados como um conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis a que todos os estudantes, crianças, jovens e adultos têm direito (BRASIL, 2019, p. 11).

Essas alterações no currículo conduzem a uma metodologia que trará o contexto social do aluno para a sala de aula. Isso não significa que as regras gramaticais ficarão de lado, mas que serão ensinadas de forma contextualizada e isso possibilitará a aprendizagem significativa. Conforme Conceição; Nauderer e Nascimento (2020, p. 32), a construção do saber se dará por meio de debates que instigue o aluno a trazer “exemplos de seu próprio meio” e interagir com “as experiências dos colegas” conduzindo-o a reflexão e construção sentido nas atividades propostas.

Desse modo, ao planejar suas atividades os professores pensarão em alcançar as macros áreas da disciplina, conseguindo trabalhar os conteúdos de forma dinâmica e significativa sem fugir do conjunto de princípios estabelecidos pela BNCC (BRASIL, 2018a).

Considerando esse conjunto de princípios e pressupostos, os eixos de integração considerados na BNCC de Língua Portuguesa são aqueles já consagrados nos documentos curriculares da Área, correspondentes às práticas de linguagem: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses). Cabe ressaltar, reiterando o movimento metodológico de documentos curriculares anteriores, que estudos de natureza teórica e metalinguística – sobre a língua, sobre a literatura, sobre a norma padrão e outras variedades da língua – não devem nesse nível de ensino ser tomados como um fim em

si mesmo, devendo estar envolvidos em práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da língua/linguagens (em leitura e em produção) em práticas situadas de linguagem (BRASIL, 2018a, p. 71).

Assim, todo estudo teórico realizado sobre a Língua e áreas afins passa a ser envolvido em atividades interdisciplinares e transversais abrangendo saberes que saem da sala de aula para a vida. Ou seja, mediar a aprendizagem dos alunos de forma cooperativa e ativa utilizando estratégias como: planejamento, reflexão, debates, cooperação e trabalho em equipe que os levem a concluir determinada tarefa, são meios que tornarão os alunos como agentes principais na construção do seu conhecimento, não apenas em uma disciplina específica ou das regras gramaticais, mas adquirindo habilidades para compreender as demais disciplinas e serem críticos diante das situações do cotidiano.

#### 2.1.2. Concepções de texto, leitura e sentido

Iniciamos este subcapítulo refletindo acerca da leitura enquanto parte da vida do ser humano desde sua infância, período em que o sujeito recebe instruções dos adultos responsáveis em casa e posteriormente na escola. A cada fase da sua vida, esse ser humano interpreta o que recebe dentro das suas limitações e com o passar do tempo, continua realizando suas leituras e releituras, ao passo que, com a maturidade e experiências vividas vai aprimorando o modo de interpretação e passa a ter melhor compreensão do mundo à sua volta.

Mesmo havendo investimento governamental, familiar e pedagógico, num rápido passeio nas avaliações nacionais, encontramos dados que apontam para a baixa proficiência dos alunos em leitura. O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), por exemplo, na edição de 2018 revela que os alunos estão bem abaixo do esperado em relação a escolarização de proficiência em leitura. São resultados que revelam a defasagem e a deficiência dos alunos em relação a leitura e interpretação textual, assinalando um alerta para os métodos utilizados em sala de aula e a visão do corpo docente sobre a leitura.

A saber, alicerçados pela importância da leitura enquanto uma modalidade fundamental para a formação do indivíduo e suas exigências para um conhecimento profícuo na sociedade, a leitura não pode ser entendida como uma simples aquisição de

conhecimento de letras, pois não basta o aluno conhecer as letras ou decodificar signos linguísticos. Numa abordagem psicolinguística, a leitura trata de um processo longo, bastante complexo onde o leitor pode atribuir sentido ao que lê somando as suas experiências gerais com os novos saberes que adquire por meio da leitura.

A concepção de leitura tem sido objeto de estudos de diferentes autores. Koch e Elias (2007), discutem a leitura a partir do foco no autor, entendendo como a atividade de apreensão das ideias do autor, desconsiderando a caminhada de leitura do leitor, suas experiências e seu conhecimento de mundo. As estudiosas depõem que numa concepção dessa natureza o texto torna um produto acabado e o que prevalece são somente as ideias e as intenções do autor. O leitor, nessa ótica, não ativa seus conhecimentos adquiridos, passando a constituir-se num leitor passivo que somente capta ideias. A tendência da formação desse sujeito é para um cidadão indiferente aos fatos sociais para atuar nos eventos cotidianos e na vida.

Diferentes fatores implicam na competência leitora, assunto muito discutido pela estudiosa Koch (2008), quando traz evidências das semelhanças entre leitura e texto. Embora reconheça a conexão dos diversos fatores, ela adverte para a importância da leitura e dos fatores pertinentes ao autor/leitor, todavia adverte para olhar o texto em sua construção de sentido. De tal modo, que para essa construção de sentidos, ativa-se os conhecimentos socioculturais, assim como “os elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização” para que a leitura produza significados (KOCH, 2008, p. 57).

Uma definição de leitura e texto a partir dessa concepção aproxima-se do pressuposto de que o sentido de um texto se constrói a partir da interação sujeitos-texto levando em conta o contexto. Assim, a relação para construção de sentido é construída, primeiramente com vistas no contexto, e na sequência conhecendo as estratégias de organização textual, que sinaliza para o leitor as possibilidades de construção desses sentidos.

Diferente do foco de leitura no autor, neste pressuposto de autor/leitor, podemos concluir a importância de compreensão da leitura a partir das relações textuais, na interação entre textos, sujeitos, autor e leitor do texto. No dizer de (COSTA VAL, 2004; KOCH, 2008) a todo momento, ao produzir seus textos, o autor faz referências a outras leituras, nomeando aquelas mais pertinente ao seu propósito e ativando outros conhecimentos para fazer sentido.

Apresentando-se com uma multiplicidade de gêneros, a noção de texto ultrapassa o próprio limiar de seu significado, isto é, como a própria significação, pode-se encontrar variadas categorias de texto, já que ele é parte do cotidiano da sociedade. Sendo assim, “[...] pode-se definir texto, hoje, como qualquer produção linguística, falada ou escrita, de qualquer tamanho, que possa fazer sentido numa situação de comunicação humana, isto é, numa situação de interlocução” (COSTA VAL, 2004, p. 113), onde ocorrem as relações interpessoais num fluxo contínuo no contexto social.

De acordo com a visão de mundo do sujeito, ele irá decifrar e relacionar com suas experiências, tornando-as real ou imaginário, pois o leitor tem livre acesso ao campo interpretativo podendo lhe causar emoções ou desconfortos dentro da sua realidade vivida. Assim, há diferentes tipos de leitores, há aqueles que leem para encontrar uma resposta, outros para simples refúgio, e ainda aqueles que leem por prazer.

A figura do sujeito que lê faz parte da construção da figura do intelectual no sentido moderno. Não só como letrado, mas como alguém que enfrenta o mundo numa relação que em princípio é mediada por um tipo específico de saber. A leitura funciona como um modelo geral de construção do sentido. A indecisão do intelectual é sempre a incerteza quanto à interpretação, quanto às múltiplas possibilidades de leitura (PIGLIA, 2006, p. 98).

O domínio da leitura faz parte da preocupação tanto dos professores como das famílias na fase da alfabetização da criança, sendo uma das etapas essenciais da vida em sociedade, pois aquele que não domina os códigos da leitura e da escrita fica ultrapassado e à medida que vai se tornando adulto refletirá em sua vida social e profissional. Considerando que a maioria dos casos de extrema pobreza está relacionado a falta de instrução educacional, ou seja, a população é composta por pessoas que abandonaram seus estudos para acompanhar os pais no trabalho braçal desde a infância, tornando-se analfabetos, diante disso não conseguem boa colocação no mercado de trabalho e vivem até o fim da vida de forma vulnerável.

Segundo pesquisas do IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2019, a taxa de analfabetos continua latente no nosso país, pois os resultados apontam para 11 milhões de brasileiros com 15 anos ou mais que ainda não dominam a leitura e a escrita. As causas são diversas, como falta de interesse, necessidade de trabalhar para auxiliar a família, entre outros que levam a evasão escolar. Esta ação poderia ser suprida por um conjunto de fatores, como: projeto social do governo que

ofereça bolsas de estudos estimulando que os adolescentes a concluírem seus estudos e em contrapartida a escola se apropriar de metodologias interativas que conquiste o interesse dos estudantes de toda faixa etária.

Uma vez que o ensino não deve ser somente de cunho quantitativo e classificatório, mas também qualitativo, ambos unificados para estimular o conhecimento dos alunos em todas as áreas do saber e garantir que ao concluir determinado ano escolar, este domine os conhecimentos direcionados a respectiva etapa de ensino, tais como a leitura e interpretação de diferentes textos.

No tocante a leitura, importante salientar que não basta conhecer as letras, decodificar algumas palavras ou frases, que o reduz em simples alfabético funcional, pois não adquiriu a habilidade da interpretação, no entanto é necessário que ao ler, seja atribuído sentidos ao mundo em sua volta. Alguns traços apontados por Píglia (2006), nos remetem ao verdadeiro leitor, que está além do simples gesto de decodificação, mas aponta para aquele que lê nas entrelinhas, que ao ouvir um título, por exemplo, é capaz de realizar previsões, usar sua imaginação, independente do recurso utilizado, podendo ser um espaço físico, texto escrito, imagens ou um simples pedaço de papel amaçado.

Solé (1998) tece sobre o ato de ler, compreender e aprender, afirmando que ler não se restringe ao conceito engessado da decodificação, mas que além de decodificar é necessário considerar alguns aspectos essenciais para que a leitura seja eficaz. Tais aspectos envolvem o objetivo de leitura do leitor, seus conhecimentos prévios e sua motivação para ler, são conjuntos que garantem a compreensão leitora.

Ao iniciar uma leitura, que pode ser um livro de contos, um manual de um instrumento, um mapa, uma tela, uma receita, entre tantos outros, é essencial que o leitor tenha clareza da sua pretensão para que sua leitura lhe seja útil. Considerando que as funções dos textos variam para cada leitor, é possível que a cada leitura realizada se obtenha uma interpretação diferente.

Outro aspecto que se torna relevante na interpretação de tudo que se vê, se ouve ou se lê, é o conhecimento prévio do leitor, toda sua bagagem de convivência no mundo global, isso envolve leituras de textos variados, participação em eventos, viagens, lugares que frequenta, o seu modo de vida, sua visão de mundo lhe dará suporte para criar sua própria compreensão, levantando hipóteses, fazendo inferências e assimilando com o que já conhece, é um processo constante da aquisição de novos saberes, por isso não se pode esperar uma mesma interpretação de um grupo de alunos.

Assim, o leitor utiliza simultaneamente seu conhecimento do mundo e seu conhecimento do texto para construir sua interpretação sobre aquele. Do ponto de vista do ensino, as propostas baseadas nesta perspectiva ressaltam a necessidade de que os alunos aprendam a processar o texto e seus diferentes elementos, assim como as estratégias que tornarão possível sua compreensão (SOLE, 1998, p. 24).

Essa mesma estudiosa explica que para o aluno compreender um texto escrito, ou para efetivar sua interpretação, é primordial que haja o domínio da decodificação e com o auxílio do professor ir ganhando confiança para tomar o controle da leitura e adquirir novas competências leitoras. Isso lhe permitirá explicar um texto lido, resumir, representar, opinar e assim sucessivamente. Caso o domínio dos códigos linguísticos ainda não esteja consolidado, o leitor terá dificuldades, pois ao focar na decodificação dificulta a sua compreensão, pois ambas não são possíveis de forma simultâneas. Uma das características apontadas pela escritora para que haja compreensão de um texto, é a prática da escuta, ou seja, a criança que souber ouvir uma história, e desde a educação infantil criar e imaginar, terá mais facilidade em compreender o que leu.

Formar um bom leitor tem sido uma tarefa árdua apontada pelas instituições de ensino, pois podemos perceber que o ato da decodificação está para todos que frequentam a escola desde a infância, porém cabe aos professores instruir, direcionar o aluno para um objetivo, despertá-lo para realizar sua própria leitura e colocar seu ponto de vista em suas escritas. Infelizmente o que acontece nas salas de aulas não trilha o caminho da descoberta, mas o caminho do retrocesso, numa visão estagnada que é repetida há anos sem visar os interesses dos estudantes. Ações como questionários sobre o texto que leu acontecem com frequência, para Solé (1998), isso visa a avaliação tradicional e não leva o aluno a refletir, tampouco construir sentidos. São comuns, por exemplo, atividades que solicitam a busca por uma palavra, por um substantivo, verbo, sinônimo, ou localizar uma resposta dentro do texto, após um momento leitura em sala de aula, Kleiman (2002) afirma que

Quando solicitamos o sinônimo ou o antônimo de uma palavra sem fazer referência ao contexto, estamos comunicando, sem necessidade de dizê-lo, que a força das palavras reside no seu significado do dicionário e não na sua função no texto, para o processo de resignificação do mesmo. Estamos efetivamente relegando a um plano inferior a função poética da linguagem, isto é, a função que tem a ver com o modo que escolhemos para a expressão (KLEIMAN 2002, p. 19).

Práticas como essas citadas pela autora acima, reflete nos modos de interpretação dos alunos e resulta em leitores funcionais, passivos, conseguem localizar palavras no texto, decodificam, mas não compreendem, pois estão habituados a realizar atividades que não exige o raciocínio, a imaginação. Não requer o conhecimento prévio do aluno, suas experiências não têm sentido na sala de aula e as respostas das atividades são na maioria das vezes iguais para todos.

Essa estagnação, de maneira engessada percorre uma longa trajetória na educação básica, onde atividades monótonas são repassadas a cada ano do Ensino Fundamental e ao chegar no Ensino Médio, lhe é exigido várias leituras para que prossiga na construção do conhecimento, onde muitos se sentem frustrados, incapazes resultando em abandono escolar. Daí a importância de criar estratégias de leituras com as crianças desde a fase inicial da sua vida escolar, pois,

[...] não devemos esquecer que o interesse também se cria, se suscita e se educa e que em diversas ocasiões ele depende do entusiasmo e da apresentação que o professor faz de uma determinada leitura e das possibilidades que seja capaz de explorar (SOLÉ, 1998, p. 43).

Construir sentidos para vencer o rótulo de leitoras funcionais tem sido um dos desafios enfrentados pelos professores do ensino fundamental, pois tanto o aluno como a leitura estão envolvidos num fazer pedagógico de construção do significado. Por isso, entendemos que a leitura de um texto vai além de buscar informações, são práticas pedagógicas que favorecem a construção de sentidos, até porque entendemos que o texto não é algo fechado em si mesmo, mas que se constrói no entrelaçamento da ideia entre leitor e escritor.

### 2.1.3. Estratégia de leitura para o ensino da leitura crítica

Desde o início da alfabetização o ser humano vai passando por várias experiências em sua vida escolar, umas consideradas significativas e outras frustrantes, pois assim como recebemos alunos de diferentes níveis de conhecimentos e experiências, há o corpo docente que traz em sua formação características enraizadas na visão tradicionalista, conteudista e outras com visão inovadoras na pegada construtivista, essa concepção do sujeito sobre o ensino resulta na sua prática pedagógica, em sua estratégia de ensino, ou seja, o modo que apresenta a leitura ou uma atividade aos alunos.

Trabalhar com uma ideia equivocada da formação do leitor, pode gerar desmotivação e bloqueio, pois a aprendizagem da leitura não lhe foi apresentado como algo prazeroso e de descobertas, mas como o momento maçante de buscar significados e responder questionários, tornando-se traumatizante. Kleiman (2002) aponta, que é comum professores afirmarem que seus alunos não gostam de ler, mas são ponderações que recaem sobre o professor devido a forma que opta desenvolver seu trabalho, é um resultado negativo que direciona para a falta de preparo dos professores, pois o sistema tradicional está enraizado nas escolas, e quando um professor inicia com ideias e metodologias inovadoras, não tem estímulo dos colegas e da própria instituição para prosseguir e acaba voltando as práticas conteudistas que não resultam em aprendizado significativo.

Segundo Isabel Solé (1988), para que a leitura tenha sentido na vida do estudante, é preciso que o professor tenha estratégias de leituras que servirão como aporte para o caminho que ele se deseja chegar, que é a do leitor proficiente. Nesse percurso, as ferramentas escolhidas devem ser intencionais e claras para que conduza o aluno a autonomia e a criticidade no ato de ler, isso oferecerá segurança para o aprendiz e despertará o interesse em continuar lendo em qualquer circunstância.

A eficácia da formação leitora exige constante esforço dos professores, revisando sua prática metodológica constantemente para compreender seu aluno e seus interesses diante do contexto em que vive. O professor é o maior interessado em oferecer meios de compreensão à criança, e ao mostrar entusiasmo na prática da leitura de qualquer texto, que há inúmeras possibilidades de interpretação por meio da leitura e identificando que as palavras ali presentes constroem sentido dentro daquele contexto, seja real ou ficcional, atrairá os olhares dos alunos e até mesmo aquele que não tem o hábito de ler, poderá adquiri-lo, pois é evidente que “para formar leitores, devemos ter paixão pela leitura” (KLEIMAN, 2002, p. 15), caso contrário levará ao esgotamento, tanto o professor quanto o aluno.

Desse modo, ao planejar uma aula é inerente focar na leitura e interpretação que apresentem diversas tipologias textuais e que permitam a participação dos alunos expondo suas ideias, fazendo previsões, colocando suas expectativas, isso se torna indispensável, já que possibilitará que recorram aos conhecimentos construídos no seu cotidiano e construam sentido em suas leituras. Sabendo-se, que ao fazermos parte de uma sociedade capitalista somos bombardeados por um emaranhado de informações, as quais exigem do sujeito leituras outras, que envolvam, não somente textos escritos, mas

imagens em banners, revistas, jornais, propagandas em folhetos ou audiovisuais a fim de atrair clientes ou adeptos, cada qual apresentando suas funções sociais, um leitor deve saber a qual recurso recorrer para cada necessidade.

A estratégia abordada irá contribuir para o sucesso ou para o fracasso de uma turma de aprendentes, por isso, adotar a melhor forma para ensinar, se torna relevante no âmbito de alcançar o aluno. Para isso,

O educador instrui o estudante a organizar o seu próprio pensamento, levando-o a se tornar cada vez mais independente no processo de ler e aprender com um texto, ajudando na retomada e na reflexão sobre as relações estabelecidas anteriormente, para auxiliar o aluno a desenvolver vários tipos de atividades cognitivas, as quais permitirão ao discente criticar, elaborar opiniões, fazer comparações, fazer conexões pessoais com outras obras, estabelecer a causa e o efeito presentes no enredo da obra, considerar as intenções e pontos de vista do narrador do conto e aplicar as informações novas, adquiridas com a leitura (ESTEL e BELINATO, 2010, p. 3).

Desse modo podemos compreender a leitura como tirar a venda dos olhos e sair da escuridão para luz, percebendo as inúmeras possibilidades de viver que o mundo oferece. Desfrutar das novas tecnologias atuais ou lutar por um direito adquirido por exemplo, é mais acessível ao indivíduo que domina a leitura, não somente dos códigos linguísticos, mas o domínio sobre as coisas do cotidiano, como realizar uma pesquisa na internet, passar cartão de crédito, realizar uma transação bancária, conseguir uma consulta em uma instituição pública, preencher os papéis da aposentadoria e assim vários serviços de utilidade pública são negligenciados aos que não são letrados e alfabetizados.

O mundo exige da sociedade o domínio da leitura, pois tudo gira em torno de ler e interpretar algo, seja um documento, um anúncio, uma manchete, uma mensagem, entre outros, e “é papel da escola fornecer aos estudantes, através da leitura, os instrumentos necessários para que eles consigam buscar, analisar, selecionar, relacionar, organizar as informações complexas do mundo contemporâneo e exercer a cidadania” (VALLE, 2020 p. 3), nesse viés, cada atividade proposta deve ser intencional, com objetivos específicos a que se pretende alcançar.

Os documentos que regulamentam a educação no Brasil como os Parâmetros curriculares Nacionais (PCNs) promulgada em 1997 e a LDB 9394/96 (BRASIL, 1996) norteiam os conteúdos a serem trabalhados nas disciplinas oferecidas em todo território

nacional, estas são atualizados constantemente para atender a necessidade de cada geração.

A Base Nacional Comum Curricular (2017) traz como enfoque acoplados as disciplinas curriculares, os Temas Contemporâneos Transversais (TCTs), objetivando a reflexão sobre a realidade em que os sujeitos estão inseridos, “para que esses sujeitos sejam capazes de compreender, transformar e se mostrarem responsivos a essa realidade” (CONCEIÇÃO, NAUDERER e NASCIMENTO, 2020, p. 28), vale ressaltar que os PPP da escola precisam estar alinhados a esses objetivos.

Assim, ao tratar de assuntos relevantes ao dia a dia das pessoas, a dinâmica que o ensino apresenta, não se limita a sala de aula, pois são conjuntos de saberes indispensáveis para todo ser humano, logo

[...] espera-se que a abordagem dos Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) permita ao estudante compreender questões diversas, tais como cuidar do planeta, a partir do território em que vive; administrar o seu dinheiro; cuidar de sua saúde; usar as novas tecnologias digitais; entender e respeitar aqueles que são diferentes e quais são seus direitos e deveres como cidadão, contribuindo para a formação integral do estudante como ser humano, sendo essa uma das funções sociais da escola (BRASIL, 2019, p. 4).

Por meio dos TCTs, é possível letrar, orientando a aprendizagem dos alunos para atuarem como cidadãos críticos na sociedade em que vive. O letramento pode proporcionar, a formação integral do sujeito, nesse sentido reiteramos a importância de despertar no aluno o sentido da leitura em todos os ângulos, oferecendo diferentes ferramentas ao modo que ele compreenda sua relevância e perceba que as atividades dirigidas em sala de aula é só um grão de areia em meio ao mar, comparado a sua amplitude na vida humana.

A estudiosa Angela Kleiman (2002), também acredita que o ensino da leitura nas escolas devem envolver todas as disciplinas e não ficar restrito apenas às aulas de Língua Portuguesa, pois quando os professores atuam visando um objetivo em comum, todas as atividades serão como um elo entre uma aula e outra, com isso o universo de leitura serão ampliadas e enriquecidas com múltiplos saberes e a partir disso, o aluno poderá recorrer a seus conhecimentos prévios e construir novos significados sobre diversos assuntos.

O aluno que lê pela primeira vez uma propaganda pode deixar de perceber a função de certos aspectos linguísticos, porque seu

conhecimento sobre a intencionalidade desse texto não é mobilizado para a tarefa de leitura. Entretanto, se o aluno for orientado a pensar no contexto em que essa propaganda foi produzida, qual era o leitor previsto, e qual a intenção que está atrás de textos desse tipo, então a leitura deixa de ser uma análise de palavras para passar a ser uma conscientização sobre os usos (e abusos) da linguagem mediante a leitura (KLEIMAN, 2002, p. 52).

Essa prática se aplica a todo tipo de texto, pois a leitura de mundo e das palavras caminham juntos, por isso a orientação de um professor na sala de aula faz toda diferença, orientar para que o aluno perceba as informações nas entrelinhas no universo hipertextual usando diferentes suportes, fará com que suas leituras sejam apuradas e que percebam informações ocultas dentro de um texto, que não seria possível perceber realizando uma rápida leitura e à medida que essa prática se repete o leitor ganhará habilidades para ler e interpretar qualquer gênero textual.

Conforme Mikhail Bakhtin (2010), a compreensão de um enunciado significa:

Orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos compreender uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão (BAKHTIN, 2010, p. 137).

Nesse viés, cada enunciado remete o leitor a alguma experiência já vivida, que o leva a compreender tudo que lê produzindo sentido. Ou seja, para haver compreensão é necessário que haja a união do saber individual do leitor com o saber apresentado no texto, a qual resultará em uma leitura significativa. Logo, a leitura é um movimento dialógico de construção de saberes, partindo do conhecimento prévio e da apropriação do que foi revelado durante a leitura.

#### 2.1.4. Gêneros textuais no ensino e as práticas sociais

O ser humano é um ser sociável, comunicativo, com alta capacidade de criação em todos os aspectos cognitivo. Antes mesmo do surgimento das letras impressas, na época que a comunicação de qualquer texto era na forma oral, os gêneros textuais já faziam parte do cotidiano das pessoas, pois para cada contexto, formas de expressão foram criadas.

O mundo das letras e das informações tem crescido de forma desacerbada e vem atingindo os mais variados públicos, e nesse intermeio estão os diversos gêneros textuais, no intuito de continuar oferecendo diversas formas de comunicação.

Em cada campo existem e são empregados gêneros que correspondem às condições específicas de dado campo; é a esses gêneros que correspondem determinados estilos. Uma função (científica, técnica, publicística, oficial, cotidiana) e certas condições de comunicação discursiva, específicas de cada campo, geram determinados gêneros, isto é, determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis. (BAKHTIN, 2016, p. 18).

Assim, os gêneros textuais fazem parte da comunicação social da comunidade, pois seja verbal ou não, constitui a linguagem utilizada no cotidiano da sociedade que é aplicada em diferentes contextos sociais que estão inseridos e todo discurso faz parte de um gênero com objetivos específicos, pois os elementos composicionais direcionam para o sentido que foi proposto. Marcuschi (2005, p. 25), afirma que os “gêneros textuais são formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos” capaz de transmitir ideias de todos os segmentos sociais com diferentes focos e atrair diferentes olhares.

Diante dessa disparidade discursiva, “há três traços distintivos na teoria dos gêneros de Bakhtin: gêneros primários, gêneros secundários e enunciado como unidade dialógica” (BAKHTIN, 2016, p. 158). As comunicações utilizadas no cotidiano ele enquadra como primário, estas são manifestações culturais que surgiram dentro dos grupos sociais e tem característica informal, voltada para oralidade e interação.

As produções mais elaboradas estruturalmente, como um artigo, gêneros jornalísticos e pesquisas científicas, são classificadas como gêneros secundários de acordo com Bakhtin (2016, p. 15) “elas aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sociopolítica”. Nessa esteira dialógica os gêneros secundários revisitam os gêneros primários e se reelaboram, se fortalecem num constructo discursivo, uma vez que a linguagem é viva e toda experiência cotidiana conduz a criação de outros gêneros.

Considerando a vivacidade da língua e as diferentes necessidades que surgem frequentemente nas práticas discursivas, nos deparamos com a necessidade dialógica

constantemente, que resulta em novos vocabulários, novos meios de comunicação, ou seja, novos gêneros e conseqüentemente se enquadram nas tipologias textuais já existentes. À medida que surgem os novos gêneros, elas também se adequam as novas formas de uso da linguagem, “com um certo hibridismo que desafia as relações entre oralidade e escrita e inviabiliza de forma definitiva a velha visão dicotômica ainda presente em muitos manuais de ensino da língua” (MARCUSCHI, 2003, p. 21), as redes sociais, o e-mail e o blog por exemplo, são gêneros novos que foram criados e acoplados aos novos hábitos da sociedade contemporânea.

Os novos gêneros textuais como telefonema, bate papos virtuais (chat, WhatsApp, Twitter, entre outros), aulas on-line, reportagens ao vivo, vídeo chamada, e-mails, enfim são inúmeros suportes comunicativos que emergiram na contemporaneidade e que integram as múltiplas semioses da esfera comunicativa verbal e não verbal que resultaram de uma fusão entre o que já existia e as novas tecnologias. Tomemos a carta pessoal como exemplo, antes era habitual e atendia a necessidade de comunicação da sociedade, atualmente basta enviar um e-mail, ou uma mensagem virtual para comunicar algo a alguém.

As mudanças continuam atualmente, mas o objetivo do gênero prevalece, como ocorre com a estrutura e o conteúdo do e-mail, elas são semelhantes à carta, como outros novos gêneros também são similares a gêneros já existentes, mas que ganham nova roupagem ao longo dos anos para atender a demanda social e acompanhar a transformação social e tecnológica.

Mesmo classificando cada forma de expressão e sua utilidade, “os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos” (MARCUSCHI, 2003, p. 20). Desse modo, a cada época, novos gêneros foram sendo criados para atender a demanda da sociedade vigente e essa criação continua atualmente e aos poucos vão sendo agregadas às tipologias textuais.

Nesse viés, é essencial compreender a diferença entre tipologia e gêneros, pois *tipo* e *gênero* são terminologias diferentes, aplicadas para identificar a linguagem utilizada e a função do texto, Marcuschi (2003) pontua que ter clareza sobre a aplicação dos termos é essencial para a identificação dos textos em uso. Na concepção do autor, “usamos a expressão tipo textual para designar uma espécie de construção teórica definida pela natureza lingüística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas)” Marcuschi (2003, p. 21). Dentro das tipologias como narrativo,

descritivo, dissertativo-argumentativo, expositivo e injuntivo, há a ramificação dos grupos textuais que são os gêneros.

Usamos a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversação espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais e assim por diante (MARSCUSCHI, 2003, p. 22, 23).

Como podemos ver, são inúmeros os gêneros textuais que acompanham a sociedade diariamente, onde ler, ouvir ou falar diferentes textos já se tornaram hábitos comuns e à medida que as práticas sociocomunicativas se constituem, os gêneros internalizados possibilitam a identificação de cada expressão. De acordo com Bakhtin,

Os gêneros são “determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis”. Esses três elementos — o estilo, o conteúdo temático e a composição — integram como inseparáveis a totalidade do enunciado e são determinados em iguais proporções pela especificidade de um campo definido da comunicação (BAKHTIN, 2016, p. 159).

Desse modo, é possível designar o uso social dos gêneros em cada ação comunicativa de acordo com a natureza do evento realizado. Há contextos que possuem sua própria estrutura de comunicação, como ocorre nas instituições religiosas, Marcuschi (2003, p. 23), apresenta como domínio discursivo, “esses domínios não são textos nem discursos, mas propiciam o surgimento de discursos bastante específicos. Do ponto de vista dos domínios, falamos em discurso jurídico, discurso jornalístico, discurso religioso etc.”, considerando que as atividades jurídica, jornalística ou religiosa não se enquadram em um gênero específico, mas são formas de expressão que geram reações constituídas nas interações sociais, “dentro das quais podemos identificar um conjunto de gêneros textuais que, às vezes } lhe são próprios (em certos casos exclusivos) como práticas ou rotinas comunicativas institucionalizadas” (MARSCUSCHI, 2003, p. 23).

Um domínio discursivo claro muito praticado de cunho religioso é o caso das jaculatórias, novenas e ladainhas, são gêneros exclusivos da religião, são orações curtas com estilo invocatório que tem a função de petição, adoração, graça e perdão dos fiéis. Nesse contexto vale ressaltar que texto, gênero e discurso são distintos entre si. Segundo Marcuschi (2003, p. 24) “pode-se dizer que texto é uma entidade concreta realizada materialmente e corporificada em algum gênero textual. Discurso é aquilo que um texto produz ao se manifestar em alguma instância discursiva”, ou seja, ambos caminham juntos e se completam.

Cada gênero foi sendo constituído com determinada função social e isso se estende aos ambientes, como por exemplo, a linguagem utilizada em um fórum, uma igreja, na roda de amigos, entre outros, cada uma adotou uma ética que envolve também os gêneros permitidos, que seja na forma oral ou escrita devem ser respeitados pela sociedade envolvida.

Conforme Kock e Elias (2008), para identificar o gênero textual, para produzir ou compreender um texto, é preciso ativar a competência meta genérica, ou seja, ao ler um texto deve-se “levar em conta a forma de organização, a distribuição das informações e os elementos não verbais: a cor, o padrão gráfico ou a diagramação típica, as ilustrações e sua objetivação” (KOCK E ELIAS, 2008, p. 112), uma vez que de acordo com os autores, os gêneros textuais não são rígidos, deve-se analisar todo o conjunto antes de denominá-la, uma vez que em um texto o leitor pode se deparar com mais de um gênero, que não estão juntos por acaso, mas para enriquecer o conteúdo apresentado.

Ainda conforme Koch e Elias (2008), um gênero pode sobrepor a outro gênero, utilizando a estrutura de outro, mas continuar na mesma função dentro da sua classificação de gênero e a sequência de base tipológica que prevalecer o levará a designar a sua tipologia. É o caso do artigo de opinião *Final Feliz?* de Julia Portela In; Koch e Elias (2008, p. 112), a autora utilizou a estrutura de uma receita para escrever o artigo, mas o conteúdo composicional continua sendo um artigo de opinião, a esse fenômeno onde um gênero se apoia na estrutura de outro na sua composição, Koch e Elias (2008) denomina como intertextualidade intergêneros. Desse modo, a dinamicidade do gênero possibilita que novas formas sejam criadas para alcançar determinado público, onde a criação não é aleatória, mas intencional.

A junção de gêneros é comum em anúncios publicitários, onde se utiliza a linguagem verbal e não verbal para chamar a atenção de determinado público. Como

podemos ver na propaganda<sup>3</sup> do Ministério da Saúde contra as drogas, com o intuito de alertar os jovens sobre seu potencial e que podem ser livres do vício, o publicitário mesclou o gênero anúncio publicitário e histórias em quadrinhos para destacar a mensagem transmitida. A escolha do gênero a ser mesclado no texto deve ser aquele que irá despertar o interesse do leitor, pois é uma inovação dentro da representação textual, no caso do anúncio em questão, é evidente que optou pelas histórias em quadrinhos por estas serem vistas como um gênero que atrai os diversos grupos de pessoas de diferentes faixas etárias, assim ambos se constituem na construção de sentido e o autor do anúncio alcança seu objetivo comunicacional.

A cada nova era, o leitor vai se adequando às novas práticas comunicativas, o leitor contemporâneo por exemplo, se depara com o hibridismo constante na comunicação, onde a linguagem verbal e não verbal caminha lado a lado, e aos poucos o material impresso vai cedendo lugar aos recursos digitais, se antes o acesso aos diferentes gêneros era limitado aos recursos financeiros, acervos em bibliotecas e jornais, atualmente basta um clique e qualquer gênero textual está na palma das mãos. Os anúncios publicitários se materializam por meio dos folders, temos acesso a e-book de diversos livros, receitas, manuais instrucionais e inúmeros recursos.

O acesso aos recursos digitais abre um leque de inúmeras formas de comunicação que impossibilita manter a classificação de determinada tipologia textual em uma caixinha pronta e acabada, mesmo que a forma ou a estrutura do texto nos leve ao entendimento de determinado gênero. Uma vez que os gêneros são ativos e estão cada vez mais no discurso da sociedade e ela atende à demanda em vigor. “A linguagem dos novos gêneros torna-se cada vez mais plástica, assemelhando-se a uma coreografia” (MARCUSCHI, 2003, p. 21), ou seja, pode passar por constantes mudanças.

Segundo Marcuschi (2003), os gêneros textuais não são fenômenos naturais existentes no mundo a disposição do homem, mas são manifestações culturais construídas historicamente pela sociedade ao longo dos anos. Cada gênero foi sendo construído com determinada característica que envolve estrutura composicional, conteúdo e estilo, porém nem todo texto segue à risca esses elementos, muitos aparecem com uma configuração híbrida, e a falta de uma característica ou a presença de outra, não tira o sentido do gênero apresentado, ou seja, mesmo que falte alguma propriedade o texto continua apresentando o gênero ao qual foi proposto.

---

<sup>3</sup>Propaganda do Governo Federal contra as drogas. Disponível em: <<https://mundoeducacao.uol.com.br/redacao/intergenericidade.htm>>. Acesso em: 15.01.2021.

Desse modo, muitos gêneros textuais têm ganhado uma nova forma de apresentação, a qual se enquadram na multimodalidade, a saber:

Os textos multimodais são onipresentes em nossa vida cotidiana, especialmente aqueles que combinam o verbal com o visual. As práticas multimodais não são novas e tem sido uma estratégia essencial de construção de sentido ao longo da história da linguagem escrita. Em materiais impressos, como revistas, jornais e anúncios, a programação visual muitas vezes define como os espectadores interpretam o verbal e vice-versa (BARTON e LEE, 2015, p. 47).

Ou seja, as diversas formas de comunicação têm avançado ganhando nova composição estrutural, onde não está mais restrito a linguagem verbal, mas na junção de imagens e textos, como ocorre com os recursos audiovisuais, que geram novas possibilidades de interpretação e suscitam maior compreensão do leitor.

Nesse meio de expressões, não podemos ignorar o ensino oferecido nas escolas, onde muitos estão em transição sobre os gêneros a explorar em sala de aula. As novas normas da BNCC (BRASIL, 2018a), têm auxiliado para que todos os gêneros textuais transitem neste ensino desde a educação infantil com intuito de ensinar a ler tudo que está em sua volta, seja verbal ou não verbal . Considerando que na educação infantil as crianças aprendem a ler as imagens e que a própria escola/sistema com o passar dos anos da criança, substituí a leitura de imagens de forma criativa pela leitura e escrita obrigatória.

Essa prática com marcas da linha tradicional aplicada nas escolas precisa ser revista e reavaliada, adotando-se novas metodologias com abordagem sociointeracionistas que promovam a curiosidade e o envolvimento do público atual nas diversas práticas comunicativas dentro e fora da sala de aula. Pois o papel da escola tem um caráter significativo na formação do conhecimento sobre diferentes saberes, entre eles estão os gêneros textuais.

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. 64).

Se a criança pequena aprende a realizar leituras de imagens, gestos e sons, deve-se ter cautela para que isso não se perca no caminho e assim continuar estimulando essa leitura ampla de textos variados, sem limites para apresentar as diversas tipologias existentes, seja com imagens, textos escritos, uma tela, um som e os modos de comunicação que forem criados na contemporaneidade, pois são recursos que auxiliam o ser humano a interpretar e gerar sentido a tudo que vê.

O estudo de gêneros pode ter consequência positiva nas aulas de Língua Portuguesa, pois leva em conta seus usos e funções numa situação comunicativa. Com isso, as aulas podem deixar de ter um caráter dogmático e/ou fossilizado, pois a língua a ser estudada se constitui de formas diferentes e específicas em cada situação e o aluno poderá construir seu conhecimento na interação com o objeto de estudo, mediado por parceiros mais experientes (BEZERRA, 2003, p. 41).

Uma vez que os gêneros circulam no cotidiano social e são objetos de interação dos alunos de todas as faixas etárias, é considerável que sejam explorados em sala de aula, sendo orientadas pelo professor a realizar uma leitura minuciosa de qualquer texto. Ao apresentar um jornal para uma criança e pedir que interprete, inicialmente ela fará uma leitura rasa, mas de acordo com a maturidade e o contato constante com as diversas tipologias, ao realizar uma nova leitura do mesmo jornal, a criança/aluno poderá extrair novas interpretações com riquezas de detalhes e assim entender que um texto pode ser explorado de diversas maneiras, percebendo não só a estética apresentada, mas identificando os gêneros e suas funções no texto.

#### 2.1.5. Gênero história em quadrinhos

Antes mesmo da aquisição dos códigos linguísticos, a humanidade se comunicava por meio dos gestos, registros em cavernas, rabiscos em pedaços de madeiras que tinha significado para quem passasse por aquele lugar. Esses rabiscos foram sendo aperfeiçoados e nos conduziu a uma infinidade de representações gráficas que temos acesso atualmente.

A imagem não é aquilo que representa, não tem a transparência da palavra nem a opacidade do objeto; o meio do caminho do real e do imaginário, do documento e da ficção, ela fascina e também amedronta. Com a palavra, ou antes dela, a imagem acompanhou o homem em

todas as suas necessidades, para se comunicar, para ensinar, para criticar os erros, para elevar, para destruir (CAGNIN, 2014, p. 16).

Assim a imagem faz parte de toda trajetória da humanidade e a cada geração tem se tornado mais presente no meio de comunicação, em todo lugar em que estamos, seja em um órgão público, na praça, na igreja ou no shopping as imagens estão em todo lugar, cada uma com sua função, mas que está enraizado na cultura da sociedade. Isso não se difere das produções escritas, as páginas das revistas, os jornais, os livros didáticos e muitos outros se apropriaram do uso da imagem para destacar a mensagem a ser conduzida. Ao falar em linguagem verbal e não verbal, nos leva aos quadrinhos que por sua vez estão cada vez mais presente na sociedade e nas escolas.

O arcabouço de gêneros que estão acoplados ao hipergênero quadrinhos, aos quais temos acesso atualmente foi construída ao longo dos anos. Toda sua produção passou por aprovação e reprovação da sociedade e representantes da educação, porém a persistência dos quadrinistas entre tantas reimpressões e reformulações levou a produção de um grande acervo de diferentes formas de expressão dos quadrinhos. Vejamos resumidamente o processo histórico dos quadrinhos.

Conforme Postema (2018), as primeiras publicações dos quadrinhos apareceram de forma tímida nas páginas dos jornais. No final do século XIX, ao longo de 1890, Joseph Pulitzer e William Randolph Hearst, proprietários de jornais nos Estados Unidos, com o intuito de atrair mais leitores semialfabetizados e inúmeros imigrantes que tinham dificuldades de ler em inglês, as tiras passaram a ser publicadas diariamente nos jornais para entretenimento dos diferentes leitores nos Estados Unidos. Com isso, as tiras cômicas ficaram conhecidas como “os primeiros quadrinhos nativos americanos, com o Yellow Kid, o personagem principal de *Hogan’s Alley*, de Richard Outcault, que iniciou este caminho” (POSTEMA, 2018, p. 177). As tiras de jornal eram publicadas em preto e branco durante a semana e nos finais de semana davam um destaque especial expandindo para duas faixas e geralmente eram coloridas, como incentivo e agrado ao leitor, desde então, esse formato dos quadrinhos foi amplamente conhecido.

No Brasil, “As aventuras de Nhô Quim” ou “Impressões de uma viagem à corte”, de Ângelo Agostini, são consideradas como a primeira HQ nacional, publicada pela primeira vez em 30 de janeiro de 1869, na revista “Vida Fluminense” do Rio de Janeiro. A primeira revista brasileira de histórias em quadrinhos foi “O Tico-tico”, lançada em 1905 (SANTOS e GANZAROLLI, 2011, p. 65).

Conforme os autores acima, “O Tico-tico” representa o marco das publicações de cunho infantil, teve sua duração até 1956 quando outros foram seguidas de várias outras publicações que foram compondo a história dos quadrinhos. Entre 1900 e 1920, os quadrinhos mantinham a característica humorística, com ótimos cenários e havia preocupação ao retratar a natureza e os animais. Porém após a primeira guerra mundial surgiram “duas correntes: os humoristas e os intelectuais” (XAVIER, 2018, p. 4), onde passaram a representar os personagens e os objetos de forma irônica, sem a devida preocupação. Diante disso foi necessário criar os

Syndicates norte-americanos, que, além de possuir direitos sobre os trabalhos dos desenhistas (sobre a venda e a distribuição), ficavam responsáveis por manter um código de ética: as histórias não deviam ofender nenhum leitor, não deviam conter palavrões explícitos (que poderiam ser substituídos por sinais convencionais), não deviam conter sugestões de imoralidade, deviam evitar cenas de violência com mulheres, crianças e animais etc. (XAVIER, 2018, p. 4).

No ano 1930 os editores compilaram as tiras que eram publicadas nos jornais dando origem as revistas em quadrinhos, que após reeditar era posta à venda. Essa atividade inspirou outros editores a criarem histórias a serem publicadas nas revistas. “As revistas em quadrinhos prosperaram da metade dos anos 30 até os 50, com grandes tiragens (o período conhecido como Era de Ouro dos Quadrinhos)” (POSTEMA, 2018, p. 178).

Nesse período houve grande avanço nas produções onde os diversos assuntos faziam parte do enredo quadrinista, Conforme Xavier (2018, p. 5), foi nessa época que surgiram *Tarzan*, de Harold Foster, *Flash Gordon*, de Alex Raymond, o *Super-Homem* (1938), de Joe Shuster e Jerry Siegel, e o *Batman* (1939), de Bob Kane; proeminentemente alguns quadrinhos foram criados no Brasil, o *Suplemento Infantil* (1934), o *Globo Juvenil e Mirim* (1937) e o *Gibi* (1939), que ficou conhecida como revista em quadrinhos.

Já no ano 1940 foi o auge dos super-heróis, muitos representando o contexto histórico que passavam, a segunda guerra mundial, diante disso se baseava em grandes combates entre lutas de classe, corrupção, discriminação racial entre outros, com personagens fictícios, mas que representava o interesse americano. Como afirma Xavier (2108, p. 5), entre os quadrinhos estão *Capitão América*, de Jack Kirby e Joe Simon e a

*Mulher-Maravilha*, de William Moulton Marston e H. G. Peter, ambos símbolos do poder americano. Criaram também o *Capitão Marvel*, de C. C. Beck e *The Spirit*, de Will Eisner.

No ano seguinte, em 1950, o cartunista norte-americano Charles Schultz quebra um pouco a linha de violência e ataques que vigoravam nas histórias em quadrinhos ao criar as tiras *Peanuts*, no Brasil conhecido como *Minduim*, seus personagens estão baseados em conteúdo *leves* do dia a dia, às vezes cômico e às vezes leva o leitor à reflexão abordando temas como filosofia existencial e aspectos da sociedade. Voltado para todas as idades foi amplamente divulgado e tornou-se mundialmente conhecido.

O período de ouro das histórias em quadrinhos enfrentou um grande enfrentamento social com a publicação do livro *Sedução dos inocentes* do psiquiatra alemão Fredric Wertham em 1954, no seu livro ele alega que o conteúdo das histórias em quadrinhos ia contra a educação infantojuvenil, por apresentar cenas violentas e imorais. Diante disso, foi necessário estabelecer “o Código dos Quadrinhos (Comics Code Authority) que dali em diante atribuiria um selo de aprovação aos quadrinhos seguissem o código, proclamando-os seguros quando, na verdade criaram um comitê de autocensura” (POSTEMA, 2018, p. 178). Acreditavam que esse código garantiria que a história em quadrinhos exposta para venda não tinha conteúdo que envolvia violência, drogas, crimes ou sexualidade.

A imposição de um código para vetar a produção de histórias com conteúdo livres, afetou muitos escritores, donos de revistas, assim como demonstrou a censura aos artistas, pois houve manifestações nas ruas onde muitos quadrinhos eram incendiados, um caos para tudo que se havia construído. Os quadrinistas eram limitados a escrever sobre o que fora imposto pela sociedade. Conforme Postema (2018, p. 179) muitos professores acreditavam que os quadrinhos não incentivam a leitura e que as crianças perdiam o interesse em ler outros livros que não continha imagem. “Eles não conheciam que os diversos modos de comunicação e significação que operam nos quadrinhos exigiam muito mais do a leitura de textos isolados”.

Os anos 1960 ficaram conhecidos como a era dos quadrinhos underground, a qual tinham como tema tudo que o código proibia, violência, sexualidade, drogas entre outros. Muitos escritores ignoraram o código e continuaram produzindo suas histórias, indo de encontro aos valores tradicionais desse período, para publicar suas obras se aliaram a empresas que estavam dispostas a se arriscar e vendiam de forma independente, alguns foram banidos dos quadrinhos, como ocorreu com os Comix, devido ao conteúdo das suas revistas.

Toda essa imposição de regras e limites nas expressões dos quadrinhos levou muitos a inovar e criar novas formas para conduzir um assunto, sem que seja pejorativo, porém o conteúdo ficou infantilizado.

Assim, os quadrinhos se liberaram com o movimento underground, explorando temas até então considerados “tabus”. Apareceram as heroínas, como reflexo dos movimentos feministas. No Brasil, Ziraldo lançou o personagem “Pererê” (outubro de 1960), o primeiro personagem nacional a ter um título próprio a alcançar grande sucesso. Na Argentina, Quino criou sua famosa personagem “Mafalda” (1964) (XAVIER, 2018, p. 5).

A criação sob a perspectiva de um novo olhar é o lado positivo desse enfrentamento, pois a partir dos anos 1970 os quadrinhos voltam a receber seu devido valor, passando posteriormente a influenciar a criação das *graphic novels*. Nesse período Maurício de Souza lança a revista *Mônica*, levando-o a ser reconhecido nacionalmente. Apesar de todo enfrentamento as produções continuaram e vários outros quadrinistas se posicionaram com sua arte sequencial.

Ao longo dos anos, os quadrinhos também se propagaram pela Europa Ocidental e no Japão. Na Europa recebeu o nome de *Bande Dessinée*, mais tarde popularizou-se como BD, seguia as características de uma *graphic novel*. No Japão recebeu o nome de Mangá, com estilos diferentes dos quadrinhos americanos, Postema (2018, p. 182), afirma que “normalmente os Mangás são publicados em formato de livro de bolso e, devido a direção de leitura da cultura japonesa, eles são desenhados de forma a ser lido da direita para esquerda”.

Conforme Postema (2018, p. 180), as *graphic novels* foi criada como uma jogada de marketing, inicialmente houve certa resistência contra o termo, mas logo foi sendo incorporado nas livrarias e caiu na graça dos quadrinistas. As *graphic novels* trouxeram um novo estilo as histórias em quadrinhos, diferente das apresentadas em revistas, elas são compostas por unidades, com narrativas mais longa, “publicadas em quantidade enorme de tamanhos, às vezes com direção vertical, outras, horizontal, e, com frequência, em edições de capa dura admiravelmente projetadas” (p. 181). Suas narrativas não se baseiam somente na ficção, mas apresentam algumas histórias baseadas em registros históricos, como a autobiografia em *Maus*, de Art Spiegelman e quadrinho reportagem, como ocorre nas obras de Joe Sacco.

Gomes, Silva e Barbosa (2020, p. 25), afirma que nos anos 80, “a Marvel não submetia suas publicações à aprovação do selo” isso encorajava outras editoras a seguirem o mesmo caminho. E aos poucos o código vai perdendo sua força de imposição e eclode uma grande manifestação artística no mundo dos quadrinhos.

Os anos 80 representaram uma nova guinada nos quadrinhos de super-heróis, com subversão de papéis e explorando uma violência até então inédita: Frank Miller criou o “Cavaleiro das Trevas” (1985), uma nova versão para “Batman”, que colocou o personagem na “sarjeta”, e Alan Moore fez sua releitura do universo dos super-heróis com “V de Vingança” (1983) e Watchmen (1986); em 1985, Bill Watterson lançou “Calvin e Haroldo”, a primeira tira diária a ter repercussão mundial em muitos anos; no Brasil, a Editora Circo publicou revistas com trabalhos de grandes desenhistas de tiras nacionais: títulos como “Chiclete com Banana”, “Geraldão”, “Piratas do Tietê”, além de HQs de Angeli, Glauco e Laerte, apareceram em tais publicações (XAVIER, 2018, p. 6).

Desde então as produções continuam e o olhar do público sobre os quadrinhos voltaram a crescer, tornando-se cada vez mais o queridinho de todas as idades. Ainda nos anos 80, muitos quadrinistas iniciantes buscavam ser reconhecidos com sua obra, então com a chegada das máquinas fotocopiadoras, viram a oportunidade de alcançar maior público distribuindo cópias das suas produções, porém como forma de otimizar as obras eram impressas em tamanho menor, assim ficou conhecido como os mini quadrinhos. Aproveitavam a oportunidade para atrair também o interesse de editoras, para tanto se dedicavam em apresentar bons designers e detalhes para enriquecer a obra.

Atualmente há revistas para o público infantil, jovens e adultos, com a linguagem adequada de acordo com o público-alvo, mas não há restrição em vendas nas livrarias. Há também os webcomics, criados por cartunistas aspirantes, a qual buscam patrocinadores para que tenham seus quadrinhos em material impresso. Estes também se destacam por oferecer

Oportunidades comerciais particulares que os cartunistas aproveitam para fazer propagandas de suas próprias obras ou a venda de esboços, reproduções e camisetas. E, além de tudo isso, o uso da mídia digital fornece possibilidades criativas que os quadrinhos de papel e tinta não alcançam; desse modo, em alguns casos, os webcomics se desenvolvem em direções distantes dos tradicionais quadrinhos impressos, incorporando o hipertexto, som e até movimento. Em alguns casos, os webcomics e desenhos animados se aproximam de tal maneira que se tornam quase indistinguíveis (POSTEMA, 2018, p. 181).

Desse modo, os quadrinhos invadiram também o mundo digital contemporâneo, pois como afirma a autora acima, os quadrinhos de forma impressa ficam restrito as formas de apresentação fixa e a mídia possibilita o movimento, cores e sons. Como se pode ver atualmente as representações cinematográficas dos quadrinhos, que deram impulso a muitos produtores levarem os super-heróis dos quadrinhos direto para o cinema e tem atraído grande público.

Graças a perseverança dos quadrinistas, atualmente os quadrinhos têm ocupado um novo status na visão dos estudiosos, se antes a leitura dos quadrinhos era vista de forma negativa pelo sistema de ensino, um novo olhar foi instaurado e já há incentivos governamentais para as leituras dos quadrinhos nas escolas. Considerando que,

As histórias em quadrinhos comunicam numa “linguagem” que se vale da experiência visual comum ao criador e ao público. Pode-se esperar dos leitores modernos uma compreensão fácil da mistura imagem-palavra e da tradicional decodificação de texto. A história em quadrinhos pode ser chamada “leitura” num sentido mais amplo que o comumente aplicado ao termo (EISNER, 1989, p. 7).

Mesmo com a constatação de que a linguagem utilizada pelos quadrinhos é um meio que leva os leitores a interagir com o texto, com um incentivo a mais que são as imagens, conforme Vergueiro e Ramos (2020), devido à falta de conhecimento sobre o gênero em questão, muitos professores tinham uma visão equivocada e continuaram resistindo na aceitação dos quadrinhos em suas aulas, rotulavam os leitores dos quadrinhos de preguiçosos e acreditavam que não auxiliava para uma boa leitura.

Novos olhares sobre o uso dos quadrinhos na escola começaram a ser cogitados com a homologação da LDB9394/96 (BRASIL, 1996), que defendia a ideia de agregar novas linguagens como bases na educação básica, e como aponta no art. 3º item II, deve haver “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber”, assim como dispõe no art. 35 do § 8º item II – que todos os estudantes devem ter acesso ao “conhecimento das formas contemporâneas de linguagem”.

Isso aponta para o uso de diferentes linguagens presentes no cotidiano, assim como os quadrinhos, porém de acordo com Vergueiro e Ramos (2020), a concretização dessa prática pedagógica ocorreu um ano após a LDB por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

A proposta de leitura é clara, nos parâmetros de Língua Portuguesa para o ensino fundamental é dividida em dois aspectos, um voltado para a linguagem escrita e outra

voltada para linguagem oral. Aparece como essencial aos alunos da 1ª a 4ª série do ensino fundamental tais como: “cartas (formais e informais), bilhetes, postais, cartões (de aniversário, de Natal, etc.), convites, diários (pessoais, da classe, de viagem, etc.); quadrinhos, textos de jornais, revistas e suplementos infantis: títulos, lides, notícias, resenhas, classificados etc.” (BRASIL, 1997, p. 82), são gêneros que circulam na sociedade e ao serem explorados em sala de aula podem auxiliar no domínio e compreensão das diversas formas de manifestações linguísticas.

A partir dos parâmetros voltados aos alunos de 5ª a 8ª série foram inclusos as charges e as tiras, apontadas como recurso essencial para estimular a leitura e interpretação de mundo, pois as charges abordam questões políticas e sociais que leva o aluno a reflexão e a construir sentido a partir do que vê (BRASIL, 1997, p. 38, 54). A disciplina de Arte destaca a importância de despertar o aluno para a sensibilidade experimentando leituras de “diversos meios de comunicação da imagem: fotografia, cartaz, televisão, vídeo, histórias em quadrinhos, telas de computador, publicações, publicidade, desenho industrial, desenho animado” (BRASIL, 1997, p. 46), assim, os PCNs norteiam o currículo pedagógico para cada ano escolar, contribuindo para a eficiência do ensino de forma global e contextualizada.

Nesse viés, podemos constatar que nos últimos anos houve grande mudança em relação a aceitação e incentivos governamentais quanto ao uso das histórias em quadrinhos para o ensino, em virtude da comprovação de que a linguagem utilizada por esse gênero atrai os olhares de crianças e adultos, e uma vez que a eficiência do ensino está em partir do interesse da criança/aluno para alcançar determinado conhecimento, nada melhor do que a aliança do sistema educativo com os quadrinhos, pois eles podem contemplar desde a educação básica até o ensino superior, pois dispõe de narrativas de todos os segmentos.

Desde então, os quadrinhos fazem parte do currículo escolar e estão presentes no livro didático, nos exames nacionais e tem crescido o interesse de pesquisas sobre o assunto, assim como passou a fazer parte dos acervos das bibliotecas escolares e segundo Vergueiro e Ramos (2020), em 2006 foi a primeira vez que os quadrinhos fizeram parte da lista de compras do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), desenvolvido desde 1997.

Uma vez que os quadrinhos fazem parte da sala de aula, o corpo docente sente a necessidade de compreender os gêneros que fazem parte dos quadrinhos, pois desde a inserção deste gênero nos livros didáticos, muitos têm confundido charge com tiras, e

outros que querem classificar os quadrinhos como literatura e assim sucessivamente. Assim, segundo o estudioso Paulo Ramos (2016), para amenizar essa confusão, nada melhor do que conhecer essa área é compreender que os quadrinhos têm sua característica própria assim como a literatura, o cinema, a dança, a pintura entre outros.

Dizer que quadrinhos são literatura evidencia duas posturas. A primeira é que se busca um rótulo social e academicamente prestigiado – o literário – para justificar a presença dos quadrinhos na escola e, possivelmente, na lista do PNBE. A outra indica um desconhecimento da área de quadrinhos, que somos poucos estudos acadêmicos, embora em número já suficiente para afirmar que quadrinhos são quadrinhos e literatura é literatura (VERGUEIRO e RAMOS, 2020, p. 36).

Uma característica própria dos quadrinhos é a presença da linguagem verbal e não verbal . Conforme Lins (2008, p. 40), “o código visual supre lacunas que, por acaso, possam ser deixadas pelo código linguístico e vice-versa e, na análise dos diálogos, a explicação dos fenômenos pode se basear em pistas buscadas em ambos os códigos que compõem os textos”, as palavras agem como apoio ao leitor na sua compreensão, mas a sua ausência não impede que a história seja interpretada.

Assim, conhecer os quadrinhos possibilita um trabalho pedagógico eficiente, pois ter clareza do que se está ensinando provoca no aluno o interesse em continuar explorando a linguagem, verbal ou não verbal nas entrelinhas de toda leitura realizada. Ramos (2016), compara a linguagem como um ecossistema, que integra vários elementos e que se encontram em determinado ponto, mas que são independentes entre si. Assim a linguagem dos quadrinhos dialoga com as demais linguagens de diferentes gêneros.

Os quadrinhos por sua vez, têm suas ramificações que a compõem, a charge, as tiras, os comics, cada um tem sua autonomia e características próprias, mas ambas fazem parte da mesma família, ou seja, dos quadrinhos. Constituindo-se como hipergênero, a saber,

[O hipergênero] trata-se de categorizações como “diálogo”, “carta”, “ensaio”, “diário”, etc. que permitem “formatar” o texto. Não se trata, diferentemente do gênero do discurso, de um dispositivo de comunicação historicamente definido, mas um modo de organização com fracas coerções que encontramos nos mais diversos lugares e épocas e no âmbito do qual podem desenvolver-se as mais variadas encenações da fala (MAINGUENEAU, 2008, p. 244).

Desse modo, o hipergênero não é um meio de comunicação estável, mas que se organiza em grupo de afinidades, como ocorre com os quadrinhos, pois faz parte desse hipergênero os seguintes gêneros: charges, cartuns, *Graphic novel*, histórias em quadrinhos, Tiras cômicas, Tiras seriadas, Tiras cômicas seriadas, Literatura em quadrinhos, Quadrinhos eletrônicos, *Dande dessinée* e Mangá. Vejamos as características principais de cada uma delas.

Para Ramos (2016), as charges compostas por até quatro quadros se apoiam em anúncios reais e recria de forma fictícia, estabelecendo uma relação intertextual, geralmente de cunho político ou algum tema relacionado a sociedade, a qual requer que o leitor saiba do que se trata para que possa compreendê-lo.

Ainda conforme Ramos (2016), geralmente o cartum é totalmente fictício, ele sintetiza a história em um quadro de forma humorística levando o leitor a compreensão dos fatos. O fato de não ser um tema do noticiário é a principal diferença entre a charge e o cartum.

*Graphic novel*, são narrativas “mais longas e completas, publicadas em livros de capa dura ou cartonada, com 100 páginas em média”; são produtos “mais bem acabados e voltados para o público adulto” (ROSA, 2014, p. 50), com edições cada vez mais bem elaboradas em relação as cores e traços que o recurso tecnológico proporciona às editoras.

As histórias em quadrinhos (doravante HQs), são histórias sequenciadas com personagens fixos, a qual desenvolve uma narrativa maior, porém é menor que a *Graphic novel*, geralmente são publicadas em revistas, manuais e gibis (MENDONÇA, 2002, p. 197). As HQs, são mais acessíveis, por utilizar material mais comum, podem ser custeados por um público maior.

Conforme Ramos (2016), as tiras cômicas são narrativas curtas em formato retangular, os personagens podem ser fixos ou não, e tem caráter humorístico, por isso já foi conhecida como piada. As tiras seriadas, são apresentadas por parte, na época cada dia era publicada um retângulo da narrativa criando suspense do que poderia acontecer, só no dia seguinte o leitor saberia a continuação da história, e assim seguiu até que concluísse a história. As tiras cômicas seriadas, diferente da tira seriada ela apresenta um desfecho ao final da narrativa, sem a necessidade de acompanhar o início da história.

Literatura em quadrinhos são representações de obras literárias nas linguagens dos quadrinhos, mesclando as duas linguagens e recriando por meio dela. Como aponta Cirne (1990, p. 31) essa rerepresentação “implica uma série de questões ligadas à intersemiotividade das propostas semânticas, estéticas, informacionais”, a qual o

cartunista deve considerar no ato da criação, se apropriando do outro gênero, mas sem perder a sua essência e mantendo sua autonomia.

Quadrinhos eletrônicos ou webcomics são representações por meio da tecnologia digital, onde muitos cartunistas vendiam seus esboços e buscavam atrair alguns patrocinador para sua obra, muitos aplicaram sons e movimentos atraindo públicos variados, conforme Postema (2018), é similar ao desenho animado.

*Dande dessinée*, são os quadrinhos europeus, conhecidos como BD, se diferem dos quadrinhos americanos, “os álbuns BD têm a tendência ser razoavelmente maiores do que as revistas em quadrinhos, com capa dura ou capa de papel mais resistente e com cerca de quarenta a sessenta páginas” se difere também “devido a suas diferenças em estilo de desenhos e layout, e a diferença de gêneros” (POSTEMA, 2018, p. 182).

Mangá são os quadrinhos criados no Japão, conforme Postema (2018) se difere dos quadrinhos americanos, pois são publicados em formato menor, como livro de bolso e a leitura da narrativa é feita da esquerda para direita.

Assim, os quadrinhos podem ser vistos como um guarda-chuva ou um grande rótulo que abriga seus gêneros, cada um com suas especificidades, mas que estão ligados pela linguagem em comum, e conhecer cada um desses gêneros contribui para que se possa traçar projetos a fim de explorá-los na sala de aula, assim como compreender quando tiver contato com um deles.

## 2.2. A PERSPECTIVA MULTIMODAL E A FORMAÇÃO LEITORA

Este subcapítulo se dedica em contextualizar a leitura no contexto global, conceitua o que é texto e as possibilidades de leitura que ela proporciona na sociedade em geral, assim como pontua a importância de abordar os diferentes textos na instituição escolar como meio de estimular a leitura e a interpretação para além das palavras.

### 2.2.1. Textos/leitura multimodal

Retomamos neste subitem a abordagem sobre o conceito de texto e as suas formas de representação, a qual não está restrito a linguagem verbal (texto escrito). Considerando que na concepção da cultura ocidental a ideia de que texto simboliza unicamente um conjunto de palavras, é pertinente considerar a definição de texto com vista nas concepções de pesquisadores da área. Para Fairclough (2001, p. 23), o termo texto serve

“para referir-se a qualquer produto escrito ou falado, de tal maneira que a transcrição de uma entrevista ou conversa, por exemplo, seria denominada como um texto”, o autor ainda entende que “a noção do discurso a outras formas simbólicas, tais como imagens visuais e textos que são combinações de palavras e imagens” se enquadram na mesma definição.

Melo, Oliveira e Valezi (2012, p. 147) discorrem sobre as diferentes formas de expressão que tem inundado o contexto social e que vem permeando “as relações sociocomunicativas dos sujeitos, a saber: os diferentes gêneros de texto organizados por diferentes modalidades de linguagem, verbal, escrita, verbal oral, não verbal, imagética e sonora, etc., denominados de gênero multimodais”, são estruturas de linguagens que ultrapassa a barreira da tradicionalidade e dialoga com todas as linguagens.

Na esfera da multimodalidade, onde diferentes linguagens se unem para constituir sentido, está a tecnologia que favorece esses modos de comunicação, pois os recursos tecnológicos possibilitam uma infinidade de criação onde novas formas, novos designers são acrescidos no repertório da sociedade, a qual incorporam o meio social e logo é substituído por uma nova criação. Nas perspectivas de Kress et al (1995), assim como a paisagem se transforma a cada amanhecer, a comunicação também se move como um vento, que passa e deixa as suas marcas na sociedade, algumas por tempo reduzido e outras que deixam marcas profundas na história. Nessa mudança, o texto escrito cede lugar para os textos multimodais onde todos os elementos da linguagem dialogam entre si.

Assim o campo da comunicação se renova a cada geração e cada um tem seu devido valor para o contexto a qual foi criado, esse movimento de inovação reflete na representação textual que sacia o desejo da sociedade. A saber,

A imagem impõe domínio próprio devido a sua relevância no mundo contemporâneo e, de certa forma, torna-se invasora da vida das pessoas, pois, mesmo quando não as queremos, as imagens invadem todos os espaços da nossa vida de modo rápido e dominador. O que pretendemos dizer é que podemos ler ou não os textos escritos, mas dos textos imagéticos é mais difícil escaparmos de sua sedução, manifestada pelo tamanho da imagem, pelo movimento e pela cor e beleza. Um fato ou outro sempre atrairá o nosso olhar e nos aprisionará (VIEIRA, 2004, p. 15).

A essa composição textual que abrange diferentes semioses, ou seja, os textos multimodais, uma vez que “é um traço constitutivo dos gêneros, que se materializam em

textos, nos quais os modos de dizer utilizam-se das mais variadas linguagens para fazer significar, isto é, criar sentidos” (ROZA E MENEZES, 2019, p. 123), atende o fluxo de ideias da era contemporânea, esses traços aparecem no hipergênero histórias em quadrinhos.

A partir das reflexões de Dionísio (2011), percebemos que os textos são criados com os mais diferentes *layouts* e cada um indica um gênero textual, onde a disposição gráfica e os elementos que a compõe possibilita que o leitor identifique a que gênero pertence. Desse modo, o leitor familiarizado com os gêneros textuais terá diferentes olhares para cada texto que ler. Em consonância ao caráter impresso, estão os gêneros textuais falados que também têm as suas estruturas e transmite uma ideia ao leitor por meio da linguagem visual.

A apresentação oral em uma banca de monografia, uma palestra, ou uma apresentação de cunho acadêmico tem um segmento aceitável para o momento, ele se difere de uma brincadeira em uma roda de amigos, porém mesmo que seja expressões orais, elas têm um padrão que o qualifica. A oralidade é composta pelo tom da voz, a expressão facial, os gestos, o olhar são elementos que conduzem a um significado, a uma leitura para além das palavras, de acordo com os gestos, a expressão, ou o tom da voz leva também a interpretação do estado emocional da pessoa que fala. Porém para que o sentido global do discurso seja completo, requer que o espectador tenha conhecimento básico sobre o que foi exposto.

O discurso, quando produzido, manifesta-se lingüisticamente por meio de textos. Assim, pode-se afirmar que texto é o produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo e acabado, qualquer que seja sua extensão. É uma seqüência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão<sup>8</sup> e da coerência. Esse conjunto de relações tem sido chamado de textualidade. Dessa forma, um texto só é um texto quando pode ser compreendido como unidade significativa global, quando possui textualidade. Caso contrário, não passa de um amontoado aleatório de enunciados (BRASIL, 1997, p. 23).

Nesse viés, tudo que gera sentido ao leitor/espectador pode ser entendido como um texto. O grito por exemplo pode ter sentidos diferentes de acordo com a sua tonalidade. Um grito de dor é diferente de um grito de socorro ou de comemoração, mesmo que ninguém diga ao ouvinte do que se trata, ele consegue fazer a leitura do que ouviu partindo de uma interpretação. Assim como o som, as demais formas de expressão,

seja oral ou escrito, terá sentido ao leitor/espectador de acordo com suas experiências vividas.

A essa capacidade de recorrer a memória e construir sentidos como a junção de um quebra-cabeça no sistema neural é conhecido como paradigma conexionista.

A teoria conexionista é baseada no pressuposto de que o processamento cognitivo ocorre de forma semelhante à interconexão dos neurônios no cérebro, que por sua vez modelam fenômenos comportamentais ou mentais por meio da técnica de simulação computacional, as chamadas redes neuronais, ou redes conexionistas, que nada mais são do que uma técnica de modelagem computacional baseada em uma analogia a neurônios (WIETHAN, 2012, n. p).

O autor compara a rede neural a um HD interno de um computador, onde são armazenados diversos arquivos e são processados à medida que são consultados. Assim também cada indivíduo tem a capacidade de armazenar saberes para ser acessado em determinada situação de acordo com o que lê para gerar sentido. Porém, se o texto apresentado estiver faltando alguma informação, o sentido do texto será perdido. Logo quando um texto é composto por linguagem verbal e não verbal, ambos se complementam, não podendo chegar a sua completude se ler separadamente.

Como ocorre com as linguagens dos quadrinhos em que a maioria das vezes a imagem está atrelada ao texto escrito e se foi produzida com seus balões e as falas dos personagens, o leitor une os dois para ter mais clareza do assunto. Assim, durante a leitura de um texto, devem ser considerados todos os elementos que a compõe para que haja a construção de sentidos, seja nos quadrinhos ou nas demais tipologias textuais.

Essa combinação entre o verbal e não verbal, ou seja, os textos multimodais ou multissemióticos, já fazem parte da realidade do sujeito contemporâneo desde a sua infância, onde para ler e compreender exige que o leitor seja multiletrado, cujo entendimento sobre cada linguagem utilizada é essencial para então significar (ROJO, 2012). Assim, cada descoberta ganha sentido de acordo com o processo dialógico estabelecido entre o leitor e saberes já adquiridos por meio de suas experiências e contato com o outro.

Desse modo, o sujeito constrói significados de tudo que lê a partir da troca com o outro, pois considerando o dialogismo bakhtiniano essa manifestação dialógica “[...] se aplica tanto ao discurso cotidiano como à tradição literária e artística: diz respeito a todas as “séries” que entram num texto, seja verbal ou não verbal, erudito ou popular” (STAM,

1992, p. 74). Assim, os saberes dialogam entre si e entrelaçam-se na criação do novo acompanhando as transformações da sociedade.

Atualmente, um dos recursos capaz de recuperar registros históricos, estilos musicais, diferentes textos e até manuscritos que contribuíram na formação cultural e que refletem nas composições atuais, colaborando para o avanço do hibridismo é a comunicação eletrônica que cresce de forma desacerbada, capaz de determinar o modo de vida, a linguagem, e todos os fatores sociais que regem a sociedade.

A cada geração percebemos as novas formas de comunicar, porém um aspecto que que não se pode negar é a contribuição de uma cultura a outra, pois encontramos a presença do outro nas representações culturais, como nos textos, nas propagandas, nas músicas, no cinema e em todos os gêneros textuais “sem perder a identidade, mas ambos se enriquecem mutuamente” (STAM, 1992, p. 78). Assim, o meio de comunicação reflete um constante diálogo com todas as esferas comunicativas que caminham para as mais diversas formas de expressão despertando o interesse da contemporaneidade.

O meio de comunicação de massa contribui para que novas linguagens sejam criadas constantemente, como podemos perceber entre os adolescentes e jovens da atualidade que adquirem e criam novas expressões rapidamente e elas se habitam a essa transição linguística com facilidade, “no que tange ao ensino de Língua Portuguesa, é evidente a influência das novas tecnologias na produção e leitura de textos, na medida em que modificam as formas de interação e exigem adaptação constante” (GARCIA et al., 2016, p. 127). Nesse sentido os estudantes passam a requerer que todas as esferas sociais operem no mesmo embalo, principalmente as escolas.

A cada período de tempo, algo é retirado ou acrescentado na nossa cultura, tornando-a flexível, assim já não podemos pensar em algo estático, mas que tudo a nossa volta está em constante transformação. Essas transformações ocorrem a partir do conhecimento de mundo de cada cidadão, capazes de usar a criatividade e ir além do texto verbal para alcançar seu objetivo comunicacional. Lemke (2010, p. 146) afirma que “todo letramento é multimidiático: você nunca pode construir significado com a língua de forma isolada”, desse modo a escolha de cada elemento textual tem seu valor.

A pedagogia dos Multiletramentos, surgiu pela primeira vez a partir de discussões entre pesquisadores americanos o Grupo de Nova Londres. Rojo (2012, p. 13), afirma que “para abranger esses dois “multi” - a multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa, o grupo cunhou um termo ou conceito novo: multiletramentos”, que

visa incorporar os letramentos emergentes como as novas tecnologias e as diversas linguagens que estão em circulação, nas salas de aula, uma vez que faz parte da vida de todo cidadão, ignorá-las seria não acompanhar a evolução e não contribuir para formação cognitiva dos alunos.

Ainda conforme a estudiosa, “a alta modernidade impõe aos alunos textos cada vez mais semióticos, o que demanda da escola uma postura de ensino que vá ao encontro dessa realidade” Rojo (2012, p. 104), porém a escola ainda tem muito a melhorar. O sistema ainda caminha na contramão da sociedade, pois fica cego ao vislumbrar resultados quantitativos, focando na aquisição da decodificação e da escrita de palavras, acaba deixando de lado a importância de trazer a realidade social para a sala de aula.

Essa cristalização na forma do ensino resulta de forma negativa na aptidão dos estudantes, pois os alunos vivem outra realidade fora da escola, considerando que em casa estão em contato com múltiplas formas de texto e na sala de aula o maior contato que tem com textos está voltado a atividades como localizar informações dentro do texto, sem a liberdade de explorar os sentidos e fazer a sua interpretação.

As práticas pedagógicas que marcam o espaço escolar ainda está longe dos multiletramentos, visto que,

O conceito de multiletramentos vai além, então, das noções de letramento e de letramentos múltiplos, pois, mais do que focalizar diferentes abordagens de ensino, a proposta é que a escola forme cidadãos capazes de analisar e debater a respeito da multiplicidade de culturas e de canais de comunicação que o cercam, podendo, assim, participar de forma ativa da esfera pública, seja no aspecto profissional ou pessoal (GARCIA et al., 2016, p. 126).

Nesse sentido, torna-se inevitável que os professores e todo sistema educacional se apresse em readequar seus métodos e prioridades pontuadas no currículo. Uma vez que a constante formação metodológica deve fazer parte da carreira do educador para que tenha uma visão global do que acontece dentro e fora da escola e assim valorizar o conhecimento subjetivo do aluno contribuindo com novos saberes na construção de sentidos. Trabalhar com textos multissemióticos a qual faz parte do cotidiano do estudante poderá ser mais interessante do que simplesmente pedir que leiam um texto que apresenta um assunto distante do entendimento do aluno.

Partir de um recurso que o aluno está familiarizado para depois apresentar um texto escrito mais denso, pode ser uma estratégia significativa. O ser humano é um sujeito

voltado as expressões imagéticas, pois as primeiras formas de se expressar são por meio dos rabiscos e garatujas, prosseguindo para um desenho mais estruturado e por fim chega à escrita de letras e palavras. Desse modo, a criança realiza suas leituras e se expressa por meio das imagens, algo que é nato do homem racional. Assim, mesmo que a leitura de imagens não seja constante na escola, esse é um modo que atrai o estudante, nesse sentido trabalhar com textos multimodais torna-se relevante para a aprendizagem.

Conforme Monteiro (2015), já não se pode esperar que as escolas ofereçam somente o letramento de um único gênero, mas trilhar o caminho do multiletramento, visando desenvolver as habilidades e competências de um leitor capaz de dialogar com qualquer tipologia textual em diferentes contextos. Ler e significar, para tanto, é necessário que este recorra a seu repertório de leituras, por isso a escola, principal agência do letramento, deve oferecer toda tipologia textual para os alunos.

Como recurso de texto multimodal, o campo da linguagem oferece os mais diversos modos, como os anúncios, as reportagens, os infográficos, os vídeos, áudios entre outros, os mais utilizados em sala de aula são as histórias em quadrinhos, porém sua utilização na maioria das vezes está voltada para o ensino da ortografia e regras gramaticais, essa forma de abordar os textos multissemióticos, o verdadeiro sentido do texto é perdido e aborta o interesse do aluno em construir sentido para aquilo que lê.

As novas demandas sociais têm criado cada vez mais espaço aos textos multimodais e conseqüentemente leva o professor a sair da sua zona de conforto e buscar formas de contextualizar o ensino, já que continuar ensinando da mesma forma que uma geração passada não tem trazido bons resultados. Por mais que a modalidade tecnológica tem se infiltrado e ganhado espaço, profissionais da educação ainda continuam com a mente cristalizada e isso reflete diretamente no ensino, onde professores preferem utilizar em sua práxis pedagógicas as famosas didáticas tradicionais com ênfase na decoreba, no texto escrito e na cópia.

Essa constância em manter distância dos textos multimodais, ou utilizá-los apenas como recursos para aprender a ortografia, ocasiona os alfabéticos funcionais, visto que, os estudantes sentem dificuldades em interpretar textos multissemióticos que circulam no seu cotidiano, assim como os que estão presentes nos livros didáticos. Em suma, fica evidente que os alunos estão habituados a seguir uma ordem, como: localize o substantivo; o artigo; o verbo; e assim sucessivamente, sem considerar o contexto que envolve o texto.

A escola, é uma entidade que é vista como “salvadora” da humanidade, pois tem a função de preparar o cidadão para viver em sociedade, e diante da variedade de textos que circulam na sociedade ela

[...] tem grande responsabilidade social e deve adequar-se as novas formas de comunicação, que vão além do texto predominantemente verbal, e de promover situações de aprendizagem que garantam o acesso dos alunos aos multiletramentos, para que possam ler e compreender os textos multimodais de forma satisfatória (SANTOS, 2019, p. 13).

Assim, a escola deve oferecer atividades que favoreçam a formação leitora do indivíduo de forma completa, capacitando-o a ler qualquer tipo de texto, dentro da sala de aula e principalmente no contexto social. Contudo, o estudo dos variados textos precisa envolver todas as etapas do ensino, cada qual utilizando a linguagem apropriada de acordo com a faixa etária, pois se for negligenciado em uma das etapas, e iniciado somente após terem certa maturidade, por exemplo, a aquisição desta habilidade poderá ser mais delongada.

A enxurrada de informações que a sociedade recebe recai sobre o sistema educacional que por sua vez se vê obrigado a buscar novas propostas para o ensino. Com isso, o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) (BRASIL, 2018b) passa a adotar como critério de aprovação a presença de textos multimodais ou multissemióticos nos livros didáticos. Vale lembrar que o livro didático adotado nas escolas atualmente já passou por várias reformulações e ainda não alcançou seu estado esperado por pesquisadores da área.

### 2.2.2. O livro didático como suporte para o ensino da Língua Portuguesa

Percorrendo o caminho da adoção do livro didático nas escolas, encontramos documentos que regem sua aprovação, assim como avanços e retrocessos a qual já foi submetida. O livro didático adotado atualmente nas escolas teve sua história, onde parlamentares com interesse político levantaram a discussão sobre a educação para todos, pois antes se restringia a classe prioritária.

As transformações políticas e econômicas na sociedade fizeram com que representantes se unissem com um interesse em comum, a de oferecer melhorias na educação, ampliando a educação para todos. Conforme Biencourt (1993, p. 18), os primeiros registros de encontros entre parlamentares, educadores e comunidade civil e

religiosa, ocorreram no século XIX, com elaboração de projetos para implementação do livro didático tendo como base os modelos de livros estrangeiros.

A pesquisa realizada por Biencourt (1993) revela que o modelo estrangeiro adotado para elaboração dos livros didáticos nos anos 1970 e 1980 ocasionou em inúmeras críticas de professores, pois os assuntos não eram comuns aos brasileiros, desse modo propuseram a nacionalização da literatura escolar, que por sua vez seria produzida com assuntos que faziam parte da cultura brasileira, pois os textos traduzidos apresentavam distanciamento para os estudantes da época.

As ideias revolucionárias geraram conflitos entre o Estado e a Igreja, dois poderes vigentes que almejavam dominar seus fiéis ou seguidores. A ideia de oferecer literaturas, era vista como perigo que induziria a um enfrentamento da sociedade contra as leis impostas, pois a leitura poderia libertá-los para vida conforme idealizava os iluministas. Para se precaver,

[...] os intelectuais que se dedicaram aos projetos educacionais, o livro escolar deveria condicionar o leitor, refrear possíveis liberdades frente a palavra escrita, impressa. O leitor, professor, criança e jovem deveria abordar a leitura de forma homogênea, tendo uma compreensão exata das palavras, com um sentido único. O temor deles, residia, exatamente, nas possibilidades múltiplas que oferecem as práticas de leitura (BIENCOURT, 1993, p. 21).

Com o temor que rodeava suas mentes, a produção dos livros escolares apresentava literaturas que buscavam condicionar a sociedade a pensar como o grupo o dominante. A luta pela concretização do livro escolar adequado dentro dos padrões do poder político tem um longo percurso. A reforma pombalina faz parte dessa trajetória, onde o manual aplicado pelos jesuítas, o *Ratio Studiorum* foi extinguido. Desse modo Novos Métodos foram sendo implantados buscando satisfazer o anseio da sociedade e ter prestígio político durante cada mandato, pois os livros transmitiam a ideologia desejada.

O livro didático visava, portanto, nos seus primórdios, prioritariamente atender ao professor. No decorrer do século XIX, embora o manual escolar mantivesse esse caráter intrínseco em sua elaboração, ele passou a ser considerado também como obra a ser consumida diretamente por crianças e adolescentes, passando estes a ter o direito de posse sobre ele (BIENCOURT, 1993, p. 25).

Diante da equipe fragilizada de profissionais da época, a princípio o livro didático tinha como objetivo dar suporte ao trabalho do professor, e não tinha essa exuberância que temos na contemporaneidade. Os livros didáticos eram produtos escassos, tinha-se certo cuidado ao manuseá-los, pois eram passados de geração a geração. Soares (2002), afirma que o livro “Antologia Nacional, do Fausto Barreto e Carlos de Laerte, foi o livro das aulas de Português desde quando foi editado, que foi nos últimos anos do século XIX, até os anos 60, do século XX. A primeira edição é de 1895, a última é de 1968 ou 1969”. Conforme a estudiosa, o livro citado era que fazia parte do currículo de todas as escolas nas disciplinas de Língua Portuguesa.

Conforme Maroun (2006, p. 17), o livro Antologia Nacional era um conjunto de textos em que se utilizava um livro de gramática normativa como apoio, como um dicionário de gramática e nela não continha atividades, somente as regras. “O aparecimento de exercícios de atividades para os alunos, que caracteriza hoje os livros didáticos, surgiu a partir dos anos 1950-1960.”. Nesse período, apenas os textos literários eram aceitos nas escolas, instruindo os alunos a produzirem seus textos tendo como referência a literatura clássica, assim aprenderiam a ler e escrever.

De acordo com Bezerra (2003, p. 35), o modelo de livro didático que conhecemos atualmente, com a presença dominante de atividades e textos para leitura e interpretação, surgiu no fim dos anos 60 e teve sua propagação nos anos 1970, prosseguindo nos anos 80 e 90 com quantidades altas de impressões, sendo que nos anos 1990 chegou a mais de 20.000. Com essa expansão, a partir dos anos 70, os conteúdos abordados nos livros didáticos passaram a ser diversificados, no livro de Português continha textos jornalísticos, literários e histórias em quadrinhos, com objetivo de que seus leitores as interpretem. “Essa concepção de texto como unidade linguística portadora de significado a ser decodificado pelos leitores predomina nos LDP até meados dos anos 80” (MAROUN, 2006, p. 18). E ainda é marcante nos livros de Língua Portuguesa, com viés voltado para o ensino da gramática.

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) (BRASIL, 2018b), instaurado desde 1985 e vigente nos dias atuais, atende ao artigo 4º inciso VIII da LDB 9394/96 (BRASIL, 1996, n. p.), que aponta como dever do estado oferecer “atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde”, desse modo o programa que já passou por inúmeras mudanças tem a função de oferecer livro didático para as escolas públicas, atendendo todas as etapas do ensino.

Nesse viés, mesmo que inicialmente apresentando falhas na contemplação de todas as escolas, o livro didático passa a ser almejado e visto como principal recurso nas salas de aula, como analisa Choppin (2004), a sociedade em geral e principalmente a escola deposita nela grande expectativa, uma vez que tem a função:

- a. Referencial, contendo o programa da disciplina ou uma interpretação dele;
- b. Instrumental, apresentando a metodologia de ensino, exercícios e atividades pertinentes àquela disciplina;
- c. Ideológica e cultural, vetor “da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes” (ibidem, p. 553);
- d. Documental, contendo documentos textuais e icônicos, “cuja observação ou confrontação podem vir a desenvolver o espírito crítico do aluno” (CHOPPIN, 2004, ibidem, p. 553, apud MUNAKATA, 2012, p. 186).

Desse modo, o livro didático assume responsabilidade de oferecer questões relevantes relacionadas ao ensino, não de forma conteudista, mas que envolve o aspecto social e cognitivo do sujeito em sociedade. Muito já se tem conquistado, mas essa luta continua, a saber, no sistema educacional brasileiro, o livro didático é visto como parte essencial do ensino aprendizagem, isso não significa que é a melhor ferramenta disponível, mas mesmo com suas ressalvas tem atraído educadores, pais e alunos. Concernentemente, quanto às mudanças estruturais e conteúdos abordados, as críticas recaem sobre a orientação e aplicação destes na sala de aula.

A pesquisadora e autora de diversos livros voltados ao letramento, Magda Soares aborda sobre os livros didáticos em entrevista a Salto para o Futuro<sup>4</sup>, concedida em 07 de outubro de 2002, dizendo que

É recente a entrada, tanto no livro didático, quanto na aula de Português, de outros gêneros e de outros tipos de texto, o que era necessário, é necessário, porque as práticas sociais são variadas. É preciso preparar o aluno para as habilidades de leitura e de diversos tipos, diversos gêneros de textos. Daí a entrada de textos de jornal, textos da revista, a publicidade, a charge, etc. – a entrada de todos esses gêneros no livro de Português.

---

<sup>4</sup> Entrevista concedida a Salto para o Futuro, pela pesquisadora e autora de livros didáticos de Língua Portuguesa, Magda Soares, disponível em: <<https://entrevistasbrasil.blogspot.com/2008/10/magda-soares-o-livro-didatico-e.html>>. Acesso em: 17.fev.2021.

As mudanças no cerne do livro didático estão em consonância com os PCNs que buscam se alinhar aos movimentos sociais e aos poucos romperem o laço mantido pelos profissionais da educação com a metodologia tradicional. Para tanto, os PCNs da Língua Portuguesa, defendem que a diversidade de gêneros da prática discursiva deve fazer parte da grade curricular de toda escola, isso

[...] implica uma revisão substantiva das práticas de ensino que tratam a língua como algo sem vida e os textos como conjunto de regras a serem aprendidas, bem como a constituição de práticas que possibilitem ao aluno aprender linguagem a partir da diversidade de textos que circulam socialmente (BRASIL, 1997, p. 23).

A escola como entidade responsável pelo desenvolvimento cognitivo do cidadão, deve adequar-se e acompanhar o movimento da sociedade. As orientações dos PCNs são claras, pois todo seu escopo aponta para a importância do uso de diferentes gêneros textuais na transmissão de conhecimentos. A partir da leitura, contextualização e construção de sentidos pode se extrair diferentes saberes que contemplem não apenas a disciplina de Língua Portuguesa, assim também as demais disciplinas. A análise de uma charge por exemplo, pode-se chegar a outros assuntos, pois os textos são compostos de intertextualidades ligados a matemática, história, geografia e outros saberes.

A menção relativa ao uso de diferentes gêneros nos PCNs, do ensino fundamental e médio, não se restringe à disciplina de Língua Portuguesa, mas igualmente às demais disciplinas do currículo escolar, como encontramos nos parâmetros de Arte a abordagem sobre a leitura de diferentes linguagens entre elas a história em quadrinhos e as demais expressões visuais (BRASIL, 1998, p. 67).

O trabalho com textos multimodais para concretização do saber faz parte dos PCNs assim como da BNCC. Estas, vem sendo reformulada a cada ano com o intuito de direcionar o desenvolvimento do currículo e trazer para o seio escolar a descoberta de novas estratégias que favorecem o ensino, de forma que englobe a escola como parte da sociedade e que deve ser pensada e repassada para os alunos por meio dos campos de experiência. As novas nomenclaturas como “práticas de linguagens; objetos de conhecimentos e os campos de experiência”, já nos remetem a essas mudanças, pois são enunciados que visam a valorização do aluno e sua aprendizagem e não do conteúdo.

Os textos multimodais estão citados na BNCC como essencial na construção de sentidos e têm atribuído novos norteamentos para o ensino na educação atual, onde a

prática de leitura dos diferentes gêneros textuais é reforçada em todos os campos, trazendo como parte do ensino assuntos relacionados à vida cotidiana do aluno. Como podemos ver no campo de atuação da BNCC intitulada Campo da Vida Cotidiana, é voltado “à participação em situações de leitura, próprias de atividades vivenciadas cotidianamente por crianças, adolescentes, jovens e adultos, no espaço doméstico e familiar, escolar, cultural e profissional” (BRASIL, 2017, p. 96).

Para que os campos de atuação indicados pela BNCC sejam concretizados nas salas de aula, os livros didáticos devem estar de acordo com os descritores de aprendizagens, para isso as atividades devem ser elaboradas pensando na possibilidade de exploração dos temas abordados relacionados com a vivência e a prática discursiva do cotidiano. A preocupação dos órgãos responsáveis pela distribuição dos livros didáticos acompanha a sua criação, pois já passou por inúmeras revisões buscando aprimorar e oferecer material de qualidade. Em 1994, os livros escolhidos por professores passaram por avaliação, em que foi constatada quantidade significativa de erros, levando-os a afunilar os requisitos para aprovação.

Pensando nisso, o Ministério da Educação (MEC) e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), órgãos responsáveis pelo PNLN, instauraram critérios de avaliação desde 1996 com o intuito de oferecer material de qualidade que contribuam para o avanço da aprendizagem. Desde então, a escolha dos livros passa por uma “avaliação criteriosa, pedagógica e metodológica, organizada pela Secretaria de Educação Básica e realizada por equipes de especialistas que detenham os conhecimentos necessários para tal julgamento em cada área de conhecimento” (JARDIM, 2010, p. 44).

Nesse sentido, os livros escolhidos para serem trabalhados em sala de aula, após passar pelo critério de avaliação orientados pelos “Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e em princípios éticos e educacionais, é redigido um documento, o Guia de Livros Didáticos, publicação oficial do Programa enviada às escolas”, pontuando critérios relevantes para a aprovação do livro, tais como “as características, as abordagens e os pontos fortes e fracos de cada uma delas” (JARDIM, 2010, p. 45).

Por fim, as escolas são convidadas a escolher, entre os livros disponibilizados pelo governo e aprovados pela comissão de avaliação do MEC, um livro didático que esteja de acordo com o Guia do Livro Didático e que mais se aproxime do contexto local, para o próximo ano letivo. Para tanto, os professores analisam os conteúdos e as formas de abordagens que as editoras dispõem os conteúdos, de maneira que se enquadre com o

Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e entendam que seja efetivo para aprendizagem de seus alunos.

Cientes da ação formadora que os livros didáticos exercem, os pareceristas do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) têm dedicado atenção especial ao manual do professor. Este critério tem sido um ponto comum em todas as edições do Programa. Nas edições 2005, 2008 e 2011, por exemplo, no Guia do Livro Didático afirmava-se que o manual do professor não deve se restringir à mera apresentação de respostas prontas aos exercícios formulados na coleção. Os manuais devem apresentar os pressupostos teóricos e metodológicos da obra e servir como uma ferramenta auxiliar à reflexão e prática docentes. Se o livro didático já é um instrumento de destaque excessivo no cotidiano das salas de aula, credita-se a ele também responsabilidades adicionais como a de formação do professor (SILVA, 2012, p. 807).

Com vistas em atender as orientações do Guia do Livro Didático, as adequações do PNLD (BRASIL, 2018b) favorece o trabalho pedagógico, pois além de apresentar o conteúdo, norteia os planos de ação, sugerindo recursos e metodologias que chame a atenção do aluno e o conteúdo seja transmitido de forma prazerosa.

Desde 2011 o programa atende todas as modalidades de ensino, inclusive o EJA, e está em processo de melhorias a cada ano, buscando inovar seus recursos, em 2012 incluiu além de livros impresso, disponibilizou-os em DVD, e material de apoio como recursos didáticos. Já em 2019, ofereceu os livros em forma digital, ampliando a possibilidade de leituras e pesquisas num mundo globalizado.

Os recursos, a estrutura física dos livros didáticos têm acompanhado as transformações tecnológicas, o que deixa a desejar são a escassez de atividades que instigue o raciocínio do aluno, pois a maioria delas principalmente em Língua Portuguesa, a utilização dos textos multimodais ou semióticos são voltados para o ensino da gramática formativa, nesse viés analisamos as propostas de atividades com as histórias em quadrinhos presentes no livro didático de Língua Portuguesa Ápis, voltado para o 4º ano do ensino fundamental.

### 3. ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

O método adotado pelo pesquisador é que norteia todo caminho a ser percorrido durante a pesquisa, nesse viés para realização desta pesquisa optamos pela pesquisa ação de cunho qualitativo, caracterizando-se em evidenciar todo processo durante a captação do objeto em análise a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes.

Desse modo, este capítulo visa apresentar os passos metodológicos adotados para a concretização desta pesquisa. O ponto de partida foi a verificação do problema, os participantes, o *locus* da pesquisa e por fim as ações e estratégias norteada pela pesquisa ação.

#### 3.1. JUSTIFICATIVA

O interesse pelo estudo teve como ponto de partida a minha prática docente, em uma turma do 4º ano do ensino fundamental na Escola Municipal Prof. Licurgo de Oliveira Bastos em Campo Grande/MS. Alguns estudos nos chamam a atenção para o ensino de leitura e o leitor crítico. O primeiro ponto levantado é a deficiência dos alunos em relação a habilidade de um leitor crítico, o que chamou nossa atenção durante as aulas no ambiente da sala de aula.

Encontramos na BNCC a necessidade de inserir as histórias em quadrinhos como ferramenta para estimular as habilidades de leitor crítico, o que justifica um estudo desta natureza em sala de aula. Como vemos, os objetos de conhecimentos da BNCC aos alunos de 1º a 5º ano do ensino fundamental, “Leitura de imagens em narrativas visuais”, aponta para a significância dos textos multimodais no ensino. Por meio desse objeto de conhecimento a proposta da BNCC é desenvolver a seguinte habilidade: (CG.EF15LP14.s) “Construir o sentido de histórias em quadrinhos e tirinhas, relacionando imagens e palavras e interpretando recursos gráficos (tipos de balões, de letras, onomatopeias)” (BRASIL/REME, 2020, p. 237).

Após a homologação da BNCC, a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) reestruturou o referencial curricular da rede municipal de ensino em 2020, readequando para o contexto local, de forma que atenda os critérios estabelecidos pela BNCC e orienta

seus professores sobre a prática de leitura envolvendo os mais diversos gêneros textuais em sua práxis pedagógica.

As orientações contidas no documento readequado pela SEMED, são suportes para que os professores possam contemplar as habilidades dispostas na BNCC. Assim, para obter êxito no código proposto (CG.EF15LP14.s)<sup>5</sup> por exemplo, orienta-se que é preciso manter constância na prática de leitura, utilizando estratégias como a roda de leituras diárias, ofertar as diversas tipologias textuais e oportunizar o debate para estimular os alunos ao posicionamento das suas ideias após as leituras realizadas.

São orientações que visam conscientizar o corpo docente sobre a importância de atividades desse gênero para construção do leitor crítico, despertando “os efeitos de sentido dos textos multissemióticos, da brincadeira com a palavra e a imagem, que, ainda, podem ser desenvolvidas na Prática de Oralidade; Prática de Análise Linguística/Semiótica e Produção de Texto” (BRASIL/REME, 2020, p. 237).

Diante do proposto, outra preocupação foi gerada e está relacionada ao livro didático que muitas vezes não tem contemplado a exigência da BNCC (BRASIL, 2018a), no que se refere a multimodalidade. O gênero textual HQs, por exemplo, apresenta uma gama de recursos visuais, um gênero que seduz as crianças, tem relação de fatos sociais, porém sua forma de abordagem não favorece a construção de sentidos pois continua priorizando os estudos gramaticais, o que justifica a pesquisa voltada para esse gênero textual.

O quadro a seguir demonstra a presença do gênero quadrinhos no livro didático utilizado no ano letivo de 2020.

TABELA 1. PRESENÇA DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS NO LIVRO DIDÁTICO E SUAS FUNÇÕES DIDÁTICAS.

<b>GÊNERO DOS QUADRINHOS</b>	<b>PÁGINA</b>	<b>FUNÇÃO DO TEXTO</b>
Turma da Mônica	36	Transcrever para texto em prosa e sinais de pontuação.
Níquel Náusea	42	Leitura.
As tiras clássicas da Turma da Mônica	63	Interpretação textual construindo sentidos no contexto social a respeito das Gírias.
Os dias estão simplesmente lotados – Calvin e Haroldo	76	Leitura.

<sup>5</sup> “Construir o sentido de histórias em quadrinhos e tirinhas, relacionando imagens e palavras e interpretando recursos gráficos (tipos de balões, de letras, onomatopéias)” (BRASIL/REME, 2020, p. 237).

As melhores tiras do Menino Maluquinho	93	Substantivos simples e composto.
Níquel Náusea	100	Gênero e número dos substantivos.
Maluquinho pega na mentira	108	Leitura.
Snoopy e Spike	125	Interpretação textual.
Minduim	135	Pronomes.
As melhores tiradas do Menino Maluquinho	160	Pronomes possessivos.
Níquel Náusea	161	Pronome possessivo e humor.
Calvin e Haroldo	162	Pronomes demonstrativos.
Hagar	163	Interpretação de textos e pronomes demonstrativos.
Hagar e Níquel Náusea	164	Pronome demonstrativos.
Mike Peters	165	Pronomes demonstrativos.
Garfield	166	Pronome.
Níquel Náusea	172	Leitura.
Histórias de três páginas (HQs)	187 e 188	Leitura e interpretação de texto.
Fernando Gonsales	190	Sinais de pontuação.
Almanaque de Férias (turma da Mônica) (HQs)	191	Leitura e interpretação de textos e sinônimos).
As melhores tiradas do Menino Maluquinho (Parte)	199	Produção de texto a partir das cenas do quadrinho.
As melhores tiradas do Menino Maluquinho (história completa)	202	Leitura
Lola, a andorinha	222	Conjunções.
As tiras clássicas da turma da Mônica	224	Grau do substantivo.
Garfield	224	Substantivos.
Mônica	226	Grau do substantivo.
Snoopy: pausa para soneca	259	Verbos.
Garfield	259	Verbos.

Charles m. Schulz	266	Interpretação textual.
-------------------	-----	------------------------

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no livro *Ápis Língua Portuguesa, 4ºano: ensino fundamental, anos iniciais*. Ana Trinconi, Terezinha Bertin, Vera Marchezi. 3ed. São Paulo: Ática, 2017.

Encontramos uma presença significativa do gênero quadrinhos no livro didático, porém, entre as 29 HQs compostas por tirinhas e histórias em quadrinhos, 19 delas estão voltadas especificamente para abordar conteúdos gramaticais sem antes realizar uma reflexão sobre o texto lido ou discutir o assunto tratado, 5 são postas como leitura deleite e 5 com intuito de ler e interpretar. Desse modo entre as 29 HQs, somente 5 delas são voltadas para interpretação textual, é um fator que declara a visão tradicionalista permeada nas atividades propostas aos alunos, centrada na escrita e não na formação de leitores.

Outro ponto que podemos justificar a importância de nosso estudo, está no centro das comunicações e a presença massiva da multimodalidade na contemporaneidade, o que instiga o aluno a outras leituras utilizando não só a linguagem verbal, mas as diferentes linguagens que a sociedade contemporânea oferece, o que justifica pensar em atividades recorrendo a recursos tecnológicos como sites e outras formas de comunicação para viabilizar a construção de conhecimentos.

Nossa motivação para a pesquisa surgiu com base no desejo de contribuir com os alunos visando o desenvolvimento de leitura crítica, aprimorar e rever aspectos importantes relacionados aos fatores da multimodalidade, gêneros textuais, aspectos relacionados à análise linguística, construção de sentido e letramento crítico.

Outra questão a ser repensada é que os gêneros multimodais estão muito presente no cotidiano dos alunos e quando chegam à escola já trazem bagagens internalizadas, vivenciadas em seu meio social, lembrando que diferentes gêneros são possibilidades de transformar o sujeito e torná-lo mais crítico.

Minha prática docente com o ensino fundamental é o bastante para dizer que a maioria dos alunos ainda são alfabéticos funcionais, ou seja, tem dificuldade em compreender o que leem. Essa situação me levou a indagar minha práxis pedagógica e pensar sobre que estratégias podem contribuir na criação de competências leitora aos alunos impulsionando-os para a formação de leitores críticos? São problemáticas que impulsionaram esta pesquisa.

Nessa perspectiva, o objetivo geral desta pesquisa foi ler e analisar gêneros multimodais na promoção de leitores críticos e construção de sentidos por meio de atividades dirigidas com ênfase na leitura dos quadrinhos oferecidas nas aulas de Língua

Portuguesa durante o ano letivo de 2020 e para tanto buscamos analisar as propostas de atividades com as histórias em quadrinhos presentes no livro didático, identificar o interesse e conhecimento dos alunos sobre os textos multimodais, promover a formação de leitores críticos por meio das histórias em quadrinhos, selecionar histórias em quadrinhos para leitura, realizar leituras do gênero textual histórias em quadrinhos buscando construção de sentido, produzir histórias em quadrinhos aplicando os elementos que a constitui e favorecer a troca de experiências entre os alunos durante as atividades propostas visando a construção de sentidos.

### 3.2. CONTEXTUALIZANDO O LÓCUS DA PESQUISA

O *locus* da pesquisa foi uma escola da rede municipal de Campo Grande/MS, onde atualmente faço parte do corpo docente, no regime estatutário desde 2019. A escola está situada na região do Segredo, Vila Nasser e oferta desde a educação infantil aos anos finais do ensino fundamental, os integrantes que compõe esta pesquisa são alunos do quarto ano do ensino fundamental, matriculados nesta unidade escolar e estão na faixa etária entre 8 e 12 anos. Nesta turma, atuo como pesquisadora e como professora regente.

A escolha da escola da rede pública municipal deve-se ao fato de conhecer o compromisso da REME com a educação sempre buscando estar alinhado a BNCC oferecendo cursos de formação ao corpo docente e ter parceria com a direção desta escola para propor grupos de estudos que auxiliem na qualidade da prática pedagógica.

Nesse contexto, tive o apoio da gestão escolar, assim como da superintendência da educação para desenvolver esta pesquisa, pois ambos visam transmitir um currículo significativo para os alunos, pois isso são incentivadores da pesquisa no âmbito escolar. Uma vez que a pesquisa promoverá novas práticas de ensino, apontando para um horizonte de leitores críticos e envolverá alunos matriculados na unidade escolar, contribuirá para o melhor desempenho de aprendizagem de todos os envolvidos.

Entre as escolas da REME de Campo Grande/MS, a escola Prof. Licurgo de Oliveira Bastos também conhecida como LOB, é uma escola grande apresenta uma estrutura física com área do terreno: 26,301.73 m<sup>2</sup> e a escola 6.738 m<sup>2</sup>. Foi criada pelo decreto nº 4.504/80 a deliberação do CME nº 1599/2013 – Autoriza o funcionamento do Ensino Fundamental e o CME nº 1775/2015 – Autoriza o Funcionamento da Educação Infantil.

Entre os alunos do ensino fundamental e educação infantil atende uma média anual de 1815 Alunos. É uma escola altamente requisitada pela comunidade, pois sempre há uma grande demanda de fila de espera de um ano para o outro e todas as salas estão sempre cheias. É uma reação esperada, pois a escola está sempre participando de projetos que envolve toda comunidade.

A escola é bem equipada com bons recursos e é referência para outras escolas, está localizada na Rua Antônio de Moraes Ribeiro, no 1.056 – Vila Nasser, Campo Grande – MS. Dispõe de instalações como: 30 salas de aula, 01 cantina, 01 Copa, 01 Secretaria, 03 quadras de Esportes, 01 quadra de Esportes Coberta, 01 Biblioteca, 13 Banheiro para Alunos, 02 Banheiro Social, 01 Piscina Semi Olímpica, 02 Vestiários, 05 depósitos Geral, 01 Depósito de Ed. Física, 02 Depósito da Fanfarra, 01 Laboratório de Ciências, 01 Laboratório de Matemática, 01 Sala de Vídeo, 02 Sala de Informática, 02 Sala da Supervisão e Orientação e 01 Sala de Professores.

O quadro de professores é composto por professores em regime efetivo e contratos temporários, ambos possuem graduação completa na área de atuação. A carga horária dos professores são de 20h semanais, podendo ser matutino ou vespertino, exceto aqueles que possuem 40h. Já a direção e coordenação atendem a escola nos dois períodos, assim como a equipe do administrativo, com horários diferenciados.

A política da escola presa por estimular os alunos a serem participativos na sociedade, para tanto, está sempre envolvida em projetos sociais e projetos educativos que exigem um trabalho interdisciplinar do corpo docente. São ações que estimulam a aprendizagem e levam o aluno a ser interessado em participar efetivamente da sociedade e construir seu conhecimento por meio da prática.

A estrutura física da escola é de alvenaria e está em uma localização bem contemplada, pois divide a quadra com prédios públicos, como uma EMEI, um CRAS e um Centro Olímpico. As salas de aulas são amplas e o espaço externo possui uma área espaçosa, com árvores, uma horta e bancos que os alunos podem interagir nas horas vagas.

Toda estrutura da escola é muito acolhedora e bem equipada, pois oferece atividades extras como balé, vôlei, natação, aulas de reforço no contraturno, além de encaminhar para atendimento especializado quando necessário. É uma escola que está sempre buscando melhorar para cumprir sua missão, que é: “assegurar uma educação de qualidade, garantindo o acesso, a permanência, a apropriação do conhecimento e a formação da cidadania” (PPP, 2016, p. 17). E acredita que cada um que passa pela unidade

escolar deixa um pouco de si e leva um pouco de nós, assim a história continua se aperfeiçoando colaborativamente com o mesmo propósito.

### 3.3. NATUREZA DA PESQUISA: A PESQUISA-AÇÃO

A natureza dos dados da nossa pesquisa, nos levou pelo caminho da pesquisa ação com caráter qualitativo, pois envolve um movimento que incentiva os agentes envolvidos a aprofundar a sua prática, em sala de aula. Outro ponto que nos levou a refletir e acerca deste tipo de pesquisa, trata do caráter inovador, pois ela (a pesquisa) afasta das características das pesquisas tradicionais, e aproxima de uma concepção participativa, tanto que no campo da educação encontramos diferentes terminologias: pesquisa participativa, pesquisa colaborativa, investigação na ação, participante, práxis emancipatórias, pesquisa crítico-colaborativa, entre outros.

Quando mencionamos natureza da pesquisa-ação, estamos buscando relacionar a prática e a ação realizada em sala de aula, como um estudo básico e aplicado. Sem obrigação de mudar realidades, assim a natureza de uma pesquisa pode promover um avanço para a ciência e mostrar realidades sociais com dimensões diferentes.

Nesse viés, o estudo encontra na pesquisa ação o caminho para envolver alunos e pesquisador num processo de interação em atividades de ensino e aprendizagem. Embora considerada de caráter pragmático, a pesquisa-ação se distancia da pesquisa científica tradicional, uma vez proporciona mudanças, pode transformar realidades e tem aproximação com contexto da prática. Ensina Thiollent (2011, p. 20), que a pesquisa ação toma como base os dados empíricos, idealizada em estreita “associação com uma ação ou com uma resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo”.

Embora Thiollent (2011, p. 4) considere que a pesquisa-ação tem o caráter de “resolução dos problemas, com conhecimentos diferenciados”, propomos ações de leitura e análises como uma maneira de criar habilidades de leitura, ou seja, novas formas de ler e interpretar um texto, assim como construir significados. Contudo, nos atentamos para a evolução durante o processo, considerando cada participante e sua forma de ler e manifestar suas leituras.

Ao adotar a pesquisa ação, alguns aspectos devem ser considerados os quais caracterizam sua singularidade, como aponta Thiollent (2011, p. 22), em toda pesquisa ação

a) há uma ampla explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada; b) desta interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concreta; c) o objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontradas nesta situação; d) o objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada; e) há, durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação; f) a pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo): pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou “nível de consciência” das pessoas e grupos considerados.

As considerações feitas pelo autor concordam com a construção desta pesquisa, uma vez que as hipóteses são construídas a partir da interação entre pesquisador e participantes, que contribuíram para as tomadas de decisões metodológicas e na orientação e elaboração de novas propostas que atendam o interesse coletivo do contexto pesquisado.

Thiollent (2011, p. 30), reforça a eficácia da pesquisa ação, por possibilitar ações concretas, que só serão possíveis por meio do envolvimento do pesquisador. A compreensão dos fatos é clara e viabiliza soluções reais e atingíveis, que por meio de uma observação passiva seria limitada. Assim sendo, cada passo realizado buscou focar em analisar como os participantes desta pesquisa veem os textos que lhe são ofertados nas aulas de Língua Portuguesa. Para tanto nos aportamos em alguns passos metodológicos.

A metodologia da pesquisa ação envolve fases que podem ser definidas conforme o objetivo do estudo. Ensina Thiollent (2011) que todo plano de ação pode ser flexível, e com a pesquisa-ação não é diferente. As fases não necessariamente necessitam ser rigorosamente seguidas, por isso “há sempre um vaivém entre várias preocupações a serem adaptadas em função das circunstâncias e da dinâmica interna do grupo de pesquisadores no seu relacionamento com a situação investigada” (THIOLLENT, 2011, p. 51).

Não há uma padronização a ser seguida ou uma regra imposta entre os estudiosos da pesquisa ação. Tripp (2005) sugere que as fases de uma pesquisa-ação devem ser caracterizadas pela ação, pelo planejar, agir, monitorar como um processo contínuo. Trata-

se de um ciclo que descreve um plano de atividades com vistas a mudanças para melhorar a prática, o que importa é a abrangência da pesquisa e não a ordem dos procedimentos realizados. Optamos pela organização da pesquisa orientada por Thiollent (2011) que apresenta o ponto de partida e o ponto de chegada.

Para o autor, organizar a pesquisa em fases pode engessar o processo, pois cada tarefa a ser realizada durante a pesquisa é flexível e pode não seguir uma ordem preestabelecida. Desse modo Thiollent (2011, p. 55 – 56) aponta os caminhos que podem ser escolhidos de acordo com a circunstância. A “fase exploratória” é o ponto de partida e finaliza com a “divulgação dos resultados”, durante o percurso os temas intermediários acontecem de acordo a fluência da pesquisa, temas como: “a organização de um seminário, escolher o tema, colocar um problema, coletar dados, colocar outro problema, cotejar o saber dos especialistas com o saber informal dos usuários”, entre outras tarefas, são necessárias para chegar a um produto final.

### 3.4. A PESQUISA-AÇÃO EM SALA DE AULA: ETAPAS DAS AÇÕES

Consideramos como fase exploratória o contato com os alunos, tendo como suporte o livro didático de Língua Portuguesa voltado para os alunos do 4º ano do ensino fundamental em 2020, bem como as HQs nele presente e as práticas adotadas na aplicação das atividades. Nessa fase exploratória envolvemos com o levantamento do gênero quadrinhos e sua frequência de aparecimento no livro didático, seguida da seleção das HQs para constituir o corpus do estudo.

No anseio de despertar os alunos para uma leitura criteriosa e crítica, objetivamos também selecionar histórias em quadrinhos para leitura, assim como realizar leituras do gênero textual Histórias em Quadrinhos buscando construção de sentido e por fim produzir com os alunos uma coletânea de histórias em quadrinhos de forma on-line utilizando a plataforma Pixton, após a conclusão das produções pretendemos imprimir e deixar disponível na biblioteca da escola para compartilhar com os demais colegas e professores.

Nesse processo de coleta de dados, encontramos a presença dos quadrinhos em 27 atividades propostas no livro didático de Língua Portuguesa utilizada em 2020, dentre elas somente 5 atividades eram focadas para interpretação textual, com uma abordagem

superficial, pois não trata de questões que leve os alunos a pensarem, ou que relacionem com o contexto social. Consideramos essa premissa um ponto problematizador, uma vez que no campo da Linguística aplicada, preocupa-se em despertar o sujeito para ler e construir sentidos a tudo em sua volta.

Outra etapa desta pesquisa-ação foi o conhecimento do contexto de estudo e do conhecimento de mundo do aluno acerca da temática. Para tanto utilizamos um questionário abordando a respeito da leitura dos textos multimodais e suas preferências de leituras. Essa primeira fase foi realizada de maneira on-line utilizando a plataforma digital Google Forms, orientada pela SED, como um recurso propício para cumprir um decreto municipal de suspensão das aulas presenciais em virtude da pandemia. De 36 alunos, obtive resposta de 24 alunos. A partir das respostas dos alunos inferimos dados pertinentes acerca do conhecimento da multimodalidade e realizamos o planejamento das demais ações.

Nosso estudo está alinhado aos interesses da Linguística Aplicada, que na maioria dos casos dispõe de natureza qualitativa e tem como foco “investigar sobre a relação da linguagem e os contextos de ação humana e como a linguagem é utilizada nos mais diversos contextos sociais” (BIAZI e DIAS, 2007, n. p). Assim consideramos primordial analisar como é abordada a leitura dos textos multimodais, especificamente os quadrinhos na sala de aula. Uma vez que, o gênero Quadrinho é um recurso atrativo que possibilita o envolvimento na leitura e propício para explorar a interação dos alunos e construir sentidos em todas as áreas curriculares.

#### **4. ANÁLISE E DISCUSSÃO: LEITURA CRÍTICA E A MULTIMODALIDADE NA SALA DE AULA**

Neste capítulo, buscamos apresentar os procedimentos realizados e analisar os resultados obtidos durante a pesquisa. Para tanto foi necessário observar atentamente cada etapa desenvolvida e as interações dos alunos por meio das atividades propostas.

##### **4.1. LEVANTAMENTO DE INFORMAÇÃO QUANTO À LEITURA MULTIMODAL**

No início do ano letivo de 2020, antes de sermos afetados pela pandemia do Corona Vírus COVID-19, foi possível dar o primeiro passo nesta pesquisa de forma presencial, ao propormos uma aula passeio à Gibiteca de Campo Grande/MS. Levamos os alunos para conhecer a Gibiteca, localizada na rua Sacramento, número 800, no bairro São Francisco, na cidade de Campo Grande/MS. A Gibiteca dispõe de grande acervo de Gibis e outras histórias em quadrinhos, isso possibilitou que tivessem contato com diferentes HQs. Os alunos tiveram a liberdade para escolher, ler e depois comentar sobre sua escolha, apontando o motivo que impulsionou sua leitura.

Damos sequência ao desenvolvimento desta pesquisa já em atendimento remoto, devido a suspensão das aulas presenciais em virtude da pandemia. Para coletar dados sobre o conhecimento prévio dos alunos acerca dos textos multimodais, utilizamos um questionário abordando a respeito da leitura dos textos multimodais e suas preferências de leituras. O questionário foi aplicado de forma on-line utilizando a plataforma digital Google Formulário, orientada pela SED como um recurso propício para cumprir um decreto municipal de suspensão das aulas presenciais em virtude da pandemia. Nesse questionário, de 36 alunos, obtive resposta de 24 alunos.

A partir das respostas dos alunos inferimos dados pertinentes acerca do conhecimento da multimodalidade. Ao indagá-los acerca de um material exposto, a maioria respondeu que a imagem selecionada não era um texto e ao serem questionados o que é um texto, a maioria não souberam responder. As respostas dos alunos foram subsídios para a elaboração da segunda fase da pesquisa ação.

Considerando as respostas obtidas, foi necessário planejar aulas explicativas sobre os textos multimodais e sobre o gênero histórias em quadrinhos. As aulas foram

realizadas por meio de videoaulas enviadas previamente via grupo da turma no WhatsApp e debates agendados por meio da plataforma Google Meet, foram recursos que possibilitaram ouvir e questionar os alunos sobre os textos multimodais.

As aulas foram planejadas usando como apoio as HQs presentes no livro didático, e os objetivos traçados nesta pesquisa. Entre as 29 HQs presentes no livro didático voltado para o quarto ano do ensino fundamental, objeto de análise nesta pesquisa, selecionei três tirinhas para explorar a leitura e construção de sentidos.

Para concluir esta etapa das atividades solicitamos que criassem tirinhas utilizando temáticas do contexto atual por meio da ferramenta Pixton<sup>6</sup>, pois é uma ferramenta que possibilita a criação de HQs de forma on-line, podendo ser impresso ou compartilhado pelo criador via e-mail ou WhatsApp. Os sujeitos desta pesquisa utilizaram como meio de compartilhamento o WhatsApp, pois foi o recurso mais viável neste período de atendimento remoto.

Nesse processo de criação das HQs, encontramos dificuldades tanto em acompanhar e orientar os alunos de forma remota, como obter o feedback dos alunos, pois a maioria não dispunha de acesso à internet em formato livre (ilimitado), outros usavam os aparelhos celulares de forma compartilhada com os pais, os tios, ou irmãos e dependiam deles para realizar a atividade proposta e ainda nos deparamos com resistência de algumas famílias que não vê a produção on-line como ferramenta educacional, com isso não estimularam a participação dos filhos nas aulas remotas. Muitos acompanhamentos foram feitos fora do horário de aula, por meio de chamada de vídeo e áudios no WhatsApp, pois foi necessário readequar dentro do contexto social do aluno para alcançá-lo.

Mesmo diante das limitações, obtivemos a devolutiva de alguns alunos que conseguiram criar usando o recurso oferecido, onde puderam dar sentido a cada expressão que os personagens podem transmitir. No encontro on-line para tirar dúvidas, realizada pela plataforma Google Meet, os alunos que produziram os quadrinhos de forma on-line relataram com entusiasmo o que conseguiram fazer e se propunham a ajudar o colega que estava com dificuldade. Dos quadrinhos produzidos pelos alunos, separamos três produções para análise nas seções seguintes.

---

<sup>6</sup> Ferramenta digital que favorece a criação de histórias em quadrinhos disponível em: <<https://app.pixton.com/#/>>. Acesso em: 17.fev.2021.

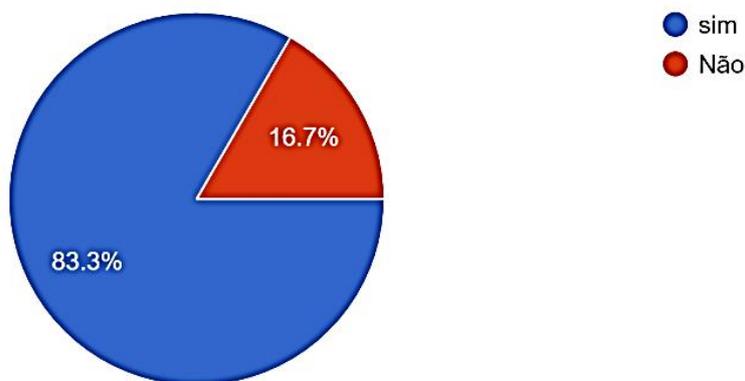
## 4.2. ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO ACERCA DOS CONHECIMENTOS PRÉVIOS

Após o primeiro contato dos alunos de forma presencial com os diferentes quadrinhos na visita a Gibiteca, as aulas presenciais foram suspensas em virtude da pandemia. Desse modo, passamos para atendimento remoto e foi realizada uma consulta on-line, versão de questionário, com o fito de conhecer o domínio dos alunos acerca do que já conheciam sobre os textos multimodais. No levantamento dos dados 24 alunos responderam ao questionário relacionado a seu entendimento sobre os textos multimodais. A faixa etária dos entrevistados varia entre 8 a 12 anos de idade, entre eles, a maioria tem 8 anos e todos são estudantes do ensino fundamental matriculados na rede municipal ensino, *locus* desta pesquisa.

Aplicamos os seguintes questionamentos:<sup>7</sup>

Na sua opinião, imagem, panfletos, história em quadrinhos podem ser considerados como um texto?

GRÁFICO 1: PORCENTAGEM DA RESPOSTA DOS ALUNOS NO QUESTIONÁRIO PARA A PRIMEIRA PERGUNTA



FONTE: Elaborada pela plataforma Google Forms

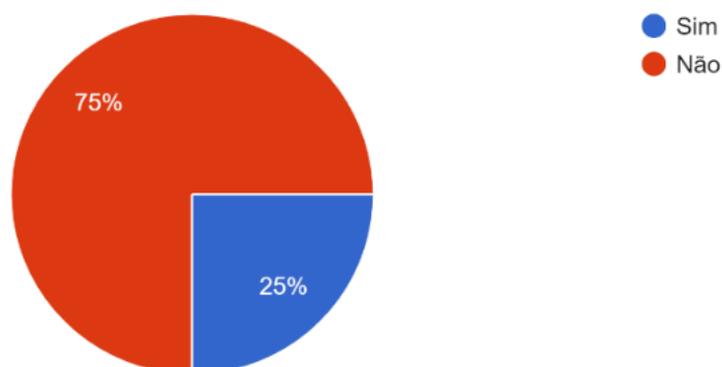
O gráfico mostra que 16,7% apontam que imagem, panfletos, história em quadrinhos não são textos, o que depõe para uma ideia de que os alunos (83,3% ) sabem que esses gêneros textuais constituem texto.

Na sequência foi indagado ao aluno sobre seu conhecimento de texto multimodal. A seguinte pergunta foi realizada: Você sabe o que é um texto multimodal?

---

<sup>7</sup> Gráfico em forma de pizza elaborado pelo formulário do google de acordo com as respostas dos alunos.

GRÁFICO 2: PORCENTAGEM DA RESPOSTA DOS ALUNOS NO QUESTIONÁRIO PARA A SEGUNDA PERGUNTA



FONTE: Elaborada pela plataforma Google Forms.

Embora opinem que imagem, panfletos, história em quadrinhos são textos, os dados mostram que os alunos não tem o domínio do que seja a multimodalidade. Atribuímos esse desconhecimento dada a terminologia (multimodalidade) não estar presente no cotidiano dos alunos. Os dados evidenciam a lacuna existente entre os textos trabalhados na sala de aula, pois os alunos ainda não conheciam a definição de multimodalidade, se contradizendo ao afirmar que: imagem, histórias em quadrinhos, panfletos são textos, e ao serem questionados sobre o que é um texto multimodal, a maioria respondeu que não sabiam. Ou seja, mesmo estando em contato constante com textos multimodais eles não conseguiam ter clareza do que se tratava.

A contradição continua na próxima questão, pois a maioria respondeu que uma página contendo a capa de uma história em quadrinhos não podia ser considerada como um texto, como retrata os dados a seguir:

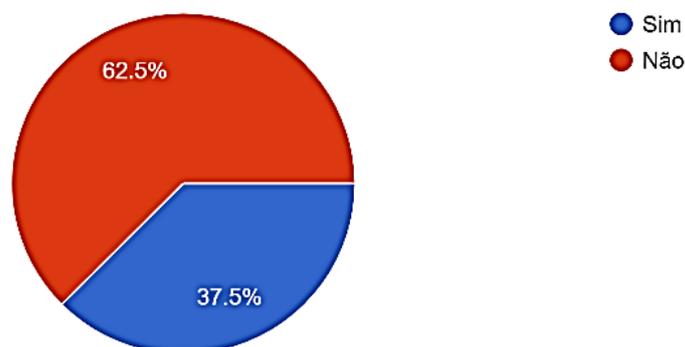
Você considera este quadro como um texto?

FIGURA 1: TEXTO MULTIMODAL UTILIZADA NO QUESTIONÁRIO



FONTE: <<https://i.ytimg.com/vi/cVfTYKKMP90/maxresdefault.jpg>>. Acesso em jan. de 2020.  
Para este questionamento obtivemos os seguintes escores:

GRÁFICO 3: PORCENTAGEM DA RESPOSTA DOS ALUNOS NO QUESTIONÁRIO PARA A TERCEIRA PERGUNTA

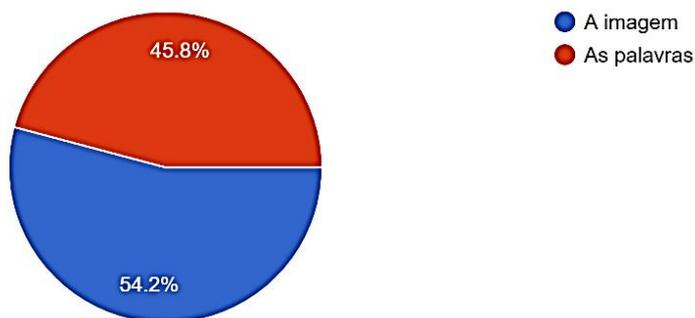


FONTE: Elaborada pela plataforma Google Forms.

Para essa pergunta, 62,5% responderam que não é um texto e 37,5% anotaram que constitui texto, e justificaram que não é texto porque tem poucas palavras e só tem imagem. Esses dados confirmam a defasagem sobre a definição do que é um texto.

Seguimos com o questionário, aplicando a seguinte pergunta: O que mais chamou a sua atenção no texto?

GRÁFICO 4: PORCENTAGEM DA RESPOSTA DOS ALUNOS NO QUESTIONÁRIO PARA A QUARTA PERGUNTA

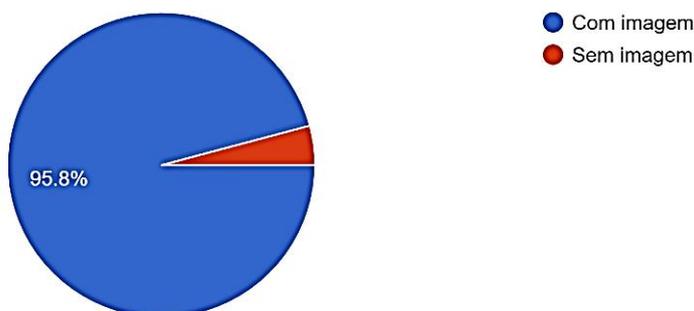


FONTE: Elaborada pela plataforma Google Forms.

Diante deste questionamento a maioria responderam que foram as imagens, sendo 45,8% para as palavras e 54,2% para as imagens. Ao decorrer das respostas obtidas percebemos que as repostas dos alunos se contradizem em cada pergunta. Pois, em relação as suas preferências de leituras com imagens ou sem imagens a maioria responderam que preferem com imagens como demonstra o gráfico a seguir:

Qual sua preferência de leitura, com imagem ou sem imagem?

GRÁFICO 3: PORCENTAGEM DA RESPOSTA DOS ALUNOS NO QUESTIONÁRIO PARA A QUINTA PERGUNTA



FONTE: Elaborada pela plataforma Google Forms.

Os dados trouxeram evidências que apontam para uma inconsistência no entendimento dos alunos em relação aos textos multimodais, pois as preferências são para os textos com imagens, porém não consideram imagens como um texto, o que de certo modo vem certificar a ausência do uso da terminologia “multimodalidade” no cotidiano dos alunos.

A inconsistência entre os dados obtidos delineou para ações de intervenções e organização das próximas etapas da pesquisa-ação. Percebemos que ao serem questionados sobre o que mais chamou a atenção no texto, os alunos demonstraram insegurança nas respostas e acreditam que a linguagem escrita tem mais peso que a linguagem visual.

Em uma das aulas realizadas pela plataforma Google Meet foi retomada a questão sobre a Figura 1, referente ao texto multimodal utilizada no questionário para compreender as respostas dadas pelos alunos e ouvir suas considerações sobre o que é um texto. Como pesquisadora e mediadora da atividade, fui registrando as falas dos alunos à medida que foram compartilhando suas ideias.

Diante da tela compartilhada mostrando a figura 1, iniciei as indagações seguintes:

**Professora:** quando vocês olharam para o texto vocês leram primeiro as palavras ou a imagem?

**Aluno 1:** eu olhei para o tigre e o menininho deitado na árvore.

**Professora:** a maioria respondeu que prestou mais atenção nas palavras, é isso mesmo?

**Aluno 2:** porque é o certo né, as palavras são mais importantes.

**Professora:** Por que você acredita que as palavras são mais importantes?

**Aluno 2:** não soube responder

**Aluno 3:** as duas passam mensagens, acertei?

**Aluno 4:** Sem as palavras não daria para saber o que está escrito.

**Professora:** Sem as palavras você consegue ler, entender a imagem?

**Aluno 4:** eu entendi que eles estão descansando.

**Professora:** Mas foram as palavras que chamaram mais a sua atenção?

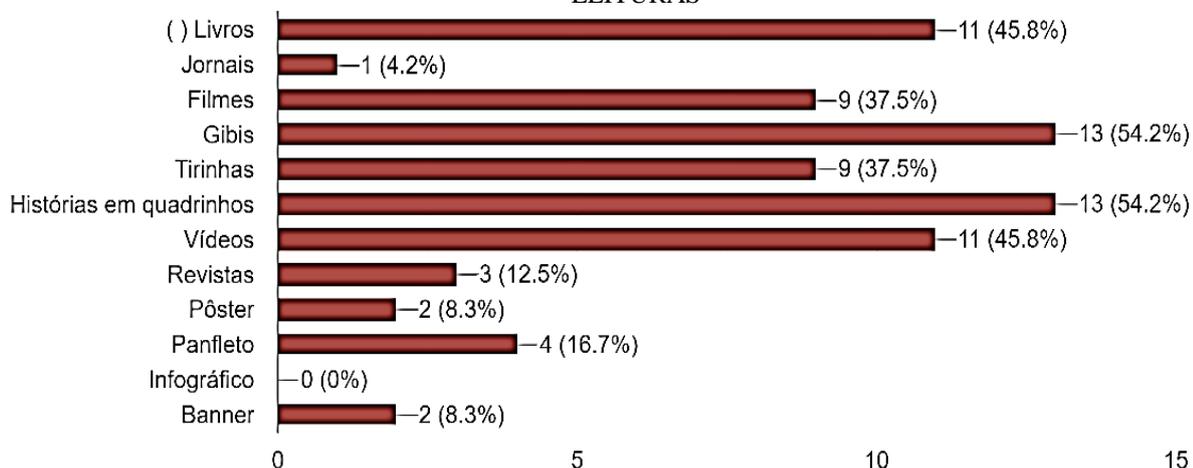
**Aluno 2:** na verdade eu gostei mais do tigre descansando.

**Professora:** é possível entender somente o enunciado sem a imagem e depois somente a imagem sem as palavras?

Após refletir sobre a pergunta lançada, aos poucos os alunos arriscam algumas respostas, pois perceberam que ambos se complementam, mas que a imagem por si só consegue transmitir uma mensagem e que no caso da figura 1, o enunciado sem a imagem fica incompleta, pois “não conseguimos saber do que estão falando” (aluna 3).

Os alunos também foram questionados sobre: Qual sua preferência de leitura? Diante dessa indagação, um rol de gêneros textuais foi apresentado, e as preferências tiveram uma variação considerável:

GRÁFICO 4: PORCENTAGEM DA RESPOSTA DOS ALUNOS SOBRE SUAS PREFERENCIAS DE LEITURAS

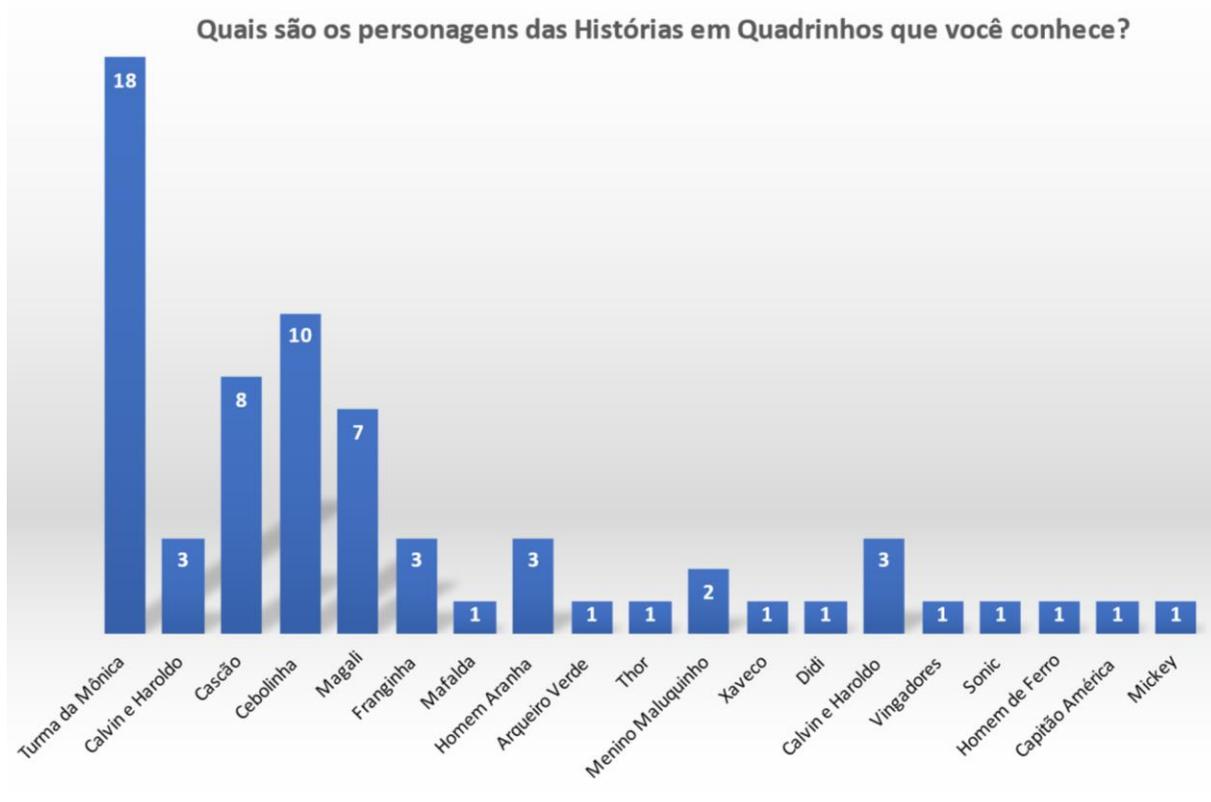


FONTE: Tabela gerada pelo formulário do google de acordo com as respostas dos alunos.

Entre o rol de gêneros apresentados, o infográfico foi o que não houve interesse por parte dos alunos, isso sugere a ausência de conhecimento sobre a nomenclatura desse gênero textual. Em contrapartida, as histórias em quadrinhos e os gibis obtiveram maior preferência entre os demais gêneros, e a justificativa para esta preferência recaiu na questão de possuir mais acesso a esses gêneros na sala de aula e pouco contato com os demais gêneros.

Os alunos ainda foram indagados sobre quais personagens das histórias em quadrinhos conheciam, como mostra o gráfico a seguir:

GRÁFICO 5: PORCENTAGEM DA RESPOSTA DOS ALUNOS SOBRE OS PERSONAGENS DAS HQS QUE CONHECEM



FONTE: Gráfico elaborado pela pesquisadora de acordo com as respostas obtidas.

Em relação a diversidade dos textos multimodais oferecida aos alunos desde os primeiros contatos com a escola, podemos perceber que há pouca variedade, mesmo que no livro didático há personagens de diferentes quadrinhos, os que prevalecem nas atividades em geral são as obras de Maurício de Souza **Turma da Mônica**.

As respostas dos alunos servem como um sinalizador para melhorar a prática pedagógica nas aulas ministradas. Um alerta a nós professores, está no fato de pensar em leitura de textos envolvendo diferentes gêneros e propor a interpretação dos diversos personagens presentes no mundo dos quadrinhos. A Turma da Mônica é mais acessível, mais conhecido, mas como professores temos o dever de apresentar os diversos personagens e suscitar a curiosidade dos alunos sobre as características, as temáticas e as formas de apresentação de diferentes personagens presentes no hiper gênero histórias em quadrinhos.

Após analisar as repostas do questionário, os alunos foram submetidos a aula expositiva dialogada por meio da plataforma Google Meet para apresentação do gênero



realizamos um encontro on-line pelo Google Meet e discutimos alguns assuntos, fui registrando as falas dos alunos de acordo com a participação sobre a atividade proposta.

As questões foram:

1. Você sabe o que é um aeromodelo?
2. O texto acima é composto por quais elementos?
3. Esse texto faz parte de qual gênero textual?
4. Na sua opinião, por que as instruções são incompreensíveis para Calvin?
5. No terceiro quadro o que significa a expressão RRRRGGGHHH, WHAM, WHAM?
6. Quais sentimentos a fisionomia de Calvin expressa? O que aconteceu no último quadro?

Diante da primeira pergunta os alunos mantiveram-se em silêncio, pois não sabiam o significado da palavra *aeromodelo*, então buscaram no dicionário e puderam assimilar a palavra com o objeto, pois já conheciam, porém não estavam familiarizados com a nomenclatura. Desse modo, podemos contemplar um dos objetivos propostos pela BRASIL/REME (2020, p. 261), que aponta como uma das habilidades para o ensino fundamental a possibilidade de (CG.EF04LP03.s) “Localizar palavras no dicionário para esclarecer significados, reconhecendo o significado mais plausível para o contexto que deu origem à consulta”, desse modo a primeira pergunta foi relevante para a compreensão do vocabulário presente na tirinha.

A segunda e a terceira pergunta está voltada à familiarização dos elementos que constitui o gênero história em quadrinhos, assim após a explicação da professora, os alunos puderam identificar a presença das imagens, dos balões, das falas e da onomatopeia, pois mesmo fazendo parte da rotina escolar dos alunos, ainda não sabiam quais elementos constituem as histórias em quadrinhos.

Por meio da quarta pergunta os alunos puderam ler e construir sentidos criando hipótese, pois em relação a esse questionamento obtivemos algumas respostas como:

**Aluno 1** – ele não sabia ler;

**Aluno 2** – ele é criança e o manual de instrução é difícil para ele;

**Aluno 3** – ele não tem paciência para ler as letrinhas;

**Professora:** onde você está vendo as letrinhas?

**Aluno 3** – os manuais sempre têm a letra pequena nem eu consigo ler.

A partir dessas afirmativas percebemos que os alunos recorreram a seus conhecimentos prévios de leituras, pois apontaram a presença de outro gênero textual que é o manual de instruções e a sua complexidade. Diante da resposta do aluno 2 por exemplo, entendemos que é um texto destinado ao público adulto devido a sua composição estrutural.

No quinto questionamento os alunos não souberam responder devido à falta de familiaridade com a palavra onomatopeia. Diante disso, explicamos e exemplificamos dando a oportunidade a alguns alunos de citarem outros exemplos, possibilitando a compreensão de todos os presentes na aula. Chamamos também a atenção dos alunos para os tamanhos das letras, as formas, a fonte utilizada, pois conforme Ramos (2020, p. 205), “o tamanho da letra indica voz mais alta e o negrito acentua a pronúncia da fala”. Com essas considerações podemos imaginar o grau de nervosismo do personagem.

Os ícones presentes na tirinha constituem linguagem importante para o entendimento do texto, como podemos observar o grau de irritabilidade do personagem por meio da sua fisionomia, assim como o movimento dos braços e as onomatopeias. Cada elemento escolhido pelo cartunista tem seu propósito e contribui para o entendimento do texto.

Na sexta pergunta os alunos puderam analisar a expressão de Calvin e Haroldo, e a fala onde utiliza uma figura de linguagem simbolizando seu fracasso na montagem do aeromodelo. As respostas dos alunos foram unânimes, pois responderam que Calvin ficou triste, chateado por não conseguir construir seu brinquedo. Para isso observaram os traços presentes nos dois personagens, dando pouca ênfase a linguagem verbal, pois à linguagem empregada requer outros conhecimentos prévios por empregar figuras de linguagem.

Ao serem questionados sobre o que observaram para chegar a suas respostas, os alunos responderam que foi o olhar e a fisionomia dos personagens, pois estas indicam que estavam decepcionados. A interpretação ocorreu por meio das imagens sem o auxílio das palavras, prática recorrente na linguagem visual, pois a imagem pode expressar inúmeros significados de acordo com o contexto apresentado, a palavra pode contribuir, mas mesmo sem a legenda ou fala dos personagens, é possível ler e interpretar as ações representadas.

A tirinha 1 possibilitou explorar palavras desconhecidas dos alunos devido a faixa etária deles. Puderam ampliar seu conhecimento por meio da pesquisa, assim como verificar a presença de outro gênero na tirinha que levou ao conhecimento da sua função e características. Possibilitou também conhecer as onomatopeias e o sentido que expressa

diante de cada contexto, percebendo que as onomatopeias emitem um significado e ao estar acompanhado da expressão facial ou da imagem, torna a narrativa ainda mais verossímil.

FIGURA 3: TIRINHA 2 (NÍQUEL NÁUSEA)

Leia a tirinha abaixo, converse com os colegas e divirtam-se.



Fernando Gonsales. Níquel Náusea. *Jornal de Londrina*, 23 out. 2003.

Vocês gostaram da maneira como o cartunista interpretou a fábula da cigarra e das formigas? **Resposta pessoal.**

FONTE: Trinconi, 2017, p. 42.

A forma de abordar a tirinha 2 no livro didático, despertou indagações nos pesquisadores deste estudo desde o enunciado, pois nos chama a atenção para a ausência de interpretação do texto. Com a proposição “leia a tirinha abaixo, converse com os colegas e divirtam-se” (TRINCONI, 2017, p. 42), a forma como o enunciado foi proposto nos dá a ideia de que as tirinhas ainda são vistas como entretenimento, e o fato de conversar com os colegas não garante uma leitura crítica, ou discussões sobre as intenções representadas nas imagens e a reflexão sobre a forma que a sociedade está retratada nos quadros.

Outro aspecto que nos chamou a atenção é o fato de a tirinha estar colocada no final da página, após uma sequência de atividades sobre as sílabas, ou seja, está colocada sem um propósito, sem a valorização devida, como algo para preencher a página, o que carece da interlocução dos professores, caso contrário poderá passar despercebido.

No intuito de provocar a reflexão e participação dos alunos, retomamos o proposto pelo livro didático e acrescentamos outras indagações necessárias para promover o diálogo sobre o texto e a construção de sentidos, assim como instigar a participação dos alunos na leitura e interpretação. A atividade proposta foi compartilhada em formato PDF

no grupo de WhatsApp da turma e marcamos um encontro pelo *Google Meet* para as seguintes discussões:

1. Essa tirinha faz referência a uma fábula, qual?
2. Escreva o que entendeu ao ler a tirinha
3. Qual é a dificuldade que os artistas enfrentam na sociedade?

O gênero fábula já tinha sido trabalhado com os alunos antes de propor essa atividade e mesmo estando escrito abaixo da tirinha que se tratava de uma interpretação da fábula A cigarra e a Formiga, alguns alunos tiveram dificuldades para responder a primeira pergunta, pois ainda não haviam consolidado a definição do gênero fábula, então retomamos o gênero e discutimos sobre suas principais características. Assim, puderam identificar as semelhanças entre as personagens apresentadas e interpretar associando com a realidade contemporânea.

Em relação a segunda pergunta, onde foi solicitado para que escrevam suas considerações sobre a tirinha, os alunos responderam apenas que as formigas estão trabalhando e a cigarra está cantando para ganhar dinheiro, sem nenhuma criticidade, apenas a partir da terceira pergunta os alunos reagiram com olhar crítico para o que está sendo retratado.

**Aluno 1** – professora, mas os cantores ganham só gorjeta, não tem salário.

Diante da afirmativa, questionamos os demais alunos se tinham outro posicionamento e outro aluno respondeu dizendo:

**Aluno 2** – Eles precisam de patrocinador, porque cantar não é emprego.

**Aluno 3** – É sim, porque meu tio canta e ganha dinheiro, mas é pouco.

**Aluno 4** – Só ganha bem quem é famoso.

**Professora:** Como eles ficarão famosos se não forem contratados para cantar?

**Aluno 5:** Tem que cantar no Youtube até ficar famoso, enquanto isso pode trabalhar de pedreiro ou até vender alguma coisa.

**Professora:** O que vocês perceberam na letra da música da cigarra, será que ela está cantando feliz?

**Aluno 3:** Eu acho que não, porque na historinha ela não gostava de trabalhar e agora ela está cantando para animar as formiguinhas.

**Professora:** e nós, estamos sempre fazendo o que queremos?

**Aluna 4:** Claro que não.

**Aluno 5:** A gente tem que fazer o que os adultos mandam.

**Aluno 6:** Os nossos pais têm que trabalhar para ganhar dinheiro igual a cigarra.

Com esse questionamento os alunos puderam refletir sobre algumas profissões e o preconceito que a Arte enfrenta ainda atualmente. Por meio da resposta do aluno 2, percebemos que o preconceito está enraizado na sociedade e cabe a nós oportunizar momentos de reflexão para que essa “verdade” deturpada seja mudada, incentivando nossos alunos a valorizarem os artistas e a divulgarem em seu contexto social suas ideias criativas para que tal preconceito seja desfeita.

A resposta do aluno 5, demonstra que acionou seu conhecimento de mundo para responder, pois demonstrou firmeza sobre a divulgação dos vídeos no Youtube, canal de comunicação evidente na contemporaneidade, que auxilia muitos artistas a propagarem seus trabalhos.

Diante das intervenções realizadas durante as respostas dos alunos fomos conduzidos à reflexão sobre a desigualdade social que estamos inseridos, onde estamos sujeitos a leis preestabelecidas pela sociedade e mesmo sendo sujeitos participativos e ativos na sociedade, nem sempre fazemos o que queremos e há sempre o preconceito entre classes.

Desse modo, as questões aplicadas na tirinha 2, permitiram explorar a presença da intergeneracidade, pois é uma releitura do gênero fábula. Assim puderam recorrer a outros saberes para identificar qual era a fábula retratada. As demais perguntas, os alunos não conseguiram responder com autonomia, desse modo foi possível intermediar e explorar cada quadro. Após a explicação detalhada e dialogada sobre a tirinha os alunos puderam compreender que a tirinha traz o cenário de discriminação que muitos artistas enfrentam antes de serem reconhecidos na sociedade.

FIGURA 4: TIRINHA 3 (MENINO MALUQUINHO)



Ziraldo. **As melhores tiradas do Menino Maluquinho.**  
São Paulo: Melhoramentos, 2000. p. 44.

Para terceira atividade proposta utilizamos a tirinha disponível no livro didático p. 160. No livro didático adotada para a turma, a atividade com a tirinha selecionada está voltada para localizar os pronomes possessivos nas falas da personagem. Percebemos que o assunto retratado nas cenas não foi posto em questionamento, para que os alunos pudessem agir como leitores críticos.

Diante disso, reelaboramos a proposta da atividade e propomos a leitura da tirinha com olhar crítico para o discurso apresentado pela personagem, assim como um olhar minucioso para os personagens, considerando os traços apresentados. A atividade foi encaminhada no grupo de WhatsApp da turma seguida de encontro virtual pelo Google Meet para discussões sobre as questões aplicadas. Todas as contribuições feita pelos alunos foram sendo registradas de forma escrita pela pesquisadora deste estudo.

As questões foram:

- 1- Observe os personagens e responda o que eles expressam.
- 2- Você acredita que podemos mudar o mundo? Como?
- 3- Que ações acontecem no cotidiano, com as quais você não concorda?
- 4- O que mais chamou sua atenção nessa tirinha?

As questões conduziram à reflexão sobre o que estava sendo exposto, possibilitando a participação dos alunos, revelando seu entendimento e posicionamento diante da discussão levantada. Ao propor questionamentos que levam o aluno a refletir durante a leitura, entendemos que essa prática auxilia na compreensão e pode resultar significativamente na aprendizagem do aluno, pois permite a leitura de mundo, saindo do papel impresso para a realidade.

Ao serem questionados sobre a expressão dos personagens, os alunos responderam que cada um está com uma fisionomia diferente, como podemos observar algumas respostas:

**Aluno 5:** A menina está muito animada, o menino está parecendo que ficou curioso e o outro ficou pensando, meio desconfiado.

**Aluno 6:** A menina está feliz, um menino está sorrindo e o outro está assustado.

**Aluno 3:** A menina está falando e os meninos estão prestando atenção.

**Aluno 7:** No outro quadrinho eles já pareciam que estavam combinando alguma coisa, até o Junim já estava sorrindo.

**Aluno 8:** É, eles concordaram com a Juliana.

Analisando as respostas obtidas, podemos constatar que já houve uma leitura aprimorada, pois os alunos observaram a expressão facial dos personagens e puderam atribuir sentidos ao que estava sendo retratado. Sem estar grafado na tirinha as emoções expressas por cada personagem, os alunos conseguiram perceber o que cada um estava expressando por meio da imagem, analisando a fisionomia dos participantes nos quadrinhos.

Os alunos puderam ler por meio da representação recorrendo a leitura visual, sem o apoio do texto escrito. Isso nos remete à linguagem representacional apontada por Kress e Van Leeuwen na Gramática do Design Visual, que possibilita a leitura de todos os elementos, traços, cores e movimentos presentes na linguagem visual. Conforme Cardoso e Maciel (2019, p. 226) a Gramática do Design Visual<sup>8</sup> (GDV) de Kress e Van Leeuwen dialoga com a Gramática Sistêmico-Funcional<sup>9</sup> (GSF) de Michael Halliday e aponta que toda linguagem semiótica desempenha três funções: a representacional, a interativa e a composicional.

A representacional está relacionada a todos os participantes envolvidos na representação gráfica, a “natureza dos eventos, objetos e participantes envolvidos, e as

---

<sup>8</sup> “Kress e van Leeuwen (1996) desenvolveram um trabalho para análise de imagens, baseado na Gramática Sistêmico-Funcional (GSF), proposta por M.A.K. Halliday, denominada de Gramática do Design Visual” (Cardoso e Maciel 2019, p. 226).

<sup>9</sup> “[...] trata a linguagem como um recurso pelo qual os significados são produzidos no mundo social. A GSF é composta por três funções: ideacional, interpessoal e textual” (Cardoso e Maciel 2019, p. 227).

circunstâncias em que ocorrem<sup>10</sup>” (BARTON e UNSWORTH, 2014, p. 4). A função interativa ocorre entre “os tipos de relacionamento construídos entre o observador e o que é visto<sup>11</sup>” (BARTON e UNSWORTH, 2014, p. 5), possibilitando a construção de significados a partir da interação entre o leitor e o texto, a partir de olhar ou um traço que dialogue com o leitor.

A função composicional está voltada à composição estrutural do texto, à forma de organização dos elementos presentes no texto, desse modo, “os significados textuais ou composicionais lidam com as maneiras pelas quais o layout da imagem indica o valor da informação ou a ênfase relativa entre os elementos da imagem” <sup>12</sup>(BARTON e UNSWORTH, 2014, p.72). Assim, a posição ocupada por cada elemento configura um sentido para o leitor.

Seguindo essa perspectiva, a luz da GDV, seguimos estimulando a interpretação da atitude dos personagens representadas na tirinha selecionada com o seguinte questionamento: Você acredita que podemos mudar o mundo? Como? A essa pergunta os alunos apontaram atitudes que consideram relevantes para mudar o mundo. Entre as respostas obtidas selecionei algumas:

**Aluno 9:** Reciclar os lixos;

**Aluno 10:** Com os nossos sonhos e alegria;

**Aluno 8:** Estudando;

**Aluno 7:** Não podemos jogar lixo na rua, não maltratar os animais, parar de roubar as coisas, parar de agredir mulheres, parar de ir para às festas na pandemia.

As respostas dos alunos nos remetem ao que eles acreditam ser o melhor para o mundo, pois por meio da reflexão trouxeram elementos que podem contribuir para um mundo melhor, como a resposta dos alunos A9 e A7, sugere que para melhorar o mundo, todos os seres humanos precisam atuar juntos e a resposta do A7 especificamente, relata sua indignação com determinados fatos que presencia ou que faz parte do seu contexto.

---

<sup>10</sup> “[...] Ideational or representational meanings are constructed by the forms of visual representation of events in the material world, the objects and participants involved, and the circumstances in which they occur [...]” (Barton and Unsworth, 2014, p. 4).

<sup>11</sup> “Interpersonal or interative meaning concern the kinds of relationship constructed between the viewer and what is viewed” (Barton and Unsworth, 2014, p. 5).

<sup>12</sup> “Textual or compositional meanings deal whit the ways in which the layout of the image indicates information value or relative emphasis among the elements of image” (Barton and Unsworth, 2014, p. 5).

A função composicional contribuiu para que os alunos pudessem responder, pois recorreram ao elemento verbal presente na tirinha e a suas experiências de mundo para então postular suas respostas. As respostas são diversificadas, pois cada aluno recorreu a suas memórias e contexto social para atribuir sentido ao que leu e construir a sua proposta.

A resposta do A7, poderia desencadear em outras discussões, pois são episódios retratados constantemente nos noticiários e continuam acontecendo, o aluno ainda aborda sobre as aglomerações na pandemia, este é um fato que tem causado controvérsia, enquanto alguns se privam para se proteger e proteger os demais, outros estão agindo como se a saúde do país estivesse passando bem.

Os alunos também foram questionados da seguinte forma: Que ações acontecem no cotidiano, com as quais você não concorda? Diante deste questionamento selecionamos algumas respostas obtidas:

**Aluno 3:** Não concordo com a poluição do oceano;

**Aluno 6:** Temos que parar de jogar lixos nas ruas e no mar;

**Aluno 8:** A maldade contra as pessoas e os animais têm que acabar;

**Aluno 10:** Evitar o desperdício de alimentos e de água;

**Aluno 5:** Não concordo com os bandidos que matam crianças e os policiais não fazem nada.

Os alunos expressaram assuntos apresentados nos meios de comunicação diariamente, isso nos leva a compreender que são leitores críticos e estão atentos ao que prejudica a sociedade e o mundo. Assim puderam ir além do que foi pedido no livro didático e dialogar com a realidade, pontuando as ações positivas e negativas na sociedade contemporânea.

Para finalizar esta atividade questionamos sobre: O que mais chamou sua atenção na tirinha?

**Aluno 1:** A ideia de mudar o mundo.

**Professora:** Por que você acha que não dá para mudar o mundo?

**Aluno 1:** Acho que sim, mas todo mundo precisa mudar.

**Aluno 2:** O outro menininho que me chamou a atenção, porque ele não falou nada, só ficou ouvindo.

**Aluno 3:** Quem está querendo mudar o mundo são crianças e não os adultos.

**Professora:** Por que você acha que as crianças que estão querendo mudar o mundo?

**Aluno 3:** Porque os adultos não têm tempo, só trabalham.

**Aluno 4:** As figuras, porque a menina está alegre e quer mudar o mundo.

**Aluno 10:** Seria muito bom se fosse fácil mudar o mundo.

A interrelação elaborada pelos alunos entre a realidade e o assunto tratado na tirinha, confirma a construção de sentidos por meio da linguagem visual, pois ao levantar esses questionamentos trouxeram à tona sobre a percepção que eles têm sobre o mundo em que vive, pontuando problemas sociais que afetam toda a sociedade.

Percebemos a função interativa da GDV nas respostas dos alunos, pois houve aproximação entre eles (personagens e os alunos), que também são crianças e aprendem que por meio de pequenas atitudes podem mudar o mundo, enquanto os adultos muitas vezes não dão o devido valor a preservação do meio ambiente para garantir um mundo melhor. A resposta do aluno 3, ao afirmar que “os adultos só trabalham”, reflete a realidade do mundo contemporâneo, onde a maioria dos pais estão focados em garantir o sustento dos filhos e família e não conseguem dedicar tempo de qualidade em família.

Os argumentos apresentados pelos alunos colaboram para nossa compreensão sobre a importância de propor leituras com viés crítico em sala de aula, levando o aluno a pensar e a expressar seus pensamentos e, como mediador, valorizar a fala dos alunos, instigando-os ainda mais por meio de diversas leituras, pois um assunto lançado como ponto de partida desencadeia em outros assuntos que são significativos na formação da criticidade do cidadão.

A partir da fala dos alunos, podemos nos aproximar do pressuposto que cada sujeito interage com o que lê a partir das suas leituras de mundo que antecede a sua interpretação, pois em cada contexto há uma constante relação entre meio e sujeito, que permeia diferentes saberes e resulta em aprendizagens múltiplas, favorecendo a construção de sentidos.

#### 4.3.1. Análise das produções

As produções dos alunos foram realizadas por meio da ferramenta Pixton<sup>13</sup>, que proporciona ao criador inúmeras possibilidades de criação, mas requer a criatividade e o

---

<sup>13</sup> A ferramenta PIXTON possibilita a criação de histórias em quadrinhos de forma totalmente on-line, ela dispõe de painel de fundo, diferentes personagens, tipos de balões, movimentos, onomatopeias e outros recursos que possibilita a criação de acordo com a criatividade e imaginação do criador, ao finalizar permite

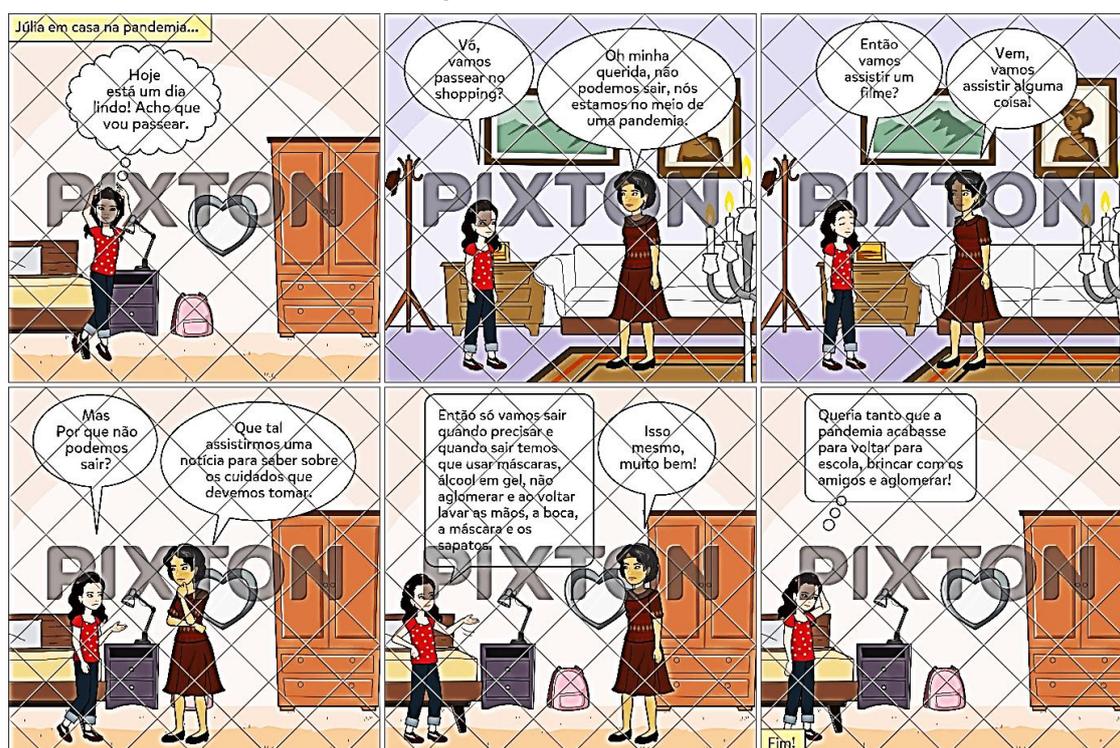
conhecimento de mundo para que seja atrativo e significativo. Para propor esta atividade foi necessário gravar um vídeo explicando passo-a-passo como utilizar a ferramenta e compartilhar com os alunos no grupo de WhatsApp.

A cada proposta de atividade fomos auxiliando e orientando os alunos de forma remota em relação ao manuseio da ferramenta e ficamos a disposição via WhatsApp para sanar as possíveis dúvidas e receber os trabalhos concluídos. Durante a realização das HQs pela plataforma Pixton, alguns não conseguiram concluir devido à falta de um aparelho mais atualizado, enviando somente parte da atividade.

Entre as atividades recebidas selecionamos três produções, para demonstrar as produções realizadas pelos alunos sob a nossa orientação e mediação.

Na produção 1, os alunos foram desafiados a produzir uma história com o tema Pandemia, considerando os elementos básicos como os personagens, e os tipos de balões para cada fala. Observe:

FIGURA 5: HISTÓRIA EM QUADRINHOS JÚLIA EM CASA NA PANDEMIA



FONTE: Produzida pelo aluno com orientação da professora pesquisadora.

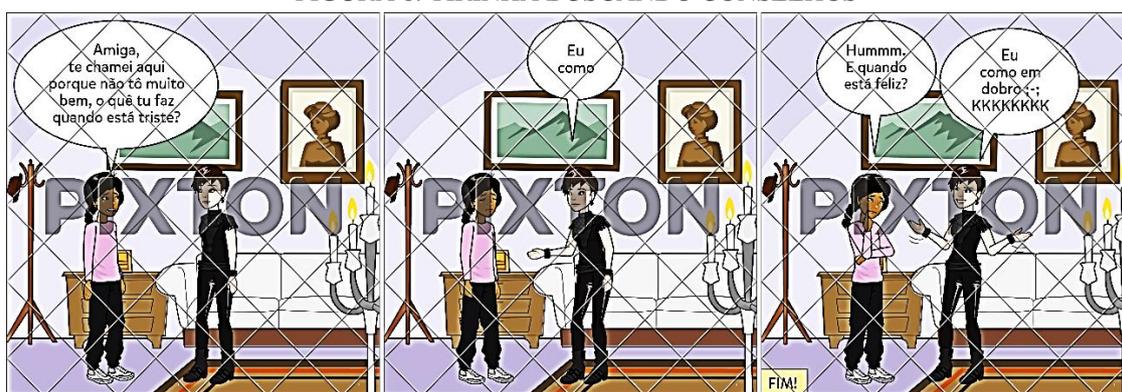
compartilhar via e-mail, fazer download e compartilhar por WhatsApp, este último foi o meio que usamos para compartilhar as produções finalizadas.

Nesta produção observamos que houve a compreensão dos elementos que compõem o gênero história em quadrinhos, pois o contorno do balão que expressa os pensamentos é diferente do balão de fala, assim como a expressão da menina muda de acordo com os episódios ocorridos.

Além dos balões, as expressões das personagens, há também o movimento dos braços em cada quadro, e as cores das roupas escolhidas para a menina e para a mãe. A cor vibrante para a menina e a cor mais escura para a senhora indicando a diferença de idade entre elas. As personagens também deixam uma mensagem aos leitores de cunho social, ou seja, tem o objetivo de estimular a conscientização do leitor sobre os devidos cuidados no período pandêmico.

A segunda produção foi realizada com base nas tiras cômicas, após a explicação das tiras de humor, propomos aos alunos que criassem uma tirinha, selecionamos a seguinte produção:

FIGURA 6: TIRINHA BUSCANDO CONSELHOS



FONTE: Produzida pelo aluno com orientação da professora pesquisadora.

Nesta tira, podemos observar as características das personagens construídas pelo aluno, que sugere a assimilação da realidade de muitos jovens na atualidade, onde não sabem lidar com as frustrações e buscam se refugiar na comida, pois representa duas adolescentes conversando sobre seu estado emocional.

A expressão e o modo de vestir da menina que está buscando conselhos são característico de uma adolescente triste e desmotivada enquanto a outra tem seu próprio estilo, descolada, porém sem propósito, pois não soube aconselhar a colega que a procurou. Satirizando sobre como reage em relação a seu estado emocional.

Ainda percebemos a necessidade que o sujeito tem de usar os ícones imagéticos em suas falas, pois no último quadro o aluno ilustrou um *emoji* no final da fala reforçando a expressão da personagem e por fim utiliza a onomatopeia para simbolizar o rizo.

Propomos a produção de outra história tomando como base o tema Proteção dos animais. Após a discussão do assunto os alunos foram orientados a produzir uma história retratando a importância de proteger e manter os animais em seu habitat, diante dessa proposta selecionamos a seguinte produção:

FIGURA 7: TIRINHA A CAÇA  
FONTE: Produzida pelo aluno com orientação da professora pesquisadora.



Nesta produção podemos evidenciar a presença das onomatopeias para representar os sons, ainda foi possível, com recurso da iluminação, representar a noite e o dia. Outro elemento crucial que foi retratado é o contorno dos balões, o balão diferente para destacar o grito do personagem, a expressão facial e o movimento do corpo dos personagens.

As representações dos alunos nos levam a afirmar que puderam assimilar os elementos constitutivos das histórias em quadrinhos, assim como a integração dos fatores sociais e a formulação de sentidos por meio da linguagem visual, percebendo que cada ícone tem seu valor no texto.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou delinear sobre a importância da leitura, assim como a constância dos textos multissemióticos no cotidiano do ser humano, que abrange as diversas formas de comunicação, dada a crença que sem a habilidade da leitura e interpretação, o homem fica impossibilitado de usufruir com plenitude as múltiplas linguagens que circulam na sociedade.

A demanda da sociedade impulsiona o comportamento das pessoas, ou seja, tudo gira em torno das mídias sociais, das semioses, das imagens em movimento entre outros. Como vemos nos anúncios televisivos, banners, outdoors e tantas formas de manifestações linguísticas que conduzem a sociedade ao imediatismo. Desenvolver várias atividades paralelamente, como por exemplo, comer, falar ao celular e ouvir música de forma simultânea já são práticas comuns na contemporaneidade.

Nesse contexto está o aluno, que já chega à escola com bagagem cultural repleto de conhecimento de mundo e muitas vezes se depara com o ensino tradicional, como se a escola estivesse isolada do mundo. Com práticas tradicionalistas que não atraem nem colaboram para a formação do cidadão crítico, como aponta os documentos norteadores da educação básica como os PCNs, a BNCC e o PPP da escola.

Além das práticas tradicionais, as escolas da rede pública ainda caminham vagarosamente na aquisição de recursos atualizados, fator que contribui para a manutenção dessa prática considerada negativa para o avanço do aluno. O professor que busca inovar sua prática, muitas vezes recorre a recursos próprios para oferecer novidade aos alunos, pois ao trabalhar com a multimodalidade necessita de impressões coloridas e na escola não dispõe do equipamento necessário.

No decurso de muitos anos, o professor foi visto como um profissional passivo, que se restringia em repassar conhecimentos e em nada contribuía para a aprendizagem dos alunos. As leituras realizadas apontaram para um enrijecimento nas práticas pedagógicas, com a permanência das resistências nas inovações no exercício da docência e a ausência na formação de um leitor crítico na sala de aula. Ressalta-se com isso, para concepções cada vez mais contestadas e ações que resultam em leitores funcionais, sem autonomia para dar sua opinião, o que torna os alunos inseguros, pois não estão habituados a expor suas ideias, mas somente responder o que já estava no texto.

Durante a pesquisa, evidenciamos a dificuldade de interpretação dos alunos frente ao que lê, seja verbal ou não verbal, pois mesmo tendo acesso a textos de qualquer

natureza não conseguiram transmitir o sentido do texto apresentado. Essa dificuldade estende-se para as histórias em quadrinhos, gênero que atrai os olhares dos alunos, porém não passava da simples decodificação.

Diante desses fatores, esta pesquisa buscou desenvolver práticas que estimulem a leitura de textos multimodais, especificamente das histórias em quadrinhos, considerando o acesso e interesse dos alunos pelo gênero por meio dos gibis e do livro didático, pois há presença considerável de HQs no livro destinado aos alunos do quarto ano do ensino fundamental.

Os dados apontaram para uma falha na abordagem dos quadrinhos no livro didático, pois as atividades propostas se voltam para o ensino gramatical, sem o olhar crítico do professor o aluno se limita a responder as questões ali apresentadas. Nesse sentido, cabe ao professor ampliar o letramento analisando minuciosamente as atividades que irá trabalhar e ir além do que o livro traz, para que a formação leitora aconteça.

Outro fator que detectamos foi a ausência de conhecimento da nomenclatura das tipologias textuais, pois mesmo estando em contato frequente com diferentes textos, os alunos não sabiam o que é um texto multimodal e nem o que é um texto. Nesse sentido, ressaltamos a importância de apresentar a nomenclatura dos textos trabalhados, pois assim como é importante saber o nome de uma vírgula (,) ou de uma classe gramatical, as nomenclaturas textuais também devem ser apresentadas.

Diante das atividades que propomos, foi possível perceber o quanto os alunos estavam habituados a localizar apenas as informações explícitas nos textos, pois ao serem desafiados a pensar e assimilar o que lê, eles ficaram sem reação, sem respostas. As estratégias de leitura apontadas por Koch e Elias (2008) e Solé (1998), contribuíram para “quebrar o gelo”, partindo da observação e lançando indagações que os levaram a refletir e ler nas entrelinhas.

Outro fator que evidenciamos é a falta de utilização do celular como recurso pedagógico na sala de aula, muitos pais se mostraram resistentes em oferecer esse meio ao seu filho durante a pandemia, fator que dificultou o melhor desempenho dos alunos durante as aulas e conseqüentemente nesta pesquisa. Os alunos estão habituados a utilizar o celular como meio para acessar as redes sociais e não com cunho educativo, demonstraram assim, dificuldades em acessar link, fazer login, compartilhar arquivos entre outras ações básicas em um aparelho eletrônico.

A pesquisa que ora desenvolvemos trouxe à tona tanto a lacuna existente entre o saber do aluno, como a necessidade de formação continuada entre os professores que

aponte para reflexão sobre a prática na prática, frente o contexto atual, tanto quanto ao uso dos recursos multimodais como as abordagens frente as questões aplicadas nas salas de aula. O estudioso Schön (2000, p. 31) denomina de “teorias da ação” a importância de o professor se colocar como agente transformador, numa posição ativa, desmistificando a concepção de que o professor é um mero transmissor, renovando sua identidade enquanto profissional.

O fazer pedagógico e os saberes da experiência implicam num trabalho do cotidiano, pois é por meio dos saberes que os professores consideram práticas pedagógicas como modelos de saber fazer a profissão. Nóvoa (1992, p. 30) entende que a formação continuada “deve alicerçar-se numa [...] reflexão na prática e sobre a prática, através de dinâmicas de investigação-ação e de investigação-formação, valorizando os saberes de que os professores são portadores”, mesmo que sejam professores iniciantes, com estabilidade profissional ou próximos a aposentadoria.

A pesquisa-ação mostrou-se como uma metodologia importante para desenvolver atividades do cotidiano dos alunos e mesmo com a limitação de interação com os alunos devido ao atendimento remoto, a reação dos alunos frente as atividades subsequentes foram significativas, pois desenvolveram novas habilidades durante as leituras, como refletiu nas respostas dadas demonstrando maturidade no entendimento entre a primeira atividade proposta até a última realizada.

Os alunos tornaram-se mais participativos nas aulas de todas as disciplinas e mesmo sendo on-line, participaram enviando áudios com questionamentos sobre o que estava sendo estudado. Mostraram autonomia nos enunciados das atividades propostas e influenciaram até aqueles que não estavam entusiasmados a participarem mais ativamente. Outro fator evidente foi o interesse ainda maior pelas histórias em quadrinhos.

Os momentos de leitura tornaram-se mais prazerosos durante as aulas, pois passaram a relacionar os textos lido com fatos da realidade. Uma leitura sobre os animais por exemplo, desencadeou em um bate papo sobre os maus tratos que já presenciaram e possíveis atitudes que podem ser feitas para combater ações como essa.

Ainda foram poucos momentos, pois a cada ano recebemos novas turmas e se essas práticas que iniciamos não tiverem sequência nos próximos anos escolares, essas habilidades poderão ser ofuscadas novamente. Daí a importância da constante formação docente atualizando e acompanhando a sociedade nas salas de aula.

Sendo assim, foi possível constatar que a leitura das imagens pode ser feita por alunos de todas as idades, o que vai alterar são as interpretações de acordo com sua bagagem de conhecimento. Trazer os textos multimodais ou multissemióticos para sala de aula e explorar suas estruturas permite a construção de sentidos e contribui para o aprendizado não somente da gramática, mas para a leitura de mundo.

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Trad. Paulo Bezerra 4ª ed.: São Paulo: 34, 2016.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem**. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.
- BARBOSA, Vanderlis Legramante; MACIEL, Ruberval Franco. Letramento crítico nas aulas de língua portuguesa: discutindo processos de construção de sentidos. **Guavira Letras** (ISSN: 1980-1858), Três Lagoas/MS, v. 14, n. 28, p. 280-297, set./dez. 2018.
- BARTON, David; LEE, Carmem. **Linguagem on-line: textos e práticas digitais**. Trad. Milton Camargo Mota. 1. Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. 270 p.
- BARTON, Georgina; UNSWORTH, Len. Music, multiliteracies and multimodality: Exploring the book and movie versions of Shaun Tan's The Lost Thing. **Australian Journal of Language and Literacy**, Vol. 37, No. 1, 2014. Disponível em: <<https://www.alea.edu.au/documents/item/844>>. Acesso em: jan. de 2021.
- BEZERRA, Maria Auxiliadora. Textos: Seleção Variada e Atual. In: DIONISIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora Lucerna. **O Livro Didático de Português: múltiplos olhares**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.
- BIAZI, Terezinha Marcondes Diniz; DIAS, Luciana Cristina Ferreira. O que é linguística aplicada. **Anais do Universidade em foco: o caminho das humanidades**. UNICENTRO, agosto, 2007.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar**. 1993. Tese (Doutorado em História Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993. DOI: 10.11606/T.8. 2019.tde-28062019-175122. Acesso em: 17.fev.2021.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC / SEF, 1998. 116 p.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC / SEF, 1997. 144p.

\_\_\_\_\_. **Temas Contemporâneos Transversais na BNCC:** Proposta de Práticas de Implementação 2019. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/guia\\_pratico\\_temas\\_contemporaneos.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/guia_pratico_temas_contemporaneos.pdf)>. Acesso em: janeiro de 2021.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular:** educação é a base. Brasília: MEC, 2018a. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pnld\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pnld_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)>. Acesso em: dezembro de 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD)**, 2018b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>>. Acesso em: 23.fev.2021.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm)>. Acesso em: 15.jan.2021.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental.** – Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12640:parametros-curriculares-nacionais-1o-a-4o-series>>. Acesso em: 15.jan.2021.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte / Secretaria de Educação Fundamental.** – Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12640:parametros-curriculares-nacionais-1o-a-4o-series>>. Acesso em: 15.jan.2021.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Referencial Curricular Linguagens, Reme Versão Preliminar.** Disponível em: <<https://gefem-semed.blogspot.com/p/referencial-curricular-da-reme-2020.html>>. Acesso em: 15.jan.2021.

CAGNIN, Antonio Luiz. **Os quadrinhos:** um aspecto abrangente da arte sequencial, linguagem e semiótica. São Paulo: Criativo, 2014.

CARDOSO, Jairo Barrera; MACIEL, Ruberval Franco. Letramento Visual: Gramática do Design Visual e Construção de Sentido. **Revista de Estudos Acadêmicos de Letras.** Vol. 12 Nº 01 – Julho de 2019. Unemat, p. 224 - 239. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.30681/23588403v12i01224239>>. Acesso em: maio de 2021.

CIRNE, Moacy. **História e crítica dos quadrinhos brasileiros.** Rio de Janeiro: Funarte, 1990.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e pesquisa**, São Paulo, p. 549-566, set./dez. 2004.

CONCEIÇÃO, André Felipe; NAUDERER, Jefferson Nestor; NASCIMENTO, Silvana Schwab do. Um olhar sobre os Temas Contemporâneos Transversais e o ensino de Língua Portuguesa. In: JUNIOR, Ivo DI Camargo; RIBEIRO, Kelli da Rosa; NASCIMENTO,

Silvana Schwab do. (Org). **Base Nacional Comum Curricular e as diferentes áreas: múltiplos olhares.** São Paulo: Mentis Abertas, 2020.

COSTA VAL, Maria da Graça. Texto, textualidade e textualização. **Revista Pedagogia Cidadã** - Cadernos de Formação Língua Portuguesa, UNESP - São Paulo, v. 1, p. 113-124, 2004.

DIONÍSIO, Ângela Paiva. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, Acir Mário, GAYDECZKA, Beatriz, BRITO, Karim Siebeneicher (orgs.). **Gêneros textuais, reflexões e ensino.** 4. Ed. São Paulo: Parábola editorial, 2011.

EISNER, Will. **Quadrinhos e Arte Sequencial.** 3ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ESTEL, Ana Gláucia Zironi. BELINATO, Wagner Vonder. Estratégias de leitura: formação do leitor competente a partir do gênero textual conto. In: **O Professor PDE e os desafios da escola pública paranaense.** v. 1. Paraná, 2010. Secretaria da Educação, Governo do Estado.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discourse and social change.** Cambridge: Polity Press, 1992. Discurso e mudança social. Coord. Da trad. Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

GARCIA, Clarisse de Paiva et al. Multiletramentos no ensino público: desafios e possibilidades. **Revista Práticas de Linguagem**, v. 6 especial - Escrita discente, 2016, p. 123-134.

GERALDI, João Wanderley. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 381-396, jul./dez. 2015. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br/>>. Acesso em: 05.jan.2021.

GOMES, Nataniel dos Santos; SILVA, Dagmar Vieira Nogueira; BARBOSA. Vanderlis Legramante. De Platão a Stan Lee: A nona arte como instrumento de reflexão. In: **Isto é um trabalho para...** Os quadrinhos: reflexões por trás dos balões. Nataniel dos Santos Gomes; Dagmar Vieira Nogueira Silva; Vanderlis Legramante Barbosa (Orgs). Rio de Janeiro: Dialogarts 2020, 1 ed. (digital), p. 20 -55.

JARDIM, Fernanda Maciel. **O design(er) na produção editorial do livro didático:** funções, contribuições e limites. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Design da PUC-Rio como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Design. Orientador: Prof. Luiz Antonio Luzio Coelho. Rio de Janeiro, Agosto de 2010. Disponível em: <[https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/21629/21629\\_1.PDF](https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/21629/21629_1.PDF)>. Acesso em: 23.fev.2013.

KLEIMAN, Ângela. MORAES, E. Silvia. **Leitura e interdisciplinaridade:** tecendo redes nos projetos da escola. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura.** Teoria e Prática. 9ª ed. Campinas: Pontes, 2002.

KRESS, Gunther. *et al.* (m.s) **Discourse Semiotics**, 1995.

KRESS, Gunther e VAN LEEUWEN, Theo. **Reading Images: The Grammar of Visual Design**. London: Routledge, 1996.

KOCH, Ingedore Villaça. ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2007.

KOCH, Ingedore Villaça. **Introdução à linguística textual**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2008.

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

LEMKE, Jay. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Revista Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas: IEL/UNICAMP, v. 49, n. 2, p. 455-479, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tla/v49n2/09.pdf>>. Acesso em: 10.jul.2017.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2006.

LINS, Maria da Penha Pereira. **O tópico discursivo em textos de quadrinhos**. Vitória: EDUFES, 2008.

MAINGUENEAU, Dominique. Cenografia epistolar e debate público. In: **Cenas da enunciação**. POSSENTI, S.; SOUZA-E-SILVA, M. C. (orgs.). São Paulo: Parábola Editorial, 2008b. p. 115-135.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A.; MACHADO, A.; BEZERRA, M. (org.). **Gêneros Textuais e Ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, p. 19-36, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para escrita: atividades de retextualização**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MAROUN, Cristiane Ribeiro Gomes Bou. **A multimodalidade textual no livro didático de português**. 2006. 118 p. Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília, Instituto de Letras, Departamento de Lingüística, Línguas Clássicas e Vernácula, 2006. Disponível em: <<https://repositorio.unb.br/handle/10482/8854>>. Acesso em: 17.fev.2021.

MELO, Edsônia de Souza Oliveira; OLIVEIRA, Paulo Wagner Moura de; VALEZI, Sueli Correia Lemes. Gêneros poéticos em interface com gêneros multimodais. In: ROJO, Roxane, MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MENDONÇA, Márcia Rodrigues de Souza. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. In: DIONÍSIO, Â. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais & Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 194-207.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático: alguns temas de pesquisa. **Rev. bras. hist. educ.**, Campinas-SP, v. 12, n. 3 (30), p. 179-197, set./dez. 2012.

NÓVOA, Antônio. (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa - Portugal: Dom Quixote, 1992.

PIGLIA, Ricardo. **O último leitor**. Tradução de Heloisa Jahn. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

POSTEMA, Barbara. **Estrutura narrativa nos quadrinhos**: construindo sentidos a partir de fragmentos. Trad. Gisele Rosa. São Paulo: Peirópolis, 2018.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: Escola Municipal Prof. Licurgo de Oliveira Bastos. Campo Grande, 2016.

RAMOS, Paulo. **A leitura dos quadrinhos**. São Paulo: Contexto, 2016.

RAMOS, Paulo. Humor nos quadrinhos. In: VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo. **Quadrinhos na educação**: da rejeição à prática. Waldomiro Vergueiro e Paulo Ramos (Orgs). São Paulo: Contexto, 2020.

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

ROSA, Franco de. **Almanaque dos quadrinhos**: 120 anos de história. São Paulo: Discovery Publicações, 2014.

ROZA, Edleide Santos; MENEZES, Ângela Maria De Araújo. Multimodalidade: Ampliação e Ressignificação dos Sentidos – Novas Conexões em Ambiente Escolar. p. 123 -146. In: **Multimodalidade e Práticas de Multiletramentos no Ensino de Línguas**. São Paulo: Blucher, 2019.

SANTOS, Betty Bastos Lopes. Multimodalidade e multiletramento: desenvolvendo habilidades de leitura em sala de aula. In: MORETTO, Milena. Org. **Leitura e produção escrita na educação básica**. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2019, p. 9-28.

SANTOS, Mariana Oliveira dos; GANZAROLLI, Maria Emilia. Histórias em quadrinhos: formando leitores. **TransInformação**, Campinas, 23(1):63-75, jan./abr., 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/tinf/v23n1/a06v23n1.pdf>>. Acesso em: 15.jan.2021.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Marco Antônio. A Fetichização do Livro Didático no Brasil. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 803-821, set./dez. 2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/edreal/v37n3/06.pdf>>. Acesso em: 23.fev.2021.

STAM, Robert. **Bakhtin**: da teoria literária à cultura de massa. São Paulo: Ática, 1992.

SOARES, Magda. Entrevista concedida em 07/10/2002, **tvebrasil.com.br/salto/entrevistas**, 2002.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Isabel Solé; Trad. Cláudia Schililing – 6a ed. – Porto Alegre: ArtMed, 1998.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa –ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

TRINCONI, Ana. **Ápis Língua Portuguesa, 4º ano: Ensino Fundamental, Anos Iniciais**.  
TRINCONI, Ana; BERTIN, Terezinha e MARCHEZI, Vera (Orgs). 3 ed. São Paulo:  
Ática, 2017.

VALLE, Maria de Jesus Ornelas. **A formação do leitor competente: estratégias de  
leitura**. Altônia, PR. Disponível em:  
<[http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes\\_pde/artigo\\_maria\\_jesus\\_ornelas\\_valle.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_maria_jesus_ornelas_valle.pdf)>. Acesso em: dez.2020.

VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo. **Quadrinhos na educação: da rejeição à  
prática**. Waldomiro Vergueiro e Paulo Ramos (Orgs). São Paulo: Contexto, 2020.

VIEIRA, Josenia Antunes. **Novas perspectivas para o texto: uma visão multissemiótica**.  
Brasília, 2004.

WIETHAN, Fernanda Marafiga. Et al. O paradigma conexcionista aplicado às pesquisas  
em linguagem. **Rev. CEFAC**. 2012. Disponível em:  
<<https://www.scielo.br/pdf/rcefac/v14n5/87-11.pdf>>. Acesso em: 10.fev.2021.

XAVIER, Glayci Kelli Reis da Silva. Histórias em quadrinhos: panorama histórico,  
características e verbo-visualidade. **Darandina**: revista eletrônica. Programa de Pós-  
Graduação em Letras: Estudos Literários - UFJF. Vol. 10. Disponível em:  
<<https://www.ufjf.br/darandina/files/2018/01/Artigo-Glayci-Xavier.pdf>>. Acesso em:  
15.jan.2021.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A - Questionário aplicado aos alunos

#### Leitura de textos multimodais

1. Nome completo

\_\_\_\_\_

2. Idade

\_\_\_\_\_

3. Na sua opinião, imagem, panfletos, história em quadrinhos pode ser considerado como um texto?

*Mark only one oval.*

- sim  
 Não

4. Você sabe o que é um texto multimodal?

*Mark only one oval.*

- Sim  
 Não



5. Você considera o quadro anterior como um texto?

*Mark only one oval.*

- Sim  
 Não

6. O que mais chamou sua atenção do quadro anterior?

*Mark only one oval.*

- A imagem  
 As palavras

7. Qual sua preferência de leitura?

*Mark only one oval.*

- Com imagem  
 Sem imagem

8. Da lista abaixo, quais dos textos você costuma ler?

Check all that apply.

- () Livros
- Jornais
- Filmes
- Gibis
- Tirinhas
- Histórias em quadrinhos
- Vídeos
- Revistas
- Pôster
- Panfleto
- Infográfico
- Banner

9. Quais são os personagens das Histórias em Quadrinhos que você conhece?

---

---

---

---

---

Calvin e Haroldo



10. Você conhece os personagens Calvin e Haroldo?

Mark only one oval.

- Sim
- Não

## APÊNDICE B - Atividade aplicada na escola

### Atividade 1

<b>Escola Municipal Professor Licurgo de Oliveira Bastos</b> <b>Campo Grande, _____ de _____ de 2020.</b> <b>Professor(a): <u>Léia Bernal Sanches Correia</u></b> <b>Turma: <u>4ºD</u></b> <b>Aluno(a): _____</b> <b>Disciplina: Língua Portuguesa</b> <b>Conteúdo: Leitura e interpretação de texto</b>	
--	---

Tirinha retirado do Livro didático página 162

1 Leia a tirinha a seguir. Depois, responda às questões.



Bill Watterson. O Estado de S. Paulo. São Paulo, 14 maio 2006. p. 26.

- Você sabe o que é um aeromodelo? Procure o significado da palavra no dicionário.  
\_\_\_\_\_
- O texto acima é composto por quais elementos?  
\_\_\_\_\_
- Esse texto, faz parte de qual é o gênero textual?  
\_\_\_\_\_
- Na sua opinião, por que as instruções são incompreensíveis para Calvin?  
\_\_\_\_\_
- No terceiro quadro o que significa a expressão **RRRRRRGGGGHHHHH, WHAM WHAM WHAM**?  
\_\_\_\_\_
- Quais sentimentos a fisionomia de Calvin expressa?  
\_\_\_\_\_
- O que aconteceu no último quadro?  
\_\_\_\_\_
- O texto trouxe alguma informação importante para você?  
\_\_\_\_\_
- Você já tentou montar, criar ou construir algum brinquedo? Como foi?  
\_\_\_\_\_

## Atividade 2

Leia a tirinha e responda

Tirinha retirado do livro didático de Língua Portuguesa página 42



Fernando Gonsales. Niquel Náusea. **Jornal de Londrina**, 23 out. 2003.

Essa tirinha faz referência a uma fábula, qual?

---

Escreva o que entendeu ao ler a tirinha

---

---

---

Qual é a dificuldade que os artistas enfrentam na sociedade?

---

---

---

---

---

## Atividade 3

Leia a tirinha e responda no caderno



Ziraldo. **As melhores tiradas do Menino Maluquinho**. São Paulo: Melhoramentos, 2000. p. 44.

- 1- Observe os personagens e responda o que eles expressam.
- 2- Você acredita que podemos mudar o mundo? Como?
- 3- Que ações acontecem no cotidiano, com as quais você não concorda?
- 4- O que mais chamou sua atenção nessa tirinha?

## ANEXOS

### ANEXO 1 - Produções dos alunos

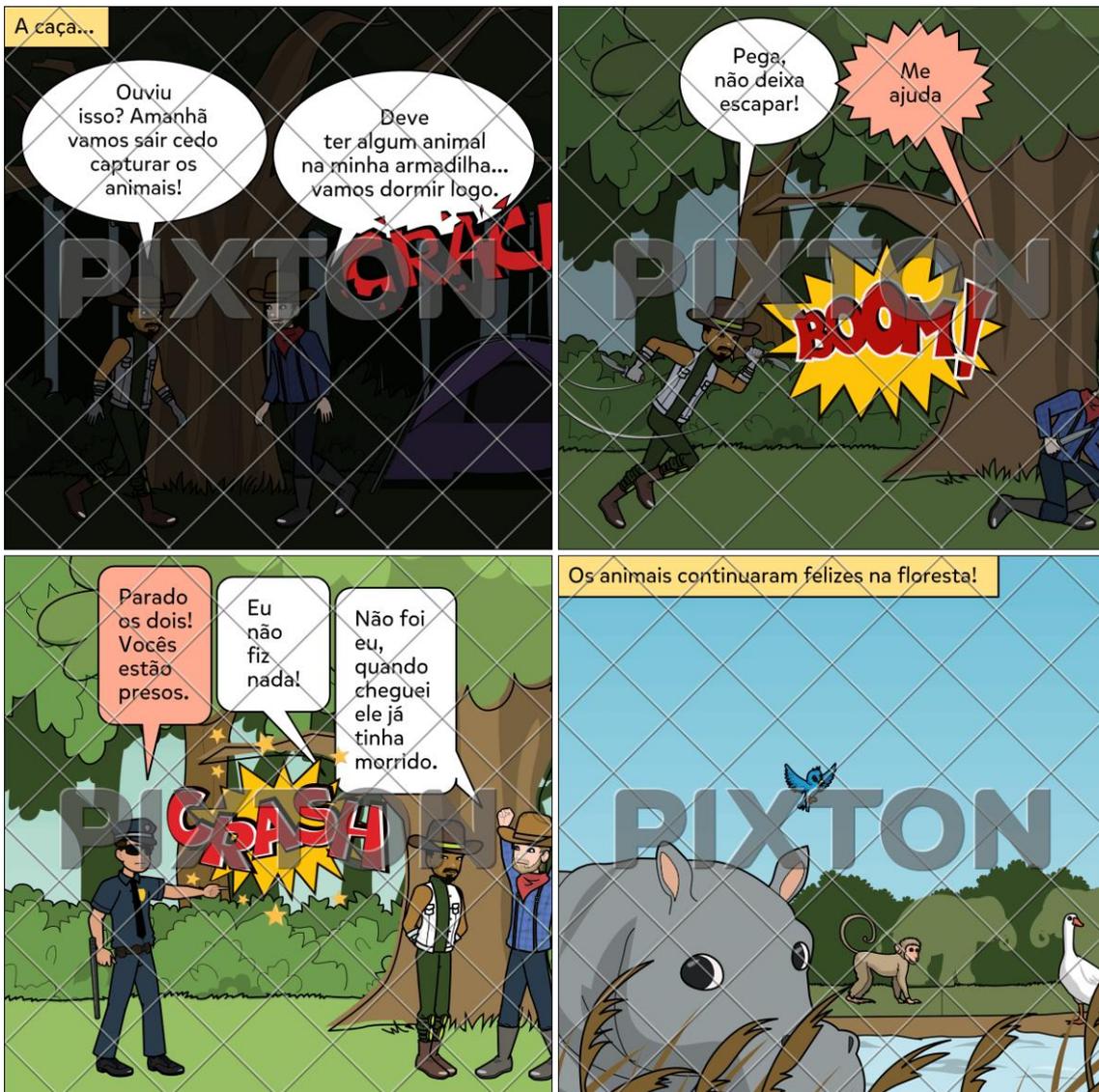
#### Produção 1 – Produção da história com o tema Pandemia



#### Produção 2 – Produção de uma tirinha cômica



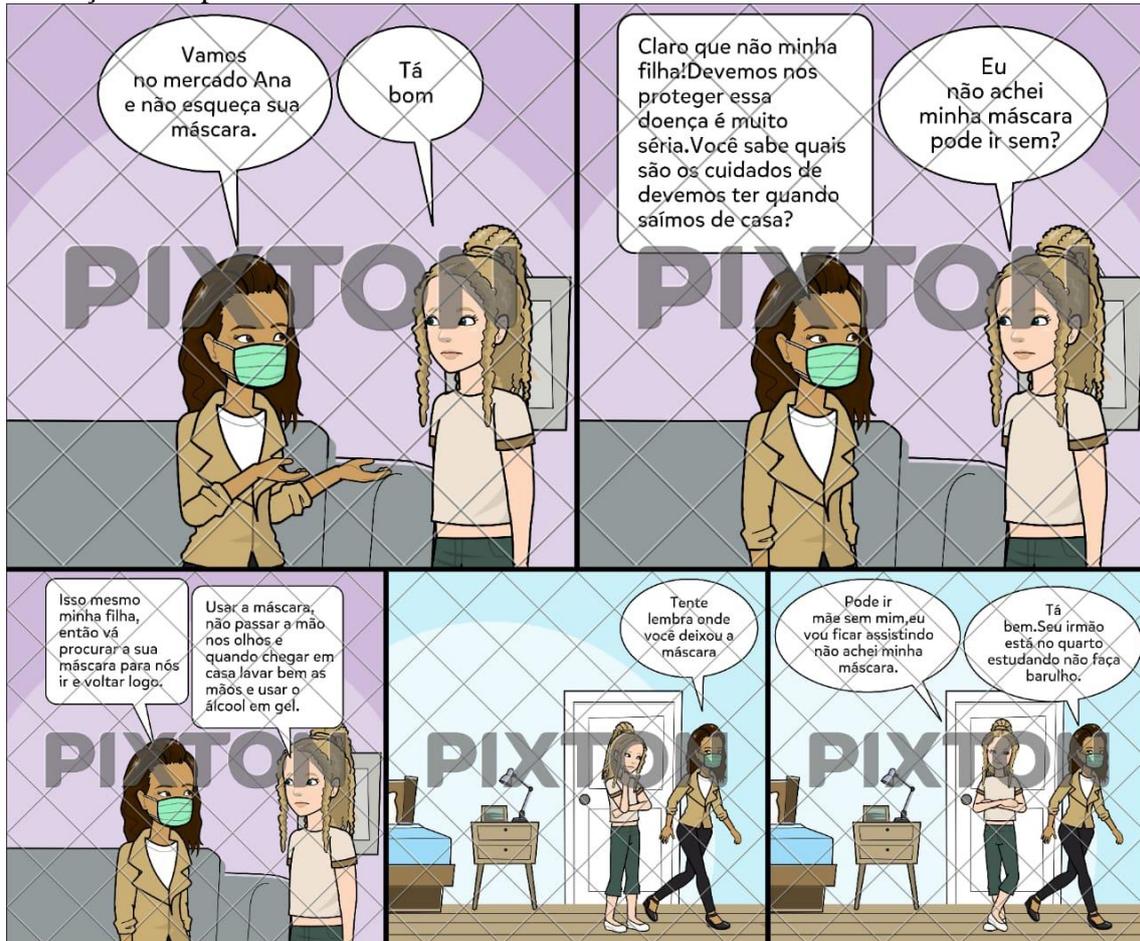
Produção 3 – Produção da história com o tema Proteção dos animais



Produção 4: Carlos o esquecido (tema criado pela aluna)



Produção 5: A pandemia



**ANEXO 2 - Aula passeio (antes da suspensão das aulas presenciais) – Gibiteca**



Arquivo pessoal – Alunos do quarto ano conhecendo diversos personagens das Histórias em Quadrinhos na Gibiteca Campo Grande/MS.



Arquivo pessoal – aula passeio para conhecer as histórias em quadrinhos