



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

INSTITUTO DE LETRAS

MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

LEITURA COTIDIANA E LEITURA ESCOLAR

CLAUDIA RAMOS SAMPAIO

SALVADOR – BA

2015

CLAUDIA RAMOS SAMPAIO

LEITURA COTIDIANA E LEITURA ESCOLAR

Memorial Dissertativo de Mestrado apresentado como um dos requisitos para qualificação no Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) na Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Orientadora: Prof.^a Dra. Simone Bueno Borges da Silva

SALVADOR-BA

2015

CLAUDIA RAMOS SAMPAIO

LEITURA COTIDIANA E LEITURA ESCOLAR

Memorial dissertativo apresentado à Banca Examinadora do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Salvador - BA, 2015.

DATA DE APROVAÇÃO: 05/08/2015

Prof^a. Dra. Simone Bueno Borges da Silva - Orientadora

Prof. Doutor Júlio Neves Pereira

Prof^a. Doutora Karine Araújo Silveira

Dedico este memorial dissertativo aos meus pais, João e Doralice, que compartilharam comigo o entusiasmo pela busca do conhecimento não medindo esforços para que eu chegasse até esta etapa da minha vida.

AGRADECIMENTOS

Ao Criador e Mantenedor de todas as coisas: Jesus Cristo.

Aos meus pais, João e Doralice, pela dedicação e por me instruírem sobre o poder da educação na vida de uma pessoa.

À Júlia Ramos Sampaio pela paciência em ter uma mãe mestranda que, muitas vezes, não teve o tempo para brincar como desejava, mas que sempre a amou incondicionalmente.

À Eleonor Ramos Nonato, irmã querida, pelo exemplo de ser humano e de profissional.

Aos meus familiares que me incentivaram nos estudos com palavras de conforto, principalmente, a Roberval Silva Sampaio e a Maria Leonor Nascimento Salles que sempre incentivou seus sobrinhos a buscarem o conhecimento e serem pessoas melhores. Agradeço a Deus pela sua presença na minha vida amada “Tia Lia”.

Aos amigos que tanto me ajudaram em orações e em incentivos. Obrigada Clarissa Furtado dos Santos Reis, Emmanuelle dos Santos Pereira, Jacqueline Daltro de Carvalho, Luíza Selis Santos Santana, Selma Iara Gomes Lopes Tavares, Rosangela Souza Cruz, Kátia Silene de Menezes Pereira, Rita de Cássia Bastos Guedes e Suely Alves dos Santos.

Ao mestrando Jorge dos Santos Motta pela amizade, apoio, incentivo e cumplicidade durante todo curso de mestrado.

Ao Prof^o Doutor Osmar Moreira pelo incentivo à continuação dos meus estudos acadêmicos.

À minha querida orientadora, Prof^a Doutora Simone Bueno Borges da Silva. Obrigada por acreditar em meus esforços. Eu não poderia ter uma melhor orientadora e companheira de caminhada.

Aos professores do Mestrado Proletras pelos ensinamentos e pelos bons momentos de aulas.

Em especial ao Professor Doutor Júlio Neves Pereira pelas suas sábias palavras de apoio.

Aos alunos do 9º ano A do Colégio Estadual 15 de Novembro pelo carinho, pela ajuda, pelos ensinamentos e pela troca de leituras.

Ninguém caminha sem aprender a caminhar,
sem aprender a fazer o caminho
caminhando, refazendo e retocando o sonho
pelo qual se pôs a caminhar.

(Paulo Freire)

RESUMO EM PORTUGUES

Este trabalho apresenta os resultados da pesquisa de mestrado, desenvolvida no âmbito do Profletras, intitulada “Leitura cotidiana e leitura escolar”. A pesquisa pretendeu contribuir com as discussões a respeito da formação de leitores autônomos na escola pública, a partir das possíveis interseções entre as práticas de leitura realizadas no ambiente escolar e as práticas desenvolvidas nos demais contextos sociais dos educandos do ensino fundamental II. Sabemos que, no século XXI, a leitura configura-se como uma das atividades mais importantes na sociedade. Assim, entende-se que a escola pública precisa desenvolver estratégias de formação de leitores cada vez mais sofisticadas para atender à demanda social. Os dados da pesquisa são compostos por gravações em áudio das aulas em que professora e alunos pensam sobre as práticas de leitura desenvolvidas na escola e no cotidiano do grupo. Compõe, ainda, o conjunto de dados, entrevistas realizadas com os alunos participantes. Os dados revelaram que a partir da mudança de postura da professora frente a sua concepção de língua, de leitura e de sujeito do processo de ensino-aprendizagem, a postura dos alunos também se modificou. O aluno começou a se sentir leitor/sujeito cuja compreensão passa a ser a peça fundamental para compreender o mundo e a si imbricado neste mundo. Este sujeito se sente motivado a participar das atividades escolares assiduamente exteriorizando suas opiniões e construindo uma relação dialética com o professor que agora, em contrapartida, se sente cumpridor do seu papel social enquanto educador. A leitura transforma-se na atividade decisiva na construção de cidadãos críticos e contextualizados capazes de compreender o mundo que se descortina cada vez mais surpreendente. Palavra chave: letramento, leitura, tirinha, aprendizagem

RÉSUMÉ

Cet article présente les résultats de la recherche du maître, élaborées sous les Profletras intitulé «lecture quotidienne et la lecture de l'école." La recherche vise à contribuer à des discussions sur la formation de lecteurs autonomes dans les écoles publiques, des intersections possibles entre les pratiques de lecture effectuées dans le milieu scolaire et les pratiques développées dans d'autres contextes sociaux des élèves des écoles élémentaires II. Nous savons que dans le XXI e siècle, la lecture apparaît comme l'une des activités les plus importantes dans la société. Ainsi, il est entendu que l'école publique doit élaborer des stratégies de formation de lecteurs en plus sophistiqués pour répondre à la demande sociale. Les données de l'enquête sont composées d'enregistrements audio des classes dans lesquelles enseignant et les élèves pensent sur les pratiques de lecture développées à l'école et dans la vie quotidienne du groupe. Il comprend également l'ensemble des données, des entrevues réalisées avec les étudiants participants. Les données ont révélé que le changement de posture face à l'enseignant sa conception du langage, la lecture et l'objet processus d'enseignement-apprentissage, la posture des élèves a également changé. L'étudiant a commencé à sentir lecteur / objet dont la compréhension devient la clé de voûte pour comprendre le monde et se imbriqués dans ce monde. Ce mec est motivé à participer aux activités scolaires extériorisation assidûment leurs opinions et de la construction d'une relation dialectique avec le professeur maintenant, cependant, se sentir un faiseur de son rôle social en tant qu'éducateur. La lecture devient l'activité décisif dans la construction des citoyens critiques et contextualisée en mesure de comprendre le monde qui se déroule de plus en plus surprenant.Mot-clé: l'alphabétisation, la lecture, la bande, l'apprentissage

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Foto da aula da Professora Marly Mole	52
Figura 2 – Foto do Colégio Estadual 15 de Novembro	53
Figura 3 – Novo Pavilhão do colégio	53
Figura 4 – Sala do 9º ano A	53
Figura 5 – Local destinado a TV Pen Drive	54
Figura 6 – Vizinho da lateral esquerda do colégio	55
Figura 7 – Biblioteca do Colégio Estadual 15 de Novembro.....	55
Figura 8 – Balde colocado abaixo do ar-condicionado.....	56
Figura 9 – Carteira escolar	57
Figura 10 – Exposição sobre as leituras realizadas no cotidiano	66
Figura 11 – <i>Tirinha</i> compartilhada no Facebook da aluna Fabiana	66
Figura 12 – <i>Tirinha</i> compartilhada no Facebook dos alunos	69
Figura 13 – Questão do ENEM 2013	69
Figura 14 – Foto retirada pelos alunos do 9º ano	72
Figura 15 – Visitação a biblioteca escolar	74
Figura 16– Visitação a biblioteca escolar 2	75
Figura 17– Visitação a biblioteca escolar 3	75
Figura 18 - Esquema da SD	83
Figura 19 - <i>Tirinhas</i> trabalhadas no módulo I	85
Figura 20- <i>Tirinhas</i> trabalhadas no módulo I	86
Figura 21 - Quadros apresentados aos alunos na TV Pen Drive	87
Figura 22 - Exemplos de metáforas visuais	88
Figura 23 - Incentivo à criatividade	92
Figura 24 - Alunos do 9º ano A visitando a biblioteca escolar	97

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEOC – Centro Educacional Olavina Calazans

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

GESTAR – Programa Gestão da Aprendizagem Escolar

HQ – Histórias em Quadrinhos

INAF -Indicador de Alfabetismo Funcional

LD – Livro Didático

LP – Língua Portuguesa

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PISA - Programme for International Student Assessment (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes)

Profletras – Mestrado Profissional em Letras

SEC – Secretaria da Educação e Cultura

SD – Sequência Didática

SGE – Sistema de Gestão Escolar

UE – Unidade Escolar

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1. TRABALHANDO CONCEITOS	18
1.1 O ENSINO DA LEITURA E OS GÊNEROS DO DISCURSO.....	21
1.2 O GÊNERO <i>TIRINHA</i>	23
2. A PESQUISA	28
2.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	28
2.1.1 DIÁRIO DE PESQUISA.....	30
2.1.2 RODA DE CONVERSA.....	31
2.1.3 ENTREVISTA NÃO ESTRUTURADA.....	32
2.2 MEMÓRIAS DE UMA EDUCADORA NA PERIFERIA DE.....	33
2.3 A ESCOLA E A EDUCADORA.....	43
2.4 OS ALUNOS DO 9º ANO.....	53
2.5 ASPRÁTICAS DE LEITURA DOS ALUNOS.....	54
2.6 CONHECENDO O BAIRRO: UMA LEITURA DE MUNDO.....	66
2.7 A VISITAÇÃO À BIBLIOTECA.....	69
3. A INTERVENÇÃO	72
3.1 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA: UMA ESCOLHA METODOLÓGICA.....	73
3.2 O TRABALHO COM AS <i>TIRINHAS</i>	75

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	86
5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	92
6. ANEXOS.....	96

INTRODUÇÃO

A preocupação com a leitura esteve sempre presente na história da educação brasileira. A leitura, nos primórdios da educação, era considerada como um ato de decodificação de símbolos sem muita preocupação com os significados. Para ser bom leitor era necessário apenas decodificar as letras e falar o texto obedecendo aos sinais de pontuação e a entonação. Entretanto, o conceito de leitura, com o desenvolvimento da sociedade, dos meios de comunicação e do acesso à informação, vem se modificando ao longo do tempo.

Atualmente, vive-se numa sociedade letrada que exige dos indivíduos uma competência leitora que possibilite a estes mesmos indivíduos a compreensão do mundo que o cerca, da própria vida e da sua ação enquanto cidadão¹. Neste sentido, o papel da escola seria o de, juntamente com os demais espaços sociais (família, trabalho, lazer), auxiliar na construção de conhecimentos e de valores para o convívio social.

A educação escolar deve constituir-se em uma ajuda intencional, sistemática, planejada e continuada para crianças, adolescentes e jovens durante um período contínuo e extensivo de tempo, diferindo de processos educativos que ocorrem em outras instâncias, como na família, no trabalho, na mídia, no lazer e nos demais espaços de construção de conhecimentos e valores para o convívio social. (Brasil, 1998, p.42)

Para tanto, a escola necessita redimensionar o seu modo de pensar a leitura considerando sua função social. Assim, é necessário elaborar uma releitura sobre o papel social da escola bem como sua formação curricular, que deve ser significativa aos educandos, sua práxis pedagógica e as teorias nas quais se baseia. Pensando no ensino da leitura, nessa perspectiva, a escola precisa trabalhar com textos que contemplem a bagagem cultural diversificada do aluno para que a formação escolar dialogue com o contexto social de vivência dos alunos.

Neste sentido, Kleiman (2007, p.01), a partir dos estudos sobre o letramento, afirma que

a pergunta estruturadora/estruturante do planejamento das aulas seja: “quais os textos significativos para o aluno e para sua comunidade, em vez de: “qual a seqüência mais adequada de apresentação dos conteúdos [...].

O trabalho com a leitura na escola tem sido uma grande preocupação para teóricos e professores da Língua Portuguesa, devido ao fato de a escola não estar atendendo as

¹ Cidadania é entendida neste estudo como “um conjunto de direitos que dá à pessoa a possibilidade de participar ativamente da vida e do governo de seu povo. Quem não tem cidadania está marginalizado ou excluído da vida social e da tomada de decisões, ficando numa posição de inferioridade dentro do grupo social.” (DALLARI, 1998, p. 14)

necessidades de leitura exigidas no convívio social. Observa-se que apesar de os brasileiros lerem cada vez mais, conforme se observa nos indicadores de leitura como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), Provinha Brasil, Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), entre outros, continuam apontando sérios problemas no que respeita ao desenvolvimento em leitura.

Considerando, pois, esse panorama nacional, esta pesquisa, ao mesmo tempo em que tomou a prática da professora pesquisadora como reflexão, desenvolveu uma intervenção junto aos alunos visando aprimorar as práticas de formação em leitura, baseando-se na concepção interacionista da leitura, concebendo-a como:

[...] o ato de perceber e atribuir significados através de uma conjunção de fatores pessoais com o momento e o lugar, com as circunstâncias. Ler é interpretar uma percepção sob as influências de um determinado contexto. Esse processo leva o indivíduo a uma compreensão particular da realidade. (FREIRE, 1990, p.22)

Para desenvolver a intervenção, os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem (educador e alunos) foram pensados em duas vertentes². A primeira, centrada no aluno, traz algumas questões gerais de discussão sobre leitura, quais sejam: O que falta para que o aluno da escola pública se aproprie, com consistência, de práticas de leitura e escrita típicas do letramento dominante? Que leituras os alunos que estão terminando o ensino fundamental II realizam? Quais práticas de leitura seriam capazes de realizar a interseção entre a leitura escolar e a leitura cotidiana³? O que seria importante, no trabalho com a leitura, para uma turma saindo do ensino fundamental II? Como o educando lida com a leitura escolar muitas vezes desconexa dos seus outros contextos sociais?

A segunda vertente reúne outro grupo de questões e foi iniciada com a análise da minha prática docente tentando conectar a leitura cotidiana dos alunos às práticas que eu desenvolvia em sala de aula, buscando uma interseção entre as práticas de leitura sociais e as escolares desenvolvidas pelos alunos. Assim, propus outro conjunto de questões de pesquisa: Quais seriam essas práticas de leitura sociais dos alunos? Quais os gêneros encontrados na leitura cotidiana deles? Os alunos de fato apresentam dificuldade de compreensão em leitura nas práticas sociais? Ou as dificuldades se limitariam às escolares?

²A separação das vertentes foi apenas uma estratégia metodológica para a construção do texto.

³A leitura cotidiana é entendida, nesta pesquisa, como as leituras realizadas fora do ambiente escolar.

É importante reafirmar que não se tratou de duas pesquisas: uma voltada para o professor e outra voltada para os alunos, mas duas frentes de uma mesma pesquisa que se completam na formação de uma intervenção sobre um elemento tão complexo que é a leitura. Assim, tanto a práxis do professor quanto a investigação das leituras realizadas pelos educandos formam os subsídios para proposição de uma interseção pedagógica que se propôs a estabelecer relações entre a leitura cotidiana e a leitura escolar.

O corpus deste estudo foi, então, composto por entrevista semi-estruturada realizada com os alunos, notas de campo, documentos (trabalhos realizados pelos alunos, planejamento de sequência didática) além de breve questionário para levantamento de dados socioeconômicos e rodas de conversa.

O perfil de pesquisa que se desenhou, apresenta um estudo qualitativo interpretativista com realização de intervenção, em que a pesquisadora é também sujeito de pesquisa, demandando, então a realização de autoetnografia.

Para o desenvolvimento deste estudo foi ainda necessário conhecer melhor a realidade do ensino de Língua Portuguesa na qual eu e meus alunos estávamos envolvidos, bem como as práticas de leitura dos alunos do Colégio Estadual 15 de Novembro. Para tanto, realizamos um estudo, de cunho etnográfico, da comunidade escolar. Esta etnografia se realizou através da observação, das entrevistas semi-estruturadas e das rodas de conversa. Estes instrumentos de pesquisa possibilitaram identificar a *tirinha* como o gênero que promoveria o diálogo entre a leitura cotidiana dos estudantes e a leitura dos gêneros tradicionalmente trabalhados pela escola, presentes nos livros didáticos, a fim de estabelecermos uma prática capaz de relacionar as práticas de leitura cotidianas dos alunos às práticas escolares para que ambas pudessem se aprimorar.

Segundo Street (2010), “[...] o uso das perspectivas etnográficas podem ajudar a compreender o letramento” e, se nesse estudo queremos promover a inserção dos estudantes em práticas de letramento dominante através do desenvolvimento de uma prática pedagógica que promova um diálogo entre as práticas cotidianas e as escolares, os dados etnográficos a serem levantados funcionaram como ponto de partida, já que foi necessário conhecer, de fato, quais eram as práticas cotidianas dos alunos.

Neste sentido, este memorial dissertativo visa contribuir com as discussões a respeito da formação de leitores autônomos, enfocando três objetivos específicos. O primeiro visou

mapear as práticas de leitura dos alunos trabalhadas pela escola, no 9º ano do Colégio Estadual 15 de Novembro. O segundo objetivo buscou identificar quais os gêneros textuais eram mais lidos pelos alunos do 9º ano nas suas práticas extraescolares. O terceiro pretendeu compreender como as práticas de leitura dos discentes serviriam como ponto de partida para a aprendizagem de outras práticas, contribuindo para a construção de parâmetros que pudessem alicerçar um redirecionamento das práticas de leitura de textos nas aulas de Língua Portuguesa.

A opção pelo trabalho com o gênero textual *tirinha*, na parte intervencionista deste estudo justifica-se por ser um gênero textual presente nas leituras realizadas pelos alunos do 9º ano do Colégio Estadual 15 de Novembro.

Assegurar a aprendizagem baseada nos mais variados gêneros textuais que circulam nas práticas sociais foi o ponto de partida para a introdução do gênero textual *tirinha*. Este gênero chamou a atenção da professora pela presença ostensiva nas redes sociais das quais os alunos participam. Decidiu-se, então, trabalhar com a *tirinha* pelo seu dinamismo composicional e pelas suas características que podem envolver os alunos numa aprendizagem significativa e lúdica ao mesmo tempo. Além disso, a *tirinha* é um gênero presente no livro didático e nos testes oficiais aos quais os alunos se submetem (Provinha Brasil, provas do GESTAR etc).

Diante disso, foram propostas algumas ações para ampliar o conhecimento dos alunos em relação ao gênero textual *tirinha*, levando-os a identificação das características e funcionalidades textuais, visando o desenvolvimento de práticas de leitura mais conscientes do ponto de vista dos parâmetros linguísticos, textuais e discursivos. Acreditamos que essa consciência leitora melhoraria seu domínio de leitura, como também de produção textual.

O aporte teórico deste estudo circunscreve-se nos estudos dos letramentos, tomando Kleiman (1992, 2005, 2007), Street (2010) e Rojo (2009) como principais referências, na perspectiva sociodiscursiva da linguagem, apoiados em Bakhtin (2003), Marcuschi (2008) e Koch (2006, 2007, 2012), bem como nas teorias aplicadas sobre a prática de formação de leitores em que Solé (1998), Dell’isola (2012), Kleiman (2005, 2007), Freire (1988, 1990) são expoentes.

Para organizar a apresentação deste trabalho, o primeiro capítulo traz uma discussão sobre os conceitos trabalhados. O segundo capítulo apresenta os dados etnográficos levantados neste estudo, bem como os procedimentos de pesquisa utilizados. A minha autobiografia compõe

também este conjunto de dados, uma vez que sou sujeito de pesquisa, estando posicionada juntamente com o perfil dos alunos participantes e com a descrição do contexto da pesquisa. Minhas reflexões são apresentadas objetivando discutir alguns aspectos na história rememorada neste processo de pesquisa, buscando compreender a minha própria trajetória. O terceiro capítulo apresenta a intervenção desenvolvida. Por fim, o quarto capítulo discute, de forma integrada, os resultados da intervenção.

Mesmo que todas essas questões propostas não possuam uma resposta, foi inquestionável a necessidade de um novo olhar, um jeito diferente de caminhar, a fim de conduzir o processo de ensino-aprendizagem da leitura de modo significativo percebendo os múltiplos letramentos envolvidos nesse processo.

1 - TRABALHANDO OS CONCEITOS

A leitura se faz presente no nosso cotidiano desde o momento em que começamos a conhecer e a compreender o mundo que nos cerca. Ler é manter um diálogo entre si mesmo e o mundo. Ler é essencial à vida humana, pois o ato de ler possibilita o ato de refletir sobre si mesmo e sobre seu papel enquanto ser inserido num contexto social. Ler não é só decodificar, ler é entender e interpretar os textos, ler sem compreender não é ler. Neste sentido, Kleiman (1992, p.32) afirma que “[...] a leitura precisa permitir que o leitor apreenda o sentido do texto, não podendo transformar-se em mera decifração de signos linguísticos sem a compreensão semântica dos mesmos.”

A leitura é fundamental não apenas para a formação do aluno, mas também para a formação do cidadão. Educar para a sociedade, ou seja, auxiliar na formação do cidadão é um dos objetivos da escola. Desse modo, a leitura é uma atividade que se aprende no decorrer da vida e cabe à escola dar subsídios para o desenvolvimento dessa leitura, contribuindo para a formação de um homem crítico capaz de compreender o contexto ao qual se insere. A leitura em nossa sociedade tem uma função primordial: a de proporcionar conhecimentos básicos para o exercício da cidadania.

É a leitura que possibilita a compreensão da complexa organização social humana no mundo contemporâneo, de modo que, ser um bom leitor se tornou condição necessária à efetiva participação social. (Borges, 2012, p. 277)

Assim, a ausência da leitura, atividade que amplia as condições de conhecimento e interação, limita, de certa forma, as possibilidades de percepção do mundo. Além disso, o desenvolvimento da leitura possibilita o desenvolvimento da competência discursiva do discente. Esta competência discursiva deverá ser desenvolvida a partir de uma ação pedagógica baseada no que é significativo ao discente, algo relacionado à sua vivência.

Sabendo que a leitura é a base para o desenvolvimento e a integração na sociedade, é mister que a sociedade contemporânea amplie as práticas de leitura de seus grupos através de políticas de inserção de leitores nas práticas letradas. Nessa perspectiva, a escola desempenha um papel estratégico relacionado ao sucesso ou ao fracasso das políticas públicas de leitura e formação de leitores. No ambiente escolar, ao se pensar no processo de leitura, é importante saber quais as dificuldades enfrentadas pelos leitores em formação e quais estratégias podem ser desenvolvidas para a inserção dos educandos no mundo da leitura.

Segundo Goulemot (2001, p.14), ler é dar sentido de conjunto, uma globalização e uma articulação aos sentidos produzidos pelas sequências nas quais ocorre uma espécie de troca entre leitor e autor. Ler é constituir o sentido e não encontrar o sentido desejado pelo autor. Goulemot afirma, ainda, que a leitura é sempre produção de sentido, inexistindo uma leitura ingênua (pré-cultural, isenta de qualquer referência exterior a ela).

Neste sentido, o sistema educacional brasileiro necessita evoluir muito, pois o ensino da leitura na escola ainda está, em grande medida, baseado na extração do sentido dado pelo autor, o que pressupõe que o texto teria um único sentido. O trabalho do leitor seria, então, descobrir esse único sentido do texto. Desta perspectiva, os alunos, na sua grande maioria, diante das práticas escolares, acabam sendo meros reprodutores passivos que respondem as questões pré-fabricadas visando à extração de informações. Eles não são orientados a estabelecer relações, levantar hipótese ou questionar o texto.

O lugar da leitura nas aulas de Língua Portuguesa ainda nos parece um lugar muito tímido. Via de regra, o estudo da Língua Portuguesa ainda prioriza a memorização de regras gramaticais e a resolução de questões de interpretação de texto limitadas à extração de informações pontuadas. Não é rotina, na escola, o trabalho de leitura compartilhada que contemple a escuta do aluno para saber como ele interpreta o texto relacionando-o com sua vivência. Não ouvir o aluno, autorizando-o a construir os sentidos que lhe é possível, se tem, como consequência, o desinteresse em relação aos conteúdos ministrados, a baixa autoestima linguística, falta de participação nas aulas e, também, a insatisfação dos professores com os resultados dos seus trabalhos. Como professora, tenho observado que a leitura, no segmento do Ensino Fundamental II, ainda tem sido percebida, a partir de concepções reducionistas do conceito, muitas vezes como pretexto para o desenvolvimento dos conteúdos gramaticais.

Segundo Kleiman (1992, p.30):

[...] o contexto escolar não favorece a delimitação de objetivos específicos em relação a essa atividade. Nele a atividade de leitura é difusa e confusa, muitas vezes se constituindo apenas em um pretexto para cópias, resumos, análise sintática, e outras tarefas do ensino da língua. Assim, encontramos o paradoxo que, enquanto fora da escola o estudante é perfeitamente capaz de planejar as ações que o levarão a um objetivo pré-determinado (por exemplo, elogiar alguém para conseguir um favor) quando se trata de leitura, de interação à distância através do texto, na maioria das vezes esse estudante começa a ler sem ter idéia de onde quer chegar, e, portanto, a questão de como irá chegar lá... nem sequer supõe.

O ensino da Língua Portuguesa, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), deve contemplar a função social da língua. O domínio da língua escrita é requisito básico para

que a pessoa ingresse, de forma plena, na participação social, para assim construir seu processo de cidadania com autonomia.

Considerando, pois, esse panorama nacional, esta pesquisa baseou-se na concepção interacionista da leitura que entende a leitura como “um ato de cognição, de compreensão, que envolve conhecimento de mundo, conhecimento de práticas sociais e conhecimentos linguísticos, muito além dos fonemas e grafemas.” (Rojo, 2009, p. 77). Esta definição dada por Rojo comunga com a definição de Freire (1990) sobre a leitura:

Leitura é, basicamente, o ato de perceber e atribuir significados através de uma conjunção de fatores pessoais com o momento e o lugar, com as circunstâncias. Ler é interpretar uma percepção sob as influências de um determinado contexto. Esse processo leva o indivíduo a uma compreensão particular da realidade. (FREIRE, 1990, p.22)

Dialogando com esta concepção de leitura, Kleiman (2007) defende que o foco na educação não seja a alfabetização, mas o letramento, pois este tem como objeto de conhecimento os aspectos e os impactos sociais do uso de língua escrita. A autora defende que os gêneros são as matrizes sócio-cognitivas e culturais que permitem participar de atividades letradas das quais nunca antes se participou.

A autora observa que assumir o letramento como objetivo do ensino no contexto dos ciclos escolares implica adotar uma concepção social da leitura e da escrita, em contraste com uma concepção de cunho tradicional que considera a aprendizagem de leitura e produção textual como a aprendizagem de competências e habilidades individuais. Os estudos do letramento partem de uma concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem.

As práticas de letramento certamente alteram a lógica tradicional de organização dos conhecimentos. A escolha dos textos, por exemplo, deve partir dos gêneros que fazem parte da vida social do aluno, próprios do cotidiano do aluno. É através da observação que o professor faz de seus alunos, na sua heterogeneidade, que se obtêm pistas valiosas sobre suas práticas sociais que auxiliam no diagnóstico, planejamento e avaliação dos processos de ensino e aprendizagem. O aluno se transforma num sujeito dentro do processo. Os conteúdos curriculares se transformam numa organização dinâmica de conteúdos que valem a pena serem ensinados.

Kleiman (1992, p.35) defende que “[...] a leitura desmotivada não conduz à aprendizagem”. O aluno, por controlar o seu próprio conhecimento, só aprende o que lhe interessa. O texto lido apenas como atividade mecânica é esquecido rapidamente.

Street (1995) concebe os letramentos como múltiplos, sujeitos às relações de poder, em que as pessoas realizam novos letramentos a todo o momento, variando de uma comunidade para outra, de acordo com as condições socioculturais. Street (1995) considera os letramentos sob dois enfoques: o autônomo, em que se consideram as habilidades individuais do sujeito nas atividades de processamento da leitura, tanto as que ocorrem de forma consciente como as inconscientes na construção de sentido do texto, e o ideológico, perspectiva em que as práticas sociais que envolvem leitura e escrita são vistas como atreladas às concepções de conhecimento, identidade e modos de ser e estar, inseridas num contexto social.

As práticas de letramento, para Street (1995), são os episódios observáveis que se formam e se constituem pelas práticas sociais nas quais as relações de poder desempenham papel predominante. Os eventos de letramento são as situações reais em que se enquadram as práticas.

1.1. O ensino da leitura e os gêneros do discurso

Segundo o PCN, “um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania” (Brasil, 1998, p.15). Esta perspectiva demanda uma concepção de língua que contemple a dimensão social do domínio da língua enquanto elemento que possibilita a plena participação social. Segundo o PCN, “Pela linguagem os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura.” (Brasil, Língua Portuguesa, 1998, p.19). Diante do desafio de formar leitores proficientes⁴, os PCN (1998) sugerem que o ensino de língua seja baseado no texto, que se

⁴Neste estudo, o leitor proficiente é entendido como [...] aquele que não só decodifica as palavras que compõem o texto escrito, mas também constrói sentidos de acordo com as condições de funcionamento do gênero em foco, mobilizando, para isso, um conjunto de saberes (sobre a língua, outros textos, o gênero textual, o assunto focalizado, o autor do texto, o suporte, os modos de leitura)”. (MATA, Maria Aparecida da. Leitor proficiente. Em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/leitor-proficiente>> Acesso em: 07 junho 2015).

organiza a partir dos gêneros do discurso. Segundo a teoria dos gêneros do discurso elaborada por Bakhtin (2003), a ausência dos gêneros e o não domínio deles tornariam a comunicação impossível, pois os gêneros organizam a língua. Assim, para que haja eficiência nas aulas de língua materna que fundamentam a aprendizagem a partir dos gêneros do discurso, é preciso que o trabalho do professor envolva as três categorias que definem o gênero propostas por Bakhtin (2003), quais sejam: conteúdo temático, estilo (recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais) e construção composicionais, indissoluvelmente ligados no todo do enunciado.

Os gêneros discursivos também são heterogêneos. Bakhtin (2003) os divide entre os secundários e primários. Os gêneros secundários, definidos pelo autor como complexos, via de regra, fazem parte da esfera pública, científica, jurídica, literária, entre outras. Os primários, mais simples, são os gêneros do cotidiano que circulam nas esferas privadas, como a carta, o bilhete, a conversa entre amigos, entre outros. Segundo o autor, dentro dos gêneros secundários pode haver algum gênero primário, como uma conversa informal dentro de um romance. Nesse caso, o que se configuraria como um gênero primário foi reelaborado e pensado para compor o gênero secundário, tornando-se, portanto também secundário.

Os gêneros textuais são a forma como a língua se organiza nas inúmeras situações de comunicação; eles são a língua em uso social, os instrumentos de comunicação indispensáveis às relações sociais. Assim, todas as pessoas dominam alguns gêneros não sendo possível haver comunicação sem o uso dos mesmos. Segundo Dell'isola (2012, p. 17) “os gêneros estão presentes em todas as circunstâncias da vida em que as ações humanas são mediadas pelo discurso”.

Para Bakhtin, os gêneros do discurso são “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2003, p.262). Nessa perspectiva, a linguagem possibilita a construção social da realidade e a interação entre sujeitos. Seguindo esta teoria, não se pode tratar o gênero do discurso independente de sua realidade social e de sua relação com as atividades humanas. Para Marcuschi (2008), os gêneros textuais são

“os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas.”(MARCUSCHI,2008,p.155)

Assim, cada sociedade traz consigo um rol de gêneros a serem utilizados como norteadores na construção de enunciados comunicativos e que são escolhidos de acordo com as necessidades dos sujeitos envolvidos nas interações.

Dessa forma, o trabalho com os gêneros textuais, delimitados por características próprias e utilizados em contextos apropriados, permitiria aos alunos tornarem-se leitores críticos, com a capacidade de interpretar textos diversos de forma competente entendendo o contexto de produção e utilizando a língua em interações sociais com propósitos comunicativos. Para tanto, é necessário que os alunos tenham conhecimento da estrutura e das características dos gêneros textuais, bem como utilizá-los tanto nas produções cotidianas como nas mais complexas como os gêneros que permeiam a esfera acadêmica e profissional.

Nesse contexto, Borges (2012, p. 281) afirma que

“o leitor contemporâneo lida com múltiplas linguagens combinadas em um único texto, vale-se de uma infinidade de gêneros para suas mais variadas necessidades e desejos em relação à leitura, o que o impele a decisões leitoras bastante diferentes a cada prática. Os mais variados segmentos sociais esperam de seus leitores esta habilidade de ajustar-se ao formato específico de cada prática.

Nessa perspectiva, devemos pensar os gêneros textuais não apenas como objetos a serem analisados, mas também como um instrumento norteador para o desenvolvimento da competência leitora dos educandos.

1.20 GÊNERO *TIRINHA*

A inclusão das *tirinhas* no ensino educacional brasileiro é um fato. As *tirinhas* estão presentes nos livros didáticos e paradidáticos, nas avaliações internas e externas da escola (avaliações do Programa Gestar, Prova Brasil, ENEM entre outras) e nas leituras extraescolares realizadas pelos discentes.

As *tirinhas* são um meio de comunicação de massa de grande penetração popular. Elas estão presentes nos jornais impressos, nas páginas finais das revistas que trazem *histórias em quadrinhos* (HQ) mais longas, e, principalmente, nos meios de comunicação virtuais. Trata-se de um texto curto (restrito ao formato retangular que é fixo na sua composição), construído em um ou mais quadrinhos, cuja narrativa é, geralmente, finalizada com um desfecho inesperado que lhe concede o tom cômico. As *tirinhas* possibilitam que o leitor reflita sobre a

sociedade e melhore seu senso crítico diante de cada situação, utilizando para tanto os recursos de humor, que o torna um texto leve e divertido, mesmo quando o tema é polêmico e pesado.

O hipergênero *histórias em quadrinhos* (HQ) está mais próximo da realidade dos estudantes do que outros gêneros mais formais. “Os quadrinhos seriam, então, um grande rótulo, um hipergênero, que agregaria diferentes outros gêneros, cada um com suas peculiaridades.” (RAMOS, 2009, p.20). O termo hipergênero é utilizado por Maingueneau (2004) para designar um rótulo que daria às coordenadas para a formatação textual de vários gêneros que compartilham diversos elementos. Marcuschi (2008, p.196) classifica o hipergênero *histórias em quadrinho* como sendo um gênero textual do domínio discursivo lazer na modalidade de uso escrito da língua.

As HQ são textos lidos em qualquer faixa etária, dependendo da esfera de comunicação em que está inserido e do público alvo. As HQ, geralmente, fazem parte da esfera jornalística, mas esses gêneros também podem ser publicados em: livros, blogs, redes sociais, aplicativos para celular entre outros. A depender do suporte este gênero adquire características e funções diversas. Assim, segundo alguns autores, existem muitas definições para as *Histórias em Quadrinhos*. Portanto, neste trabalho, as abordagens de Mendonça (2002), Ramos (2009) e Koch (2006 e 2007) serão enfatizadas.

As *histórias em quadrinhos* e as *tirinhas* possuem como elementos em comum o diálogo, o uso das imagens como elemento básico na sua construção e interpretação e o predomínio da sequência textual narrativa. Os personagens destes gêneros podem ser fixos ou não ocorrendo à narrativa, geralmente, num espaço delimitado pelos quadrinhos.

Tira, pode ser considerado um quadrinho “pequeno”⁵, pois apresenta todas as características de uma história em quadrinhos “grande”, tais como: balões, desenhos, textos, marcações de cor, enredo, personagens e sentido próprio. São encontradas em revistas e jornais e possuem de 3 a 4 quadros. Podem ser tiras-piada, em que o humor é obtido por meio das estratégias discursivas utilizadas nas piadas de forma em geral e tira-episódio, na qual o humor é baseado especificamente no desenvolvimento da temática numa determinada situação, de modo a realçar as características das personagens. (MENDONÇA, 2002, p. 198);

As *tirinhas* são, normalmente, humorísticas. Nelas se desenvolve uma história curta, apresentada em uma ou, no máximo, seis vinhetas⁶. Há uma situação inicial e uma reversão

⁵ Grifos da autora

⁶A vinheta, também chamada de quadrinho, é o espaço onde acontece uma ou mais ações. Geralmente de forma retangular ou quadrangular, funciona como moldura de um momento de ação.

das expectativas do leitor (presente no texto ou na imagem). Esta reversão (o final inesperado) gera o efeito cômico.

Para entender a reversão, é necessário, portanto, elaborar a leitura das articulações internas entre o sentido das imagens e o sentido do texto. É necessário também identificar os tipos de balões (de fala, de pensamento), as metáforas visuais (passarinhos voando ao redor da cabeça de um personagem para indicar que este bateu com a cabeça ou levou uma forte pancada), as onomatopeias (representações de sons: explosão, tapa, telefone tocando) e os sinais de pontuação (exclamação para indicar ênfase). Todos os elementos que compõem as *tirinhas* são essenciais a sua compreensão.

Segundo Koch (2012, p.109), do ponto de vista da composição dos gêneros, a *tirinha* é um gênero textual que “se estrutura em enunciados curtos, constituídos em balões, para representar a “fala” de personagens, destacando-se nessa composição o imbricamento entre verbal e não-verbal”. Sob o ponto de vista do conteúdo temático, Koch (op. cit. p.110) afirma que “o conteúdo esperado é a crítica bem-humorada as coisas do mundo, modos de comportamento, valores, sentimentos”. E em se tratando de estilo, a autora afirma que “na *tirinha*, apesar da escassez do espaço, que exige do autor uma produção breve, há forte expressão do trabalho do autor, marcada, geralmente, por maior grau de informalidade” (op. cit. p.110).

Os gêneros textuais, quando utilizados como recurso didático em aulas de língua, se portam como norteadores do ensino desta, direcionando o aprendizado do aluno em língua materna. O professor é instigado a utilizar diferentes textos de gêneros diversos objetivando que os alunos adquiram a habilidade de utilizá-los em suas interações cotidianas tanto na linguagem oral como escrita. Para tanto, o professor precisa realizar um trabalho sistematizado que perceba os textos enquanto construções linguísticas complexas considerando aspectos como o contexto de produção, a intertextualidade e as características dos interlocutores.

Nesse sentido, destacamos as palavras de Foucambert (1994, p. 10):

A escola deve ajudar a criança a tornar-se leitor dos textos que circulam no social e não limitá-la à leitura de um texto pedagógico, destinado apenas a ensiná-lo a ler. Então, é preciso conhecer esses escritos sociais! A formação dos docentes deve priorizar o conhecimento sobre os escritos utilizados pelas crianças, bem como a observação das estratégias que as crianças utilizam, quer diante dos programas de

televisão, dos textos da rua, da publicidade, quer diante dos jornais, das histórias em quadrinhos, dos manuais de instruções, dos documentários, dos álbuns, da ficção etc.

É necessário dar sentido ao ensino dos gêneros na escola compreendendo em que situação ele será lido e em que contexto foi escrito. Os alunos precisam perceber a finalidade do texto (qual a situação comunicacional e qual seu objetivo) e os recursos linguísticos utilizados. A função de um gênero textual determina os elementos utilizados para compor o texto e as estratégias para atingir o público alvo. O importante no estudo através dos gêneros textuais é que o aluno entenda como ler tais gêneros, como produzi-los e quais suas peculiaridades de leitura e de produção dentro de uma situação comunicacional.

Para Coscarelli (2009, p.83):

Não precisamos conhecer todos os gêneros textuais. Há gêneros para ler e gêneros para escrever, para ouvir, para falar. A maioria das pessoas não precisa saber escrever bula de remédio, mas a maioria delas precisa saber ler bulas. Precisamos saber onde encontrar as informações de que precisamos [...].

As novas propostas de ensino têm como tendência encarar os gêneros textuais como mediadores no estudo da língua. O ensino de língua norteado pelos gêneros textuais pode desatrelar as produções de textos a modelos pré-determinados e levar o sujeito produtor a refletir sobre o contexto de produção. Uma das principais vantagens em trabalhar com as *tirinhas* em sala de aula é a aproximação do professor com o universo leitor do aluno.

Assim, a escolha pelo gênero textual *tirinha*, neste trabalho, além de ser uma demanda da turma, se deu, também, em função de a *tirinha* ser um gênero textual que, estrategicamente, introduz os alunos no universo da leitura começando o estudo pelos gêneros de melhor aceitação por parte dos alunos até chegar naqueles que serão importantes em produções mais formais da língua materna. Além disso, é elementar que se trabalhe com a *tirinha*, pois apesar desta estar presente nas leituras cotidianas dos alunos (Facebook e WhatsApp), estes ainda possuem dificuldades interpretativas deste gênero no âmbito escolar (segundo as falas dos próprios alunos proferidas nas rodas de conversa).

Porém, a utilização das *tirinhas* na educação ainda necessita de reflexões que subsidiem práticas adequadas e levem a resultados concretos em relação ao aprendizado. Mendonça (2002, p. 202) aponta que as “HQs na escola são negligenciadas, apesar de relevantes”. Trabalhar em sala ou ter as *tirinhas* nas bibliotecas escolares não implica, necessariamente, a utilização total de todo o seu potencial, enquanto material de ensino-aprendizagem de língua

por parte dos professores. A *tirinha* é um texto multimodal⁷ e como todo texto deste tipo deve ser lido, pensado e produzido na sua complexidade. O primeiro desafio para o educador e para os educandos é conhecer e entender a linguagem utilizada nas *tirinhas*.

Nesse sentido, Ramos (2009, p. 14) afirma que

[...] ler quadrinhos é ler sua linguagem, tanto em seu aspecto verbal quanto visual (ou não verbal), ressaltando, ainda, que dominar essa linguagem, [...] mesmo que em seus conceitos mais básicos, é condição para a plena compreensão da história [...]

Apesar das aulas na intervenção que realizamos serem montadas a partir dos interesses e das leituras dos alunos, refletindo sobre o meio/leitura em que vivem, esta pesquisa não possui como objetivo apenas trabalhar e valorizar o conhecimento que os alunos já detêm, ficando na superficialidade e presa a imediatismos, mas visa desenvolver esta leitura cotidiana, ampliando-a, aprofundando-a, tornando-a um elemento essencial a construção de conhecimento de mundo e da palavra do cidadão em formação. A leitura cotidiana é o ponto de partida, não o centro e o fim do estudo.

⁷Os textos multimodais são textos produzidos numa diversidade de modos de construção, pautando-se, para isso, na articulação entre elementos do âmbito verbal e do âmbito visual (escrita e imagem). São exemplos que ilustram esse tipo de texto: Anúncios, *Charges*, *Histórias em Quadrinhos*, Propagandas, *Tirinhas*, Pinturas, Imagens, Ilustrações etc.

2. A PESQUISA

Neste capítulo, descrevo os procedimentos metodológicos que norteiam esta pesquisa. Primeiramente, abordo a caracterização da pesquisa que teve uma natureza qualitativa de cunho etnográfico. Em seguida, realizo as considerações a cerca dos procedimentos metodológicos utilizados para a análise e coleta de dados.

2.1 OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa classifica-se como qualitativa⁸, de cunho etnográfico, uma vez que não se vale de instrumentos estatísticos no processo de análise do seu problema. As noções teórico-metodológicas presentes nesta pesquisa qualitativa são baseadas na linha investigativa interacionista. Foram utilizados como procedimentos metodológicos a observação participante, a entrevista, o diário de pesquisa/campo, o questionário, as gravações em áudio⁹, os documentos oficiais da escola, além do relato dos estudantes. Estes procedimentos foram necessários para que eu pudesse interpretar o objeto de estudo a partir de vários ângulos.

Na pesquisa de cunho etnográfico realizada, a observação esteve presente em todos os momentos. A partir da observação eram evidenciadas se as etapas planejadas e propostas conseguiam ter êxito ou se necessitava alguma intervenção no que havia sido pensado. Todo o processo de observação foi registrado no diário de campo. As observações eram elaboradas a partir das questões de pesquisa e, a partir delas observava se: Os alunos mostraram sinais reais de interesse pelo assunto? Que sinais reais foram estes? Como se comportaram com determinada proposta de trabalho? As discussões atraíam a atenção dos discentes? Esta atenção era “verdadeira”, ou seja, eles estavam ativamente participando das discussões?

Nesta pesquisa, a observação foi elementar ao desenvolvimento das ações previstas pela intervenção. Os alunos foram, desde o momento inicial da coleta dos dados socioeconômicos, acomodados numa forma diferente de organização da turma. Durante o início do ano letivo de

⁸Os únicos dados que sofreram a utilização de instrumentos quantitativos foram os dados referentes à realidade socioeconômica dos alunos, tais como: composição e renda familiar, sexo, idade, entre outros. Estes dados foram obtidos a partir da resolução de um questionário (vide anexo 01) solicitado por mim no momento inicial do processo de planejamento da intervenção proposta pelo Profletras bem como nas pesquisas realizadas nos registros de matrícula no Sistema de Gestão Escola (SGE) no ano de 2014.

⁹Os únicos registros de áudio desta pesquisa aconteceram nas aulas iniciais sobre o conceito de leitura. As gravações não foram realizadas durante todo o processo devido à deficiente acústica da sala, ao meu artificialismo por estar sendo gravada e a percepção dos discentes de que poderiam estar sendo gravados a partir da leitura das minhas atitudes (não circular na sala, olhar com frequência para o celular).

2014, os alunos da referida turma do projeto sentavam seguindo duas linhas de organização: uma protagonizada por eles (espalhados pelo espaço físico da sala, organizados de acordo com a proximidade dos seus pares afetivos) ou outra tradicional em fila indiana (uns atrás dos outros), imposta pela funcionária da limpeza (a funcionária colocava as cadeiras em fila e “vigiava”¹⁰ os alunos para que não desorganizasse as carteiras). Nas duas escolhas de organização, os alunos não se viam mutuamente, tampouco a escuta do outro era favorecida.

A primeira tomada de posicionamento para a intervenção foi conversar com a turma sobre a possibilidade de mudança na organização da sala utilizando os argumentos favoráveis a escolha pelo semicírculo: possibilidade de todos se virem e se ouvirem, maior proximidade com o professor devido à retirada dos elementos que evitavam este contato (carteiras vazias e alunos sentados espalhados pela sala), favorecimento das discussões dos temas a ser estudados, melhor atuação da práxis do professor.

Mesmo com tantas vantagens da organização em semicírculo, muitos alunos argumentaram: “Não desejo ficar longe das minhas amigas”¹¹, “Vai ser melhor para o seu trabalho, não para mim que vou ficar apertada com duas pessoas do meu lado”¹² ou ainda “Não tenho interesse e ficar perto de mais ninguém da sala, só com minhas parceiras”¹³. As meninas foram as que mais argumentaram contra a utilização do semicírculo. Os meninos apoiaram a sugestão na mudança de organização para desagradar as meninas, conforme se depreende da fala de um dos meninos: “Professora, não escute elas não, só querem ficar juntas para conversar sobre cabelo, unha e maquiagem. Deus é mais! Só falam de homem.”¹⁴

Para conseguir que a turma ficasse em semicírculo sem ditar nenhuma imposição, foi adotada a seguinte estratégia: num dia, eu, professora/pesquisadora, chegava mais cedo à escola e colocava as cadeiras em semicírculo, no outro dia, colocava as cadeiras desordenadamente, todas nos fundos da sala, para que eles organizassem como quisessem.

Tomando estas medidas estratégicas, fui convidada a explicar minhas ações perante a diretora da escola, pois a funcionária havia feito uma reclamação de que varria a sala, arrumava as

¹⁰ Durante as aulas, os funcionários da limpeza exercem o papel de fiscais de sala e de corredor.

¹¹ Trecho retirado da fala de uma aluna gravada em áudio.

¹² Idem nota 12

¹³ Idem nota 12

¹⁴ Trecho de fala de um aluno da sala anotado em diário por mim.

cadeiras e eu desarrumava-as propositalmente para “chatear”¹⁵ os alunos. Solicitei que a diretora chamasse a funcionária a sua sala e expliquei para as duas o meu objetivo perante este movimento das cadeiras no ambiente da sala de aula.

2.1. DIÁRIO DE PESQUISA

O diário de pesquisa foi concebido como um caderno de notas no qual registrei as conversas, as observações do comportamento dos alunos durante as atividades da pesquisa, as manifestações quanto aos vários pontos investigados e as impressões pessoais tanto minhas quanto dos discentes. Estas anotações foram essenciais na construção da análise do objeto de investigação.



Figura01: Escrevendo o diário de pesquisa

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Desde menina, sempre fui uma escritora de diários. Porém, minha necessidade em registrar minhas reflexões sobre meu cotidiano se tornou mais forte quando passei no vestibular para Letras numa cidade distante. O diário era um amigo que me ouvia, me entendia e me auxiliava nas tomadas de decisões. Fazer o diário de campo da pesquisa foi uma das etapas mais prazerosas para mim, pois permitiu que eu rememorasse esta época além de servir como um registro minucioso da intervenção analisada neste memorial.

No diário de pesquisa foram descritas, aula a aula, as percepções que tinha a respeito dos alunos, da aceitação das etapas da intervenção pelos alunos e pela comunidade escolar, minha autoavaliação ao que me propunha executar em cada aula, além dos imprevistos e empecilhos a realização das atividades planejadas. A escrita do diário de pesquisa foi densa e despertou nos alunos o desejo de participar da sua escrita¹⁶. Esta situação da necessidade em

¹⁵Palavra utilizada pela funcionária na sua reclamação perante a diretora.

¹⁶Além de escrever, os alunos desejavam muito ler as minhas observações. Com o desenvolvimento da pesquisa, minhas observações passaram a ser escritas em outro diário de campo deixando o primeiro como um elo entre nós.

colocar algum registro naquele instrumento, que desde o início foi considerado como algo que não interferia em nada nas notas da unidade, foi interpretado por mim como sendo um item observado de envolvimento dos alunos ao que fora proposto. Eles registraram no diário as leituras realizadas sobre o meu trabalho, sobre as estratégias utilizadas servindo de veículo de comunicação entre nós.

As produções realizadas no diário de pesquisa foram construídas nos mais diversos gêneros textuais: *bilhetes*, *charges*, *tirinhas* compostas por desenhos, frases, trechos de músicas, rabiscos indecifráveis, desenhos palitos¹⁷, assinaturas, rubricas, entre outros. Os alunos foram orientados a se identificar apenas quando desejassem serem identificados.

O diário de campo tornou-se algo meu e da turma, porém, a fim de organizar o desenvolvimento da práxis pedagógica, a sua escrita pelos alunos só poderia acontecer faltando dez minutos para o fim da aula. A oportunidade de escrever no diário de campo era algo discutido, negociado e, até mesmo, imposto entre os alunos.

2.1.2 RODA DE CONVERSA

Tendo em vista as questões de pesquisa, apresentadas e discutidas na Introdução deste memorial dissertativo, uma das principais preocupações metodológicas da coleta de dados residia no mapeamento das leituras que efetivamente eram realizadas pelos alunos do 9º ano A do Colégio Estadual 15 de Novembro. Assim, todas as minhas decisões precisavam garantir o objetivo de “espionar” a realidade dos educandos de maneira que fosse mostrado o que realmente lêem, dando-lhes tranquilidade de que não seria dado para esta informação nenhum juízo de valor.

Neste estudo, eu desejava identificar as leituras realizadas no cotidiano destes educandos bem como fazer uma análise dessas leituras com as leituras sugeridas pela escola e pelo livro didático. Para tanto, a roda de conversa foi escolhida, visto que este procedimento possibilitou a compreensão da forma como as leituras eram realizadas pelos adolescentes no cotidiano escolar e social. A roda de conversa consistia em uma conversa entre nós, professora e alunos,

¹⁷Desenhos que utilizam apenas linhas retas em direções variadas para representação do corpo e um círculo para representar a cabeça.

a partir de uma pergunta proposta por mim. Iniciada a conversa, os alunos também encaminhavam novas perguntas tanto para mim, quanto para os demais colegas.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, a técnica da roda de conversa se transformou numa metodologia de trabalho em sala de aula que foi capaz de melhorar a qualidade das relações que se estabelecem nos processos de ensino e aprendizagem.

A escolha da técnica roda de conversa ocorreu, principalmente, por ela permitir que tanto eu quanto os alunos pudessem expressar, concomitantemente, impressões, conceitos, opiniões e concepções sobre o tema proposto, numa atmosfera de informalidade e descontração, assim como permitir o trabalho sobre as reflexões propostas pela pesquisa.

A coleta de dados por meio da roda de conversa permitiu a interação entre o educador (eu) e os alunos por ser uma espécie de entrevista de grupo. A roda de conversa não foi tratada como um processo diretivo e fechado, em que se alternam perguntas e respostas, mas uma discussão focada em tópicos específicos na qual os alunos foram incentivados a emitirem opiniões sobre o tema previsto para aquela determinada aula tendo uma dinâmica comunicacional na qual a fala do outro era respeitada. Coube a mim, enquanto mediadora, garantir a participação igualitária de todos, bem como registrar os dados coletados a partir deste procedimento. Por sua característica interacional, durante as realizações da técnica houve a preocupação em manter o foco no assunto em pauta, a necessidade de conservação de um clima aberto às discussões e o estabelecimento de um clima de confiança para que os participantes se sentissem à vontade para expressarem ativamente suas opiniões.

Sempre antes da realização das rodas de conversa as “regras” eram lembradas e os alunos que descumpriam essas regras, durante as rodas, eram alertados sobre seu descumprimento. Os alunos eram alertados de que não haveria a preocupação com o estabelecimento de um consenso sobre as leituras, podendo as opiniões convergirem ou divergirem. O respeito ao outro seria priorizado não sendo permitida a realização de qualquer juízo de valor sobre a fala de algum colega em nenhum espaço de convivência, fosse ele real (escola) ou virtual (redes sociais).

2.1.3 ENTREVISTA

Um dos procedimentos metodológicos utilizados na composição da pesquisa etnográfica descrita neste memorial foi à entrevista. Acredito que imaginar realizar uma entrevista é algo

fácil no primeiro olhar, mas, com o planejamento da sua realização, se configura como algo complexo, pois a entrevista engloba vários fatores que dizem respeito à ética, à confiança entre as partes e à sensibilidade e sensatez da parte do entrevistador/eu.

Pensando nesta atmosfera, mesmo tendo consciência da não completude na análise das respostas, as entrevistas não foram gravadas, pois considerei que os alunos ficariam inibidos com a gravação e não seriam verdadeiros nas suas respostas imaginando que eu possuiria um registro das mesmas.

O objetivo da entrevista era mapear as leituras realizadas pelos meus alunos no cotidiano, bem como, verificar se o desenvolvimento da proficiência leitora estava sendo alcançado. Por isso, a entrevista foi orientada por tópicos e questões pertinentes à pesquisa, sendo realizada em vários momentos do processo de intervenção. Eu tinha uma ideia geral sobre aonde desejava que a entrevista chegasse, no entanto, não tinha o controle total de seu desenrolar.

Os alunos, escolhidos para a realização desta entrevista, foram os que possuíam um comportamento típico (um conversador, um calado, um grupo participativo e um grupo menos participativo). A escolha levou em conta também o sexo, selecionando meninos e meninas em igual número. No total, dez alunos foram entrevistados (22,2% do total da turma).

As questões mais gerais ou tópicos eram introduzidos e ao longo da entrevista os pontos relevantes sobre questões mais específicas eram enfatizados. Mesmo tendo as ações planejadas (os objetivos da entrevista, possíveis perguntas a serem feitas aos alunos, o seu formato e a forma de registro definido), não foi necessário elaborar uma lista de perguntas pré-determinadas para seguidas durante a entrevista.

A entrevista com meus alunos transformou-se num espaço interacional: eu executava as questões gerais previamente pensadas e eles devolviam respostas repletas de questionamentos a cerca do meu trabalho e como eu considerava que eles estavam se saindo. A relação hierárquica entre nós foi minimizada demonstrando respeito pela cultura e pelos valores dos alunos. Como estratégia de minimização desta hierarquia, a entrevista com um grupo de alunos pouco participativos foi realizada no horário de uma aula vaga na escada que dá acesso a sala de aula como se fosse uma conversa informal sem pretensões prévias.

2.2. Memórias de uma educadora na periferia de Salvador

O exercício da escrita nem sempre é indolor. Durante dias escrevi utilizando vários caminhos: escrevia o que vinha à cabeça, escrevia seguindo esqueletos prévios, escrevia sem querer escrever. Parei, pensei e decidi transformar o meu texto, antes meu algoz, no meu aliado, num elemento passível a diálogos, inferências e inquietações.

Iniciei meu processo de escrita a partir do processo de leitura dos textos trabalhados durante as disciplinas cursadas do Profletras. Rer ler os textos foi uma experiência prazerosa e ao mesmo tempo inquietante. Os textos não eram mais os mesmos, eu não era mais a mesma, a leitura deles não poderia ser a mesma leitura feita há meses atrás. O lido se apresentava com várias nuances do novo. Começava a compreender o que ali estava escrito, agora já me sentia mais madura para pensar sobre as propostas apresentadas pelos autores, a perceber o que eles desejavam me mostrar e a desejar ampliar mais as leituras propostas. Neste processo, encontrei um livro que se tornou um amigo *A importância do ato de ler* de Paulo Freire. Lia cada parágrafo e a cada um pensava e repensava sobre minha história de vida, sobre minha práxis pedagógica e como ler na minha história foi essencial para escrever meu destino. A cada leitura deste livro, percebia que necessitava amadurecer mais para compreender Freire. A cada leitura percebia o quanto meu papel na sociedade é importante e o quanto sou também responsável pelos caminhos da leitura seguidos pelos meus alunos. Educação tornou-se para mim numa questão muito mais séria do que antes havia imaginado. Sinto-me orgulhosa por participar do processo educativo formal da sociedade.

No meu processo de leitura surgiu a necessidade de escrever. Lembrei-me de Derrida (1974, p.10) que afirma “[...] ser autor implica em apor sua assinatura a um texto, em se responsabilizar por ele, responder pelas ideias nele contidas [...]”. Meu objetivo era construir um texto que conseguisse transmitir para mim e para as demais pessoas tudo aquilo que passei, vivi, li, refleti e sofri no período do mestrado. O ato de escrever, que antes era uma prática corriqueira, se transformara em algo quase desconhecido. Sofri ao duvidar da minha capacidade de escrever, me senti uma estranha com as palavras, me senti buscando meios para dizer o que sentia e como me percebia dentro de um processo tão complexo quanto pensar em si e no que se faz. Refleti e cheguei à conclusão de que o problema não estava na escrita, mas sim no objeto das minhas reflexões: eu mesma.

Escrever é discorrer para si e para o mundo sobre suas leituras, considerações e lacunas ainda existentes sobre conceitos, fatos e teorias. Na minha realidade, eu não queria que minhas palavras ainda estivessem repletas dos dogmas que havia seguido nos vinte anos de atuação docente. Queria que minha escrita estivesse apenas pautada no que havia aprendido, sofria com o medo de me revelar através da minha escrita, de ainda trazer comigo o que foi aprendido na graduação.

Um dia parei de ter medo. Entendi que por mais que eu ainda tivesse ranços metodológicos e teóricos ultrapassados, estes ranços e teorias haviam me trazido até aqui, faziam parte de mim, parte da minha trajetória enquanto educadora, parte do êxito que obtive com meus alunos nos últimos vinte anos. Não deveria ter medo de mostrar que eles ainda estão em mim, deveria ter a coragem de enfrentá-los e de perceber que eles não são apenas os vilões da história, que eles podem ser repensados, repaginados e se transformarem numa nova metodologia que atenda as necessidades do meu aluno do século XXI. Então, fui revisitar a minha história.

A decisão de seguir a carreira docente está relacionada aos conselhos dados por meus pais, ao exemplo da escolha profissional da minha irmã mais velha Eleonor e aos professores com os quais convivi ao longo dos anos que passei na escola.

Cursei o Ensino Fundamental e Médio em apenas quatro escolas. Meus pais não gostavam de me transferir de escola ocorrendo à transferência apenas quando esta não mais possuía a série que iria cursar. Minha lembrança mais remota de escola era da sala multisseriada que frequentava. Da minha história escolar vivida no meu interior não tenho muita lembrança, só lembro-me da professora embaixo do pé de jaca contando histórias para gente e como era sofrido andar muito até chegar à residência da professora, casa que servia de escola. A escola de que mais me recordo era a escola que frequentei em Lauro de Freitas. Na época (início da década de 80), o município era pequeno e o lugar onde morávamos não passava de um lugarejo. Tinha aula numa sala onde minha irmã também estudava e a presença da minha mãe era constante, pois ela trabalhava na escola como “faz tudo” (limpeza, auxiliar das professoras, porteira). A escola era minha companheira. Nela, passava todo o dia. Pela manhã tínhamos aula e a tarde ficávamos na parte dos fundos da escola esperando minha mãe terminar o seu trabalho. A escola era nossa segunda casa: almoçávamos, tomávamos banho, estudávamos e brincávamos naquele lugar. Desde muito cedo minha irmã se tornou a minha professora do dever de casa e eu sempre queria fazê-lo sem sua ajuda para me afirmar enquanto boa aluna. Havia uma disputa entre nós de notas e de notas de comportamento, uma

disputa tranquila que nos levava ao aprendizado. Nas notas sempre me saía bem, mas as notas de comportamento sempre eram no limite do aceitável, pois amava conversar.

Tudo meu e de minha irmã era igual, pois na década de oitenta não havia tanta diversidade de materiais e de livros como atualmente e também meus pais acreditavam que economizariam comprando nosso material escolar igual. Uma podia emprestar para a outra numa hora de necessidade.

Nós éramos “as filhas de Dora” e precisávamos dar “gosto” a nossa mãe que trocava a maior parte do seu salário por nossas vagas na escola. Para a nossa realidade financeira, estar numa escola particular, mesmo sendo de bairro, era uma dádiva. Nossos pais conversavam conosco sobre a ideia de que, se algum dia nós quiséssemos ser alguém nesta vida, deveríamos começar nos aplicando nos estudos. Para eles, era muito penoso ter deixado nosso interior em busca de uma vida melhor para nós duas. Eles só não sabiam que estariam com aquele conselho dando o primeiro passo para a mudança de vida não só nossa como da vida deles também.

Com o passar do tempo, a escola faliu, minha mãe perdeu o emprego e minha irmã foi estudar a quinta série numa escola estadual. Fui estudar numa escola muito distante da minha casa. Era uma caminhada longa, minha mãe e minha irmã se revezavam para me acompanhar. Um dia, eu caí na rua e quebrei o braço. Como estava com minha irmã, ela ficou sem saber o que fazer e uma senhora chamada Vera nos ajudou, me levando de carro até nossa casa. Minha mãe agradeceu a moça e ela orientou a minha mãe a me levar ao médico. Disse ainda que depois a procurasse na escola que ela era dona.

Minha mãe procurou pela moça e esta conseguiu-me uma vaga no Centro Educacional Olavina Calazans (CEOC), através do convênio que a escola possuía com a Prefeitura de Lauro de Freitas. A partir daquele momento, aquela moça se tornou a minha Pró Vera, a minha alfabetizadora, a minha maior incentivadora, o exemplo de professor humano ao qual tento seguir.

O CEOC foi uma grande casa para mim. Amava minha escola. A escola era grande, cheia de salas bem coloridas, tinha parquinho, bebedouro (na época um luxo), recebia a merenda escolar distribuída pela prefeitura e tinha uma fanfarra. A escola de Pró Vera participava de todos os desfiles no município e, como minha mãe costurava, eu participava de todos sendo

ora palhaço no desfile da primavera, ora princesa no desfile do Sete de Setembro, ora porta bandeira no desfile de emancipação da cidade.

Foi um período de grandes descobertas e participações ativas na vida escolar. O fato de saber que iria embora da escola ao final da 4ª série me causava uma sensação de tristeza. Afinal como seria a “nova” escola para a qual eu iria? O término de um ciclo e a expectativa de iniciar um novo me fazia participar de tudo que estivesse ao meu alcance para, assim, permanecer na escola o maior tempo possível.

Na quinta série, fui para o colégio público e me sentia uma moça, pois agora eu ia para a escola de ônibus. Nos primeiros anos do Ensino Fundamental II, fui muito quieta, pois como usava óculos, era gordinha e tinha fortes marcas linguísticas do dialeto interiorano, graças ao convívio com meus pais e às grandes temporadas no meu interior (férias e períodos em que meu pai estava desempregado), era constantemente alvo de *bullying*. Só me redescobri quando mudei de escola para fazer o magistério.

Fui estudar no Colégio Estadual Governador Lomanto Júnior que, na época, era reconhecido por ter uma das melhores formações em magistério da Bahia. Era muito difícil conseguir uma vaga no Lomanto, mas, minha mãe a conseguiu porque minha irmã já havia estudado lá. Naquele colégio se respirava cultura e esta era atrelada a muita leitura. Nas festas realizadas na escola sempre me envolvia para apresentar no auditório. Preparava o figurino, que muitas vezes saía do guarda-roupa de minha casa ou das mãos de minha mãe que costurava, ensaiava durante à tarde e até a noite na escola para que a apresentação fosse um verdadeiro sucesso. Tinha professores maravilhosos e queria aprender a ser professora com eles. Naquela escola, eu era conhecida como a irmã de Eleonor e me orgulhava disso, pois minha irmã tinha sido uma excelente aluna e havia passado no vestibular da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), campus Alagoinhas, em primeiro lugar para graduação em Matemática.

Queria a mesma coisa para mim. Na época, a aprovação no vestibular era algo muito difícil, ainda mais sendo em uma universidade pública. As universidades particulares eram algo que “filho de pobre” não podia nem sonhar. Estudava muito com os livros do Curso Águia que meu pai encontrou na rua, no bairro do Rio Vermelho, onde trabalhava na construção de um prédio. Estudava em casa e tirava as dúvidas que tinha com meus professores e com minha irmã nos finais de semana que ela vinha para casa. Meus professores nunca se negaram a tirar

minhas dúvidas, sempre me emprestavam livros, me davam conselhos e me incentivavam a procurá-los cada vez mais.

Estudei muito, mas meu nome não estava na lista dos aprovados. Chorei... Senti-me derrotada. Meu destino seria trabalhar nas escolinhas do bairro ou no comércio. Meu pai me disse que o segredo da força está na vontade, se eu tinha vontade estudaria o ano todo para tentar no ano seguinte. Levantei a cabeça e fui procurar emprego, pois queria fazer cursinho. Como era menor de idade e não tinha experiência alguma no magistério, consegui um emprego de auxiliar de professora. Meu aniversário estava próximo, mas não considerava que tinha algo a comemorar. A minha tristeza era notória. No dia 23 de fevereiro de 1995, meu aniversário, meus pais saíram e eu fiquei em casa sozinha dormindo. Minha tia Lia estava de plantão no hospital e ouviu o radialista ler¹⁸ a segunda lista do vestibular da UNEB. Quando ela ouviu o meu nome imediatamente ligou para minha casa. Atendi ao telefone com sono e não entendia direito o que minha tia Lia tanto gritava. Quando finalmente entendi, perguntei se ela sabia meu nome, se havia ouvido direito e não acreditei de imediato. Esperei minha mãe retornar por horas. Não sabia se ria ou se chorava. Quando ela chegou, eu saí como um foguete até encontrar alguém que tivesse um jornal. Para minha sorte, o vizinho, dono da padaria, estava com o jornal na mão. Li a lista e não encontrei o meu nome. Chorei muito e ele vendo meu desespero perguntou qual era meu sobrenome. Respondi como me chamava entre soluços e ele encontrou o meu nome, não na lista dos aprovados para Matemática, mas na lista dos aprovados para Língua Portuguesa (minha escolha de segunda opção). Eu pude ver meu nome escrito na segunda chamada da UNEB de Alagoinhas no dia do meu aniversário. Quando sonhava, nunca imaginava ser professora de Língua Portuguesa. Hoje ser professora de língua se transformou no meu sonho realizado.

Estudar fora de casa não foi uma coisa fácil. Para me manter na faculdade, precisei trabalhar e, como não encontrava trabalho na área da educação, eu trabalhei como doméstica. Foi um ano muito difícil para mim. Nunca tivemos luxos na casa dos nossos pais, mas vivíamos com certo conforto. Via-me numa pequena casa alugada só com duas camas de solteiro (uma minha e outra da minha irmã), uma mesa com um fogão de duas bocas, um filtro de louça, alguns utensílios de cozinha e uma mesa infantil com duas cadeirinhas. Vivi aquele ano numa

¹⁸Na época, as listas dos aprovados nos vestibulares das universidades eram lidas nos programas de rádio, principalmente na Rádio Sociedade da Bahia.

felicidade plena, pois era universitária. Quando chegava à faculdade, os problemas se tornavam pequenos e facilmente resolvíveis. Estudar era meu prazer, ler era minha diversão.

No segundo ano tudo melhorou, porque eu e minha irmã conseguimos empregos numa escola particular como professoras. Eu era professora de Matemática e Ciências e ela professora de Português e Redação de turmas do Ensino Fundamental I. Ríamos tanto desta troca de papéis causados porque os outros professores que dividiam as turmas conosco não queriam sair das suas zonas de conforto. Naquele ano, minha irmã se formou e retornou para casa. Fiquei sozinha dividindo o aluguel com outra aluna da universidade. Apesar de estar feliz por ela, me senti muito só e sofri calada com minha solidão.

Neste período, passei no concurso público para professor do Estado da Bahia. Eram apenas vinte vagas para Salvador e eu fui a décima nona aprovada. Esta aprovação me deu forças para terminar a faculdade o mais rápido possível, pois como não pude assumir o concurso por não ser graduada tinha uma tolerância de dois anos para assumir a minha vaga. Estudei durante mais dois anos em Alagoinhas e me formei em janeiro de 1999. Quando finalmente meu diploma saiu, assumi a vaga como professora de Língua Portuguesa do Colégio Estadual Helena Matheus. Sou professora dessa escola até hoje desejando sair de lá apenas aposentada. Sou professora do Colégio Estadual Helena Matheus há dezesseis anos e do Colégio Estadual 15 de Novembro há quinze anos.

Depois de ser professora do sistema público de ensino, sempre investi na minha formação. Estudar, para mim, faz parte da vida, foi o estudo que modificou a minha trajetória. Nunca me senti plenamente satisfeita com a minha atuação como professora. No início da minha caminhada profissional, me senti correspondendo ao que a sociedade desejava para o final da década de 90. Apesar de ser elogiada pelos alunos, pais e demais professores questionava minha postura frente aos conteúdos e a metodologia utilizada nas aulas de Língua Portuguesa. Não sabia ao certo o que me incomodava, sabia que meus alunos decoravam as regras gramaticais e cada vez mais eles sentiam dificuldades em interpretar textos e em utilizar estas regras decoradas. Mas, tinha aprendido daquela forma, tinha sido orientada na faculdade daquela forma, não sabia que outros caminhos eu podia seguir.

Meus estudos na graduação terminaram em 1998, ano em que, no Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais foram publicados. Esse documento governamental foi publicado com o propósito de auxiliar o professor “na execução de seu trabalho, compartilhando seu esforço

diário de fazer com que as crianças dominem os conhecimentos de que necessitam para crescerem como cidadãos plenamente reconhecidos e conscientes de seu papel em nossa sociedade.” (Brasil, 1998, p.4).

Na graduação, as discussões sobre as recomendações referentes aos Parâmetros Curriculares Nacionais não foram realizadas. Naquela época, os princípios ideológicos que fundamentavam o ensino na minha universidade ainda eram baseados na concepção de educação bancária¹⁹ (FREIRE, 1988). Num universo de quarenta e duas disciplinas cursadas na graduação, nenhuma destas foi específica em leitura ou em formação de leitores.

Tentando aprimorar meu conhecimento e encontrar as respostas para as minhas inquietações enquanto educadora, fiz quatro especializações e participei da maioria dos cursos ofertados pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia. Em 2005, participei da primeira turma de professores do Programa Gestar. Com a ajuda deste programa, percebi que poderia mudar. No Gestar, o PCN foi discutido, analisado e suas orientações colocadas em prática. Durante dois anos de formação, fomos apresentados às novas teorias que embasavam o ensino da Língua Portuguesa. Começava ali o meu desejo de mudança. Desejo este profundamente revisitado no mestrado.

Fiz minha inscrição para o Mestrado Profissional em Letras (Profletras), pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), tendo certeza de que não seria um concurso fácil. A concorrência era enorme, as dúvidas e inquietações também. Como era a primeira vez que acontecia este projeto do Governo Federal, tudo era novidade. Felizmente, passei na avaliação objetiva e na avaliação de produção de texto. Felizmente, passei junto com Jorge Motta, um colega de trabalho que se tornou meu companheiro de caminhada na UFBA.

A aprovação no Profletras foi um incentivo grandioso a minha formação profissional. A vontade de voltar a estudar e investir na minha formação acadêmica era uma inquietação constante. Ingressar no mestrado na UFBA foi algo motivador para repensar minha práxis e minhas certezas. No mestrado profissional, fomos convidados a assumir uma postura de pesquisador. Muito mais importante do que estar apenas em processo de formação era estar

¹⁹Conceito de *educação bancária*, cunhado por Paulo Freire, refere-se ao modelo de educação em que educador depositária, na cabeça do educandos, o conhecimento. Assim, “o “saber” seria uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro” (Freire, 1988, p.33).

em processo de formação pesquisando e interferindo na minha práxis. Pela primeira vez estava inserida num processo de cunho etnográfico.

O primeiro contato com a turma do Profletras foi mágico. Participamos de uma palestra ministrada pela Professora Doutora Maria Nazaré e conhecemos os nossos futuros professores e a diretora do instituto. Lembro-me que declarei que estava tão feliz que mesmo que viesse um caminhão de problemas estaria pronta para resolvê-los. Não sabia que seria uma época de tantos problemas e cansaço. O primeiro semestre foi marcado pela empolgação frente ao novo. A turma se apresentava motivada as discussões e execução dos trabalhos, apesar das dificuldades encontradas, tais como o indeferimento da licença do Estado para estudos de mestrado, o cansaço dos alunos que não moravam em Salvador, a fase de adaptação a nova rotina de estudos. Para mim, a reprovação do meu projeto na primeira banca foi algo muito marcante.

Nunca me esquecerei do sentimento que tive em me perceber numa universidade vazia fazendo orientação para refazer o projeto. Sempre tinha sido excelente aluna, nunca me passou pela cabeça estar em “recuperação”. Sentia-me triste, incapaz, envergonhada, mas tudo isto não me fez parar, mas sim, continuar. Percebi que era necessário mais empenho. Estudei todos os textos trabalhados no semestre e fui refletir sobre o que eles queriam me dizer, transformar em mim. Depois daquela experiência, transformei completamente minha prática pedagógica com os alunos em recuperação. Eu agora sei o que se sente, sei que uma reprovação mexe com a autoestima do estudante. Sentia-me tão mal que desabafei esta situação com minha orientadora. A professora Simone Bueno teve todo um cuidado comigo percebendo que eu tinha dificuldades. Era naquele momento só ela e eu naquela universidade silenciosa e vazia. E eu consegui refazer o projeto e passar na matéria de Elaboração de Projetos. Isto me deu autoconfiança, motivou-me a seguir adiante, mesmo com todos os empecilhos que se impuseram.

No segundo semestre, cursamos quatro disciplinas densas. Líamos o tempo todo, fazíamos inúmeros trabalhos. Todo o meu tempo era destinado às leituras e à realização das atividades. Veio no segundo semestre também um problema de saúde que me fragilizou físico e psicologicamente. A demanda de atividades a serem realizadas foi grande e intensa. Fomos exigidos pelos professores a um grau de produção acadêmica dentro dos parâmetros de um mestrado. Apesar das dificuldades pessoais, como a carga-horária que tínhamos que dar conta por não estarmos de licença e os remédios que me deixavam debilitada, acredito que

correspondi às exigências. Neste período, o olhar atencioso e carinhoso do Professor Júlio Neves foi vital para mim.

Em todo o processo de estudos, de orientações, de realização de trabalhos e apresentações de seminários meu companheiro Jorge Motta sempre esteve presente me ajudando, me apoiando, me acolhendo. Fomos um o apoio do outro.

Ficamos todos cansados, o que não poderia ser diferente, mas com a sensação de dever cumprido. Comprar livros tornou-se um hábito constante. A cada compra conhecia mais autores, teorias e ampliava minha leitura. Repensei o conceito de leitura e o meu papel enquanto educadora. Fui convidada pela professora Simone Bueno a revisitar a obra de Paulo Freire, inclusive o livro *Pedagogia do Oprimido*. Repensei sobre a concepção bancária de educação e como deve ser a atuação docente para uma educação libertária. A partir deste contato, me vi envolvida pelo pensamento de uma professora comprometida com a vida, com a prática, cujas ideias vão transpondo fronteiras e alcançando novos continentes.

Segundo Paulo Freire (1988), a educação é um ato de ação e reflexão permanente, o homem é um ser inacabado, imperfeito que busca a perfeição. A educação, portanto implica numa busca que é realizada pelo homem, por isso o homem deve ser sujeito de sua própria educação, não podendo ser um mero objeto. Esta busca não acontece de forma exclusiva, individualmente, esta busca deve ocorrer junto com outras pessoas que também desejam ser mais como ele. Lia Freire e via ali escrito o que passava no Profletras. Buscava junto com minha turma e com meus companheiros mais próximos, entender nossas práticas buscando aprimorá-las. Estávamos em processo de educação em prol da educação num contato do homem/professor com o mundo vivenciado, a sala de aula, em constante movimento. Devido a este movimento da vida, os conceitos e as formas como se desenvolvem as relações do homem com o mundo não podem ser aceitas como algo que não pode ser mudado ou transformado.

Na concepção de educação, segundo Paulo Freire (1988), o homem é concebido como um ser autônomo, capaz de agir sobre a sua realidade problematizado-a. A educação problematizadora responde à essência do ser e da sua consciência. Compreendi, estando na posição de aluna, que o educando deve primeiro descobrir-se como um construtor do mundo da cultura, compreendendo a cultura como aquela que acrescenta o que o homem faz ao

mundo ou de seu esforço criador. Essa descoberta é a responsável pelo resgate da sua autoestima.

Freire ainda alerta que os seres humanos sempre descobrem que sabem e conhecem pouco de si mesmos e quando o ser humano se depara com esta trágica descoberta começa a buscar as próprias respostas, o qual nos leva a novas perguntas e assim sucessivamente. Freire, neste sentido, teoriza o que sinto desde o momento que entrei no mestrado Profletras, pois o autor acredita que ensinar é uma forma de intervenção no mundo e, através da educação, é possível que ocorram mudanças em todos os campos da sociedade. Neste sentido, é fulcral que o professor seja crítico estando sempre em busca de novos conhecimentos, tornando-se um pesquisador do ato de ensinar.

O terceiro semestre do Profletras foi decisivo a estruturação da intervenção ao qual nos propusemos a fazer nas nossas salas de aula. Fomos convidados a escolher uma turma para a aplicação real do projeto intervencionista. Os professores deste semestre concentraram o foco na preparação para a intervenção. Fomos convidados a produzir a pesquisa etnográfica, a elaboração de sequências didáticas, à aplicação de atividades e elaboração das análises das mesmas, registros do caminho percorrido por nós e como sentíamos a receptividade da turma. Minha presença nas reuniões familiares e encontros com os amigos foram ficando mais vez mais rara. Minha rotina resumia-se a estar presente no cotidiano de minha filha, trabalhar e estudar. Foi um semestre denso. As madrugadas se tornaram companheiras de caminhada.

Pensando agora em todo o processo, concluo que é impossível ser a mesma do início da caminhada. No mês de setembro quando convoquei os pais para a reunião na qual seria explicado o projeto de intervenção realizado no Profletras muitos alunos das outras turmas ficaram sabendo que o 9º ano passaria por um projeto. Duas alunas do 8º ano vieram conversar comigo, pois gostariam de participar do projeto. Respondi para as alunas que o projeto era algo a ser aplicado apenas na turma do 9º ano A. Expliquei que as mudanças metodológicas advindas no projeto estavam alicerçadas em mim, pois os estudos no mestrado haviam propiciado uma transformação na minha maneira de entender a educação e que seria impossível parar esta transformação. Acredito que nenhuma de nós refletiu sobre a profundidade daquelas palavras recuperadas com o auxílio do diário de pesquisa. Naquele contexto eu era o projeto, a mudança vinha de mim. A mudança não ocorreu pensada apenas num período de tempo ou destinada a uma turma específica. A mudança ocorreu na práxis pedagógica, na forma de ver a educação e se perceber inserida como uma educadora de

sujeitos. A educação é vista agora como um projeto político-social que rompe com as múltiplas formas de dominação e silenciamento. Meu aluno não será mais silenciado pela minha prática pedagógica, será meu companheiro, sujeito da sua aprendizagem.

Hoje, participando do Profletras oferecido pela UFBA, vislumbro um novo pensar e agir perante a língua. Minha postura teórico-metodológica, enfatizando neste prisma minha concepção de língua, passa por transformações no âmbito teórico e prático, inferindo sobre posições, posturas e modos de intervenção. Os novos conhecimentos são encarados como fortes aliados para gerar atitudes pedagógicas competentes de abarcar uma realidade social e linguística complexa.

2.3A ESCOLA E A EDUCADORA

A pesquisa foi realizada no Colégio Estadual 15 de Novembro, uma escola pública da cidade do Salvador, localizada no bairro de São Cristóvão do Aeroporto, um bairro com severos problemas de infraestrutura, tais como ausência de rede de esgoto, falta de asfaltamento das ruas, ausência de coleta regular de lixo. O bairro é habitado por uma população de baixa renda, cuja economia é mantida por um forte comércio popular e informal.

A unidade escolar (UE) funciona em três períodos (matutino, vespertino e noturno) com aulas regulares, porém as atividades são encerradas meia hora antes do determinado pela Secretaria de Educação devido à insegurança. O turno matutino contempla o Ensino Fundamental II, o turno vespertino atende ao Ensino Médio e o turno noturno abrange o Ensino de Jovens e Adultos (EJA) e a Aceleração do Ensino Médio.

O Colégio Estadual 15 de Novembro foi inaugurado no ano de 2000 como um anexo do Colégio Estadual Helena Matheus que, naquele ano, recebeu uma demanda recorde de turmas de quinta série. Para atender a demanda do bairro, o Governo do Estado alugou o prédio de uma escola do Ensino Fundamental I que havia fechado. Os professores e os alunos foram recebidos pela diretora numa escola sem a mínima condição de funcionamento. As carteiras eram mesinhas do Ensino Fundamental I impróprias para o tamanho dos alunos da quinta série (muitos com distorção idade/série) e insuficientes para abarcar o número de alunos por sala. Existia apenas um filtro de barro que fornecia água potável para toda a escola.

Naquela época, a escola possuía sete salas de aula. Não havia computadores, só uma máquina de datilografar e mimeógrafo a álcool. Nas salas só havia as poucas cadeiras e mesas infantis

e pedaços de papel metro colados na parede para servir de quadro negro. O ambiente era de caos. Não havia nenhuma possibilidade de elaboração e distribuição da merenda escolar, pois não tínhamos fogão, geladeira, freezer ou armários. Porém, a equipe que havia sido nomeada para trabalhar naquele local era uma equipe comprometida com a educação. Todos os funcionários, professores e direção se empenharam ao máximo para realizar um bom trabalho. Os pais não acreditavam na escola, os alunos não acreditavam na escola, mas a equipe acreditava que poderia dar o melhor de si ali.

Sinto-me muito orgulhosa por ser professora fundadora do Colégio e trabalhar nele até hoje. O meu desenvolvimento pessoal e profissional passou pela história do Colégio Estadual 15 de Novembro. Hoje a história do Colégio Estadual 15 de Novembro faz parte da minha história. Trabalhando lá me especializei na docência da Língua Portuguesa. Nesta UE participei de belíssimos projetos, briguei por melhores condições de trabalho, fiz amigos e companheiros de caminhada. Possuo um sentimento de pertencimento forte em relação a essa unidade de ensino.

O primeiro ano de funcionamento do Colégio 15 de Novembro foi um ano muito difícil. Eu acreditava que poderia ensinar meus alunos e, no caos, descobri que naquele contexto da escola e das cobranças sociais as quais estávamos suscetíveis (reinado do vestibular tradicional conteudístico) me transformei numa professora de Língua Portuguesa gramaticista. Utilizo um rótulo para demarcar bem a minha posição na época.

Conseguimos realizar um bom trabalho e com o passar dos anos construímos boa reputação com os moradores do bairro. Durante muitos anos fomos considerados pela comunidade a melhor escola do bairro. Todos queriam estudar no 15 (apelido dado carinhosamente pela comunidade). Atualmente, o nosso trabalho é prejudicado pelo alto índice de violência que possui o bairro. No fundo, lutamos contra o tráfico.

Os alunos são de famílias de baixa renda e as famílias são matriarcais²⁰ (a maioria dos alunos são filhos de mães que assumem sozinhas a casa e a criação dos filhos) e, na sua maioria, têm pouca participação nas atividades dos alunos aparecendo na escola apenas quando são convocadas para reuniões ou para resolução de problemas com o filho.

²⁰Dados obtidos através da pesquisa etnográfica na fase de coleta de dados socioeconômicos.

A escolha das famílias pela escola baseia-se na proximidade da residência dos alunos, na qualidade do ensino, da reputação dos professores que ali trabalham e a possibilidade de permanência, por longo tempo, do filho na escola, visto que abrange do ensino fundamental II até o Ensino Médio. O fato de a escola estar bem localizada dentro do bairro é um dos determinantes para a satisfação dos pais. Nesse aspecto, como a escola localiza-se próxima a linhas de ônibus e a poucos metros da avenida principal do bairro, a mesma recebe alunos tanto residentes no bairro quanto de bairros vizinho como Jardim das Margaridas e Barro Duro.

Durante o período da intervenção descrita neste memorial dissertativo, passamos pela mesma situação do começo da história do colégio de não termos os quadros brancos em algumas salas de aula (inclusive a sala do 9º ano escolhida para aplicação da intervenção). Cada professor tinha o “direito” de utilizar um lado de uma folha de cartolina para dar a sua aula. Questionada sobre este fato, a diretora justificou que os quadros foram danificados pelas fortes chuvas que caíram na cidade (quando chove o telhado não consegue proteger plenamente os alunos e os móveis escolares) e, com os quadros molhados, os alunos aproveitaram para rasgá-los (os quadros brancos são na verdade fórmicas brancas que em contato com a água incham e são suscetíveis a serem rasgados).

Mesmo com tantas dificuldades estruturais da escola, o corpo de professores acredita no trabalho que realiza. As dificuldades prejudicam a práxis pedagógica, mas não a impede de acontecer. Mesmo num contexto escolar adverso, os professores, como a professora Marly Mole²¹ de Língua Inglesa, não esquecem do seu papel enquanto educadores, não deixam de sorrir, não deixam seus alunos pararem de sorrir, não esquecem que estão ali para sorrindo ajudar a formar cidadãos.



Figura 2: Aula da professora Marly Mole. Colégio Estadual 15 de Novembro em 21 de outubro de 2014
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

²¹ A professora Marly Mole autorizou o uso do seu nome e da sua imagem para esta pesquisa conforme documento localizado no anexo 2.

Na escola, as aulas de Educação Física são exclusivamente teóricas devido à falta de espaço físico para a prática de esporte ou de qualquer atividade física. A escola possui ainda o telhado constituído por telhas de amianto que deixam o ambiente absurdamente quente. Mesmo depois de quatorze anos de funcionamento, o Colégio nunca passou por nenhuma grande reforma. Trabalhamos com a mesma estrutura encontrada em março de 2000. Vários pedidos já foram feitos pela diretora, por uma comissão de pais e pelo conselho escolar a Secretaria da Educação e Cultura (SEC) para que o telhado fosse modificado.

Em quinze anos de funcionamento, a escola passou por três intervenções estruturais sendo que numa destas o telhado de três outras salas foi trocado por telhas de cerâmica. A justificativa da SEC é que como o prédio é alugado não há interesse em reformá-lo, porém não existe nenhum projeto de construção de uma nova sede para esta unidade de ensino. Outra justificativa utilizada pela SEC para a não construção de uma sede para a escola, própria do Estado, é a falta de um terreno que comporte uma UE.



Figura 3: Colégio Estadual 15 de Novembro. Dezembro de 2014
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

No ano de 2009, o colégio passou por uma grande demanda de matrícula sendo necessário ampliar seu número de salas (de sete salas de aula o Colégio passou a ter dez). Com o aumento no número de alunos, a escola se tornou ainda mais imprópria para as adequadas atividades pedagógicas. Os alunos merendam em pé, no sol e possuem pouco espaço para brincar e não há áreas de lazer, como um pátio.



Figura 3: Novo pavilhão composto por três salas de aula
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Nas salas faltam ventiladores suficientes para tornar o ambiente com temperatura agradável. Um dos prédios ainda possui a cobertura com telhas de amianto. Nestas três salas que ainda possuem estas telhas existe uma dinâmica para deixar os alunos mais confortáveis. Eles saem da sala mais frequentemente, são orientados a levarem garrafas d'água e toalhas para enxugar o suor e, nos meses de forte calor todos os alunos são liberados a irem para a escola de bermuda jeans. Esta dinâmica, adotada por causa do calor intenso, prejudica a aprendizagem dos alunos significativamente. É quase insuportável ficar nessas três salas nos meses de calor. A sala de aula se torna uma estufa e muitos alunos chegam a passar mal. O 9º ano A, turma selecionada para este estudo, funciona em uma dessas salas.



Figura 4: Sala do 9º ano A

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Todas as salas de aula são equipadas com a TV Pen Drive comprada no ano de 2006, sendo que apenas duas funcionam precariamente. Mesmo tendo seu funcionamento precário, os professores planejam suas aulas tendo este recurso como suporte. Quando um professor precisa da TV Pen Drive para sua aula, solicita que professor que está ministrando a aula na sala que dispõe deste recurso troque de sala consigo. Esta dinâmica é precária, pois demanda muito tempo esta troca dos alunos de sala (muitas vezes o número de alunos de uma sala para outra não coincide e há a necessidade de se levar as cadeiras de uma sala para a outra) e, às vezes, depois dos alunos acomodados e da aula já encaminhada a TV Pen Drive trava, não permitindo o transcorrer da atividade planejada.



Figura 5: Local destinado a TV Pen Drive

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Além destes problemas estruturais, o colégio possui problemas no convívio com alguns vizinhos. O vizinho, da parte do fundo da escola, possui uma criação de porcos. Nos dias quentes do verão, o cheiro invade a escola. Diversas vezes foram convocados os órgãos fiscalizadores de criação de animais em espaço urbano, mas o vizinho insiste em manter a criação. Os animais já foram até confiscados numa dessas fiscalizações, mas o mesmo iniciou novamente a criação. O vizinho da lateral esquerda da escola também dificulta o andamento das atividades pedagógicas da escola, pois o espaço é destinado ao estacionamento dos ônibus escolares de uma grande escola particular de Salvador. Neste estacionamento, os ônibus passam por consertos e por manutenção preventiva sendo que vários ônibus são colocados para funcionar concomitantemente. O barulho é enorme além do forte cheiro de monóxido de carbono que deixam os alunos enjoados e asfíxiados. Outro problema enfrentado pela proximidade com este estacionamento é o convívio com os ratos que são atraídos pelas merendas deixadas no chão da escola pelos alunos.



Figura 6: Vizinho da lateral esquerda da escola
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Outro espaço existente na escola é a biblioteca. A biblioteca possui um acervo de cerca de mil volumes. Existe um sistema de empréstimo de livros implantado com a ajuda de alunos voluntários que administram a biblioteca em turno oposto as suas aulas. A biblioteca mede três metros de largura por cinco metros de comprimento sendo o espaço inadequado para receber uma turma com cerca de quarenta e cinco alunos. O tamanho reduzido da biblioteca impede o seu pleno funcionamento, fazendo com que seja pouco utilizado pelos professores durante as suas aulas.



Figura 7: Biblioteca do Colégio Estadual 15 de Novembro

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Além disso, o ambiente é pequeno e está sendo ocupado por cinco computadores que ficam dispostos no vão central do ambiente. A biblioteca serve ainda de depósito para dos televisores quebrados (sendo que um é uma TV Pen Drive) além de caixas, situadas na parte de baixo das estantes dos livros, contendo sobras do fardamento escolar distribuído para os alunos.

A biblioteca não possui ventiladores nem tampouco janelas. Quando ela é utilizada liga-se o ar-condicionado que, devido a não ter uma manutenção adequada, vazava água em cima dos livros sendo necessária a colocação de um balde para evitar que estes livros sejam danificados.



Figura 8: Balde colocado para conter o vazamento do ar-condicionado na biblioteca

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

É uma prática constante os professores de Língua Portuguesa e de outras disciplinas pegarem os livros na biblioteca e levarem para a sala de aula. Os alunos podem utilizar a biblioteca no turno oposto para estudos em grupos ou individuais. Na biblioteca, existem apenas dois computadores ligados à internet e uma impressora de uso exclusivo dos funcionários da secretaria. Os alunos não têm acesso a nenhum computador na escola nem tampouco à rede WIFI instalada.

Tendo como base o ano de 2014, há na escola um grupo de 42 professores (sendo nove professores de Língua Portuguesa), 16 funcionários distribuídos nos três turnos e nas funções

de serviço geral, merendeira e secretária, e 1420 alunos distribuídos em 30 turmas(dez em cada turno).²²

Os professores, em sua maioria, além do curso de graduação têm pelo menos uma especialização. Do corpo docente da escola, apenas eu curso o mestrado, não tendo nenhum professor doutor.

A escola já investiu na formação continuada dos professores oferecendo curso de aprimoramento profissional. Atualmente, os professores não recebem nenhum curso promovido diretamente pela escola participando apenas de um curso de Aperfeiçoamento em Tecnologias Educacionais oferecido pela Secretaria de Educação do Estado.

A escola trabalha com professores padrinhos para cada turma. O professor padrinho ou os professores padrinhos orientam e aconselham os alunos quanto às atitudes, estudos, pesquisas e trabalhos dos projetos propostos pela SEC. Em 2014, fui à madrinha da turma a qual executei o projeto de intervenção. Ser padrinho estreita muito os laços de companheirismo entre o professor e os alunos, pois o padrinho se torna um elo entre os alunos, a direção da escola e os outros professores.

A escola conta com uma Direção Colegiada constituída pelo Diretor Geral e três vices diretores. Essa Direção representa o organismo de deliberação, análise, planejamento, supervisão, coordenação e acompanhamento de todas as atividades da escola. Apesar do grande número de alunos, a escola só dispõe de um coordenador pedagógico que concentra sua carga horária no turno noturno.

Os alunos compram anualmente uma carteirinha estudantil, no valor de R\$3,00, que permite o acesso do aluno a unidade escolar. Esta carteirinha possui os principais dados do aluno: como sua foto 3X4, nomes dos pais, endereço, notas e frequência carimbada todos os dias pelos funcionários da secretaria. Esta dinâmica da carteirinha é utilizada desde o primeiro ano de funcionamento da escola sendo essencial para impedir que pessoas que não são alunos da escola tenham acesso ao espaço escolar além de auxiliar os pais no acompanhamento da frequência e das notas dos seus filhos. A comunidade escolar apóia o uso desta carteirinha.

²² Dados obtidos a partir da pesquisa no SGE em 18 de março de 2014.



Figura 9: Carteira Escolar

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

A escola busca adotar uma postura de base interacionista influenciada pelos PCN, que valoriza as interações que se estabelecem entre o homem e o mundo, para fundamentar a sua proposta pedagógica. Assim, a escola possui uma linha teórica que acredita em um processo formativo, com o objetivo de educar os alunos para o exercício pleno da cidadania e para o mundo do trabalho. Frente a isso, há um esmero na seleção de conteúdos, relevantes e contextualizados que levam em consideração a educação do caráter, a abertura cultural e a responsabilidade social. No que se refere à avaliação, a escola adota um sistema de avaliação formativa. Este sistema de avaliação é compreendido da seguinte forma

(...) uma proposta avaliativa, que inclui a avaliação, no processo ensino-aprendizagem. Ela se materializa nos contextos vividos pelos professores e alunos e possui como função, a regulação das aprendizagens. Para ocorrer essa regulação, é necessário que ela trabalhe com procedimentos que estimulem a participação dos autores do processo. Ela baseia-se em princípios, que decorrem do cognitivismo, do construtivismo, do interacionismo, das teorias socioculturais e das sociocognitivas. Ela trabalha sob a ótica das aprendizagens significativas. (<http://www.pedagogia.com.br/artigos/avaliacaoformativa/index.php?pagina=2> acesso em 14 de fevereiro de 2015)

A avaliação é pensada a partir de uma diversidade de instrumentos que sejam capazes de fazer o levantamento das aprendizagens construídas. A avaliação formativa possibilita aos professores da unidade escolar acompanhar as aprendizagens dos alunos, ajudando-os no seu percurso escolar a realizarem o reajuste constante do processo de ensino. Na escola, cada professor é livre para escolher os seus instrumentos de avaliação bem como a pontuação dada a cada um deles num somatório de sete pontos. Dentre estas avaliações formativas, encontra-se a avaliação unificada como valor de três pontos. Durante três dias os alunos fazem uma avaliação unificada das áreas de conhecimento: o primeiro dia é Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Artes, o segundo dia é destinado à Matemática, Ciências e Educação Física e no último dia acontece à prova de História, Geografia e Cidadania. Cada prova tem um número fixo de quinze questões objetivas (cinco de cada disciplina) cada uma com valor de dois

décimos. A avaliação das aprendizagens ocorre como um elemento do processo de ensino-aprendizagem; há uma integração entre avaliação, ensino e aprendizagem.

Além disso, os alunos que possuem maior dificuldade nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática participam do Programa Mais Educação tendo aulas de reforço no horário das 11h30min até as 13h30min. Neste período, os alunos têm as aulas de reforço, recebem o almoço e tem aulas de artesanato e música com professores temporários contratados pela própria direção da escola com a verba destinada a este projeto. O horário não pode ser ampliado, pois a partir das 13h30min a escola trabalha com os alunos matriculados no vespertino.

2.4 OS ALUNOS DO 9^o. ANO A

O público-alvo do projeto de intervenção desta pesquisa é, como dissemos, a turma do 9^o ano do Ensino Fundamental II da Escola Estadual 15 de Novembro, turno matutino. Os alunos do 9^o ano têm em média entre 14 e 17 anos e fizeram o Ensino Fundamental I e II na rede pública estadual e/ou municipal. Dos alunos matriculados na turma em questão, trinta e nove residem no bairro de São Cristóvão, três no bairro de Barro Duro (Estrada do Cia), um no bairro de Jardim das Margaridas e dois alunos são residentes do bairro Itinga. Todos vão a pé para a escola, exceto os residentes no bairro de Barro Duro que vão à escola com o transporte escolar ofertado pela Prefeitura de Salvador. Os dados socioeconômicos dos discentes descritos nesta pesquisa foram obtidos através da aplicação de um questionário (anexo 01) e da pesquisa realizada no sistema de matrícula SGE.

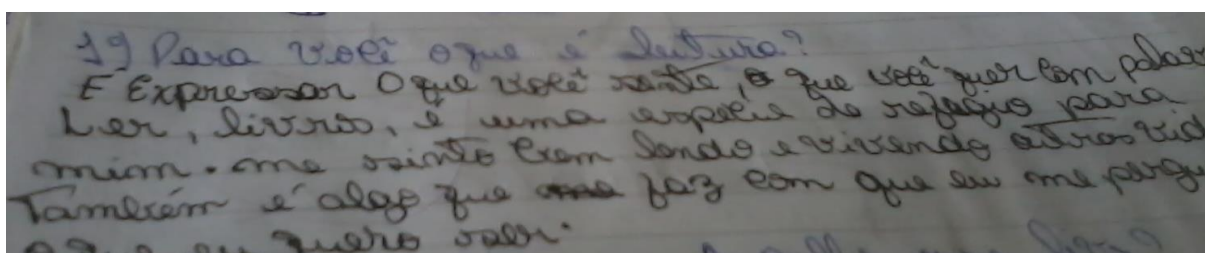
A turma é formada por 71,1% de jovens do sexo feminino. A organização familiar, na sua maioria, é composta pela mãe e pelos irmãos. Estes alunos são filhos de mães separadas ou mães solteiras que trabalham em profissões braçais tais como: cozinheira, diarista ou assistentes de serviços gerais. Tais atividades, não exigem, necessariamente, a prática constante da leitura e da escrita. Neste sentido, estas mulheres não consideram a leitura como uma atividade cotidiana e, conseqüentemente, não há uma motivação/incentivo em sua prática. As mães dos alunos estudaram no máximo até o ensino fundamental e, por trabalharem o dia todo, ficam muito pouco com seus filhos, não sendo atuantes no acompanhamento do processo de escolarização dos mesmos.

2.5 As práticas de leitura dos alunos

Objetivando mapear as leituras realizadas pelos alunos do 9º ano, foi proposta uma sequência de rodas de conversa (distribuídas no momento inicial de quatro horas/aula), além de atividades de colagens realizadas pelos alunos. As atividades de colagem foram pensadas como incentivadoras de um contínuo das reflexões realizadas no âmbito escolar para o âmbito familiar. O objetivo destas era fazer com que o educando pensasse no que foi trabalhado em sala e percebesse sua realidade leitora *in loco* (seu contexto leitor fora dos limites escolares). A colagem foi escolhida por se tratar de uma atividade com cunho lúdico que incentivaria os alunos a pensarem no que leem. O perfil leitor desses alunos foi traçado a partir das análises de suas respostas, de suas falas e de suas colagens²³ (Ver anexo 03 e 04).

As rodas de conversa, realizadas como parte do processo de geração dos dados deste estudo, mostraram que os alunos não possuem o hábito da leitura de livros didáticos, paradidáticos, revistas, jornais impressos e online. Porém, os dados mostraram como é rico o repertório de leituras dos educandos.

Questionados sobre as outras leituras que praticavam, os discentes afirmaram ler uma variedade de textos dos diferentes gêneros textuais, tais como: romances, histórias em quadrinhos (principalmente a Turma da Mônica Jovem disponível na internet), *tirinhas*, poesias, bíblia, revistas direcionadas ao público adolescente (Capricho e Atrevida). Apesar de ter sido observado que os discentes realizam muitas práticas de leitura²⁴ nos meios digitais, como Facebook e WhatsApp, estas práticas não foram mencionadas por eles. A não inclusão destas práticas leitoras nos meios digitais na lista de leituras realizadas pelos alunos tornou-se um incentivo para a ampliação do sentido de leitura nos alunos. Os alunos foram convidados a registrarem no caderno o que consideravam ser leitura.



²³Ver exemplos das colagens no anexo 03.

²⁴ Entende-se prática nesta pesquisa a partir dos estudos do letramento.

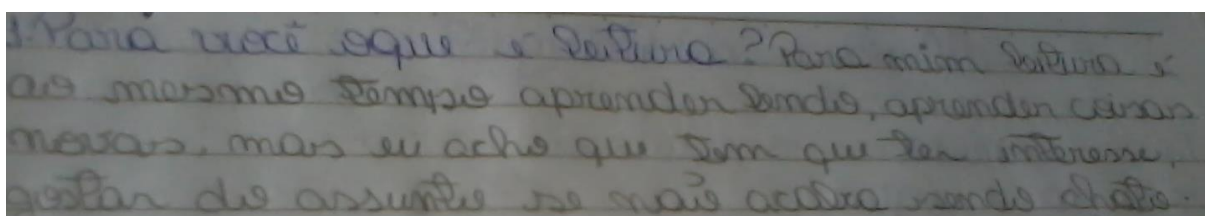
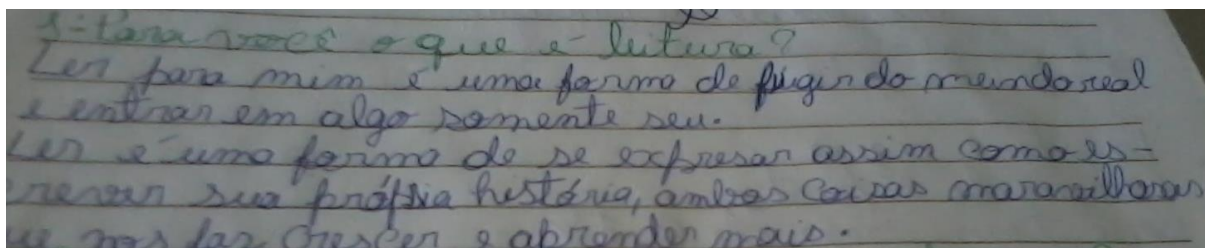


Figura 10: Conceito de leitura
 Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Cada aluno apresentou sua colagem explicando o sentido que deu aos elementos que a compunha. Cada novo elemento passível de ser lido era registrado no quadro branco pelo professor/pesquisador. Esta leitura compartilhada com os colegas foi essencial a ampliação do sentido de leitura. Procurei ao máximo incentivar as conclusões dos alunos a partir de questionamentos que permitissem a inferência. Inferir, neste estudo, é considerado como um processo pelo qual se chega a conclusões a partir das informações implícitas e explícitas ao texto, no caso, as colagens.

Evidentemente, nesta atividade, necessitou-se de um leitor ativo capaz de interagir com o texto na construção do sentido, recorrendo a toda informação que pode extrair dos elementos lingüísticos e discursivos do texto, bem como de seu conhecimento prévio do assunto em questão. Foi permitido na construção das colagens o uso de texto verbal, bem como, a construção a partir do uso exclusivo de imagens. Isso significa que durante esta atividade os alunos foram incentivados a exercitarem uma leitura que parte de uma concepção de leitura que envolve a leitura mais do que o conhecimento da língua, mas do conhecimento do mundo e da competência discursiva do leitor.



Figura 11: Colagem realizada pelos alunos
 Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

A leitura proposta em sala exigiu do leitor a capacidade de reflexão para mobilizar, de forma conjugada e no momento adequado, uma concepção de leitura ampliada fazendo-o perceber que ler é um ato cognitivo muito além de apenas decodificar símbolos, mas de construir sentidos ao elemento que está sendo lido. Pelas respostas dadas aos questionamentos elaborados na etapa de inferência pode-se afirmar que o sentido do que seja leitura foi ampliado. Os alunos declararam que ler poderia ser ler a rua (se há perigo ou não em sair de casa), ler uma imagem, ler a mãe (se esta está num bom momento para se pedir algo), ler o professor (se está tolerante ou não no dia), ler um texto (que sentido eu dou a esta leitura), ler sua realidade social (como a sociedade se organiza e como posso agir para alcançar meus objetivos), ler uma música, ler/ “espiar” a página social de alguém é ler uma pessoa (suas preferências, seus locais de convivência, sua intimidade etc.).

Seguindo ao que foi planejado na etapa inicial, pré-execução da sequência didática, foi apresentado aos discentes quatro imagens. Devido o acesso a TV Pen Drive ser dificultado pelo número insuficiente de televisores funcionando na escola, foi pensada a estratégia de se imprimir cada uma das imagens em papel A3 (29,7 cm x 42 cm), pois facilitaria a leitura dos alunos e possibilitaria uma discussão mais ampla do texto lido.

Algumas destas imagens foram retiradas do Facebook dos próprios alunos da sala. O meu acesso às páginas do Facebook dos alunos se dá ao acesso possibilitado pela criação de um grupo da turma nesta página social no qual eu também fiz parte. Este grupo foi muito utilizado durante a pesquisa para se instaurar uma comunicação entre a educadora/pesquisadora e os alunos fora ambiente escolar.

A primeira imagem trabalhada foi retirada da página do Facebook da aluna Fabiana²⁵. O primeiro impacto dos discentes foi em saber que uma imagem postada por uma aluna do grupo estava sendo utilizada como recurso pedagógico na sala de aula. Ainda sem mostrar a imagem expliquei para a turma à noção de texto e que este é encontrado em diversos lugares. Relembrei alguns aspectos da aula na qual lemos as colagens feitas pelos alunos sobre o conceito de leitura. Expliquei que tudo na nossa vida gira em torno de textos, que utilizamos a Língua Portuguesa em todas as horas do nosso dia. Eles acharam esta colocação engraçada e eu os provoquei com a seguinte questão: Em que língua sonhamos? Quando sonhamos,

²⁵Todos os nomes dos alunos utilizados neste memorial descritivo são fictícios, seguindo as normas de ética e de pesquisa etnográfica vigentes.

utilizamos também a Língua Portuguesa? Muitos ficaram instigados por esta discussão e eu permiti que a discussão fosse realizada em sala.

Listamos novamente as ocasiões em que líamos e que tipo de “textos” líamos. Nas discussões realizadas com os alunos, eu sempre pensava sobre o que lia dos textos proposto pelo Profletras e dividia com eles meus questionamentos. Nesta roda, propus aos meus alunos que pensassem um pouco sobre a seguinte questão: se lemos na nossa vida elementos diversos (textos, imagens, fisionomias, vestimentas, lugares, falas), utilizamos para estas leituras a mesma estratégia? Os alunos ficaram calados sobre este meu questionamento. Devido ao silenciamento dos alunos, fiz um novo questionamento: O que eles consideravam que significasse a palavra estratégia? Os dois alunos que se propuseram a responder meu questionamento declararam não saber conceituar a palavra, mas explicariam o que significava estratégia a partir do que faziam nos jogos baixados no celular: pensar como vencer um inimigo, que caminhos seguir para receber bônus, como seriam mais rápidos em determinada fase.

Minha práxis em relação às dúvidas que os alunos possuem sobre o significado das palavras mudou. Antes me irritava em perceber que eles não sabiam o significado de palavras que eu considerava que já deveriam ser conhecidas por eles. Eu fazia comentários pouco estimuladores e simplesmente mandava que eles lessem ou pensassem novamente sem dar nenhuma instrução sobre como seria a leitura. Agora, paro e os escuto. Se a dúvida existe sobre qualquer palavra, busco auxiliá-los no levantamento de hipóteses do seu significado; se mando que leiam novamente, digo que caminhos devem realizar nesta nova leitura para sanar suas dificuldades.

Com a iniciativa dos dois, muitos começaram a participar da discussão afirmando que estratégia eram meios para se conseguir algo, o caminho para se encontrar algo. Um aluno pesquisou, com o auxílio do seu celular, o que significava o termo e eu permiti que este lesse o que havia encontrado na sua pesquisa. Desde o início do ano letivo, havia feito um acordo com os alunos de que sempre que o uso do celular fosse auxiliar as aulas este uso seria permitido e incentivado por mim. Ele leu o significado encontrado “*Estratégia é uma palavra com origem no termo grego *strategia*, que significa plano, método, manobras ou estratégias usados para alcançar um resultado.*” (<http://www.significados.com.br/estrategia/> acesso em 11 de agosto de 2014).

Incentivei os alunos a realizarem uma comparação sobre o que haviam dito e o que haviam pesquisado. Se os conceitos ditos se complementavam ou se contradiziam. Eles perceberam que os conceitos se complementavam e se parabenizaram pelo conhecimento que possuíam. Também os parabenizei explicando, de maneira adaptada a sua faixa etária e escolaridade, o significado da palavra estratégia ligada agora ao termo leitura tendo como aporte teórico as ideias defendidas por Solé (1998).

Para Solé (1998), as estratégias de compreensão leitora [...] “são procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança”(SOLÉ, 1998, p.70). A autora defende ainda que as estratégias de compreensão leitora devem ser ensinadas, pois [...] as estratégias de leitura são procedimentos e os procedimentos são conteúdos de ensino.(op. cit. p.70).

Questionei os alunos sobre que caminhos eles utilizam para ler cada elemento do seu cotidiano. As respostas foram as mais variadas possíveis. Eles riam ao dizer quais caminhos utilizavam para ler os elementos. Os risos e a vontade de participar da aula foram considerados por mim como indícios de pertencimento ao que estava sendo discutido, um indício de que na aula de Língua Portuguesa o aluno se percebia enquanto sujeito sendo ouvido e considerado nas suas colocações.

Tentando relatar que caminhos utilizavam para ler no cotidiano, os alunos afirmaram que eles sentem que estou num bom dia e que eles podem até mesmo ‘abusar’ da minha boa vontade quando estou maquiada. Na leitura realizada por muitos dos meus alunos, quando estou maquiada estou feliz e disposta a “aturá-los” (palavra retirada da fala dos alunos).

Considerei esta leitura sobre mim muito proveitosa. Muitas vezes, os professores não percebem que são lidos exaustivamente pelos alunos a todo o momento. A partir daquele dia, sempre me maquiei para meus alunos. Se a maquiagem era uma forma de dizer para eles que estava ali para ouvi-los, ensiná-los e ajudá-los na sua formação enquanto cidadãos, então que fosse utilizada a maquiagem.

A imagem da aluna Fabiana foi reservada para ser trabalhada no dia posterior. Como tarefa de casa, os alunos ficaram responsáveis por listarem, a partir daquele novo conceito de leitura discutido, o que eles liam e como eles liam.

Quando cheguei para a aula posterior, os alunos me receberam cheios de sorrisos e piadinhas dizendo que naquela aula eles podiam fazer o que quisessem, pois eu estava maquiada. Respondi com o dito popular “devagar com o andor que o santo é de barro”. Esta expressão popular foi o mote para iniciarmos a nossa aula sobre leitura. Muitos já haviam ouvido esta expressão, mas declararam não a compreender na totalidade. Coloquei o dito popular no quadro branco e fui provocando com questionamentos os alunos até compreendermos o dito. Lembrei aos alunos, registrando no quadro branco, que para ler algo é necessário mobilizar uma série de estratégias: as pistas de sentido que o texto traz, o seu objetivo, quem o produziu, em que gênero está produzido, o léxico utilizado. Muitos não sabiam o significado da palavra *andor*. Então fomos levantamos hipóteses sobre o que poderia significar esta palavra. Os alunos foram levantando hipóteses até entenderem que andor é o lugar onde o santo fica e que este local era algo móvel, pois deveria ter cuidado para não quebrá-lo. O santo ser de barro significava que era um objeto frágil. Então, concluíram que a minha resposta significa que eles não poderiam fazer o que quisessem na sala, pois a minha receptividade era presente, mas era frágil a depender o que eles fizessem.

Nós amamos começar a aula assim. Vivenciamos, de maneira espontânea, a busca dos sentidos de um texto. Foi uma atividade não programada, mas que se tornou muito impactante para mim e para os alunos. O aluno Walter declarou que a partir daquele momento quando não entendesse uma palavra ele iria tentar decifrar o seu significado pelo contexto. Afirmei para ele e para a turma que ele acabara de entender uma estratégia de leitura. A aluna Débora afirmou ainda que “Tudo fica mais claro quando se entende que o ditado popular tem o objetivo de ensinar algo e que só é preciso entender o que ele quer ensinar”.

Peguei duas folhas de ofício e escrevi estas duas estratégias de leitura que os alunos concluíram espontaneamente: todo texto possui um objetivo para ter sido construído e o sentido das palavras desconhecidas pode ser entendido através do contexto. Estas duas folhas de ofício foram afixadas na parte superior do quadro branco.

Este início de aula foi mais uma comprovação de que lemos muito no nosso cotidiano, que tudo é leitura e que quem entende o que lê consegue entender-se melhor inserido dentro de um contexto social. Continuando a aula, retomei a pergunta da atividade para casa: Que leituras realizavam? As respostas agora eram surpreendentes. Meus alunos do 9º ano A leem muito, tanto textos virtuais como textos impressos.

A partir deste momento o mapeamento das leituras dos discentes foi elaborado. Os alunos lêem sites dos mais variados temas (vida dos famosos, crônicas esportivas, tendências da moda, ensinamentos de autoajuda, acontecimentos policiais), leem livros infantis para seus irmãos e sobrinhos (muitos possuem os livros da coleção “Leia para uma criança” do banco Itaú), leem para as avós a Bíblia, as bulas dos remédios e os resumos dos capítulos das novelas preferidas, leem os panfletos e as cartilhas oferecidas pelo posto de saúde vizinho à escola, principalmente sobre temas relacionados à relação sexual, doenças sexualmente transmissíveis e gravidez na adolescência, a revista *Mônica Jovem*, leem romances (alguns nunca imaginados por mim que fossem lidos por eles, tais como *A menina que roubava livros* de Markus Zusak e os livros da coleção *Vagalume*²⁶), leem *tirinhas* de Mafalda, *Turma da Mônica*, *Recruta Zero* e do site *Satirinhas*), leem revistas especializadas em mecânica de automóveis e boxe (um dos alunos trabalha como auxiliar de mecânico e o outro é pugilista amador). Os alunos leem muito, só não leem aquilo que a escola solicita que eles leiam, pois, quando questionados, afirmaram que não se sentem motivados a realizarem esta leitura. Muitos declararam não abrir os livros didáticos das disciplinas por não encontrarem nada de “bom”²⁷ nestes livros. Durante a exposição sobre o que eles liam, os alunos me perguntaram o que eu lia. Neste momento, lembrei-me da reflexão discutida nas aulas do Profletras sobre dizer o que se lê é dizer quem você é. Falei das minhas preferências leitoras e o porquê da escolha de cada uma delas.

Disse ainda que as minhas leituras, atualmente, estavam relacionadas às leituras propostas pelo curso de mestrado e que estas leituras estavam sendo cruciais a minha mudança de postura perante a sala e as aulas que ministrava. Enquanto falava, todos me ouviam. Senti que naquele momento eles queriam escutar alguém que havia aprendido a escutá-los. O desejo de conhecer vinha também deles e, naquele instante, eu era o sujeito a ser conhecido.

O mapeamento foi verificado também a partir de entrevistas semi estruturadas realizadas com dez alunos (cinco do sexo masculino e cinco do sexo feminino) durante o intervalo escolar e uma parte de uma aula vaga da turma. Nesta entrevista foi verificado que as respostas em sala foram verídicas e que os gêneros lidos por eles eram dos mais variados possíveis sendo que os gêneros que possuíam como suporte o Facebook e o WhatsApp eram muito mais lidos. A

²⁶Uma aluna fez a resenha oral sobre este título, incentivando os colegas a lerem os livros desta coleção. Ela declarou ainda que estes livros pertenciam à mãe dela na época de adolescente

²⁷Termo extraídos da fala dos alunos registrado no diário de pesquisa.

ocorrência destas leituras neste suportes acontecia durante todo o dia sendo apenas diminuído no período das aulas.

O aplicativo WhatsApp, deixou de ser um problema nas aulas Língua Portuguesa ministradas por mim, assim como o celular, para se tornar uma nova ferramenta. Justificando a sua escolha a partir do próprio gosto dos alunos, o WhatsApp foi utilizado como ferramenta para estimular os alunos a terem um canal de comunicação entre nós, assim como a página do Facebook. O aplicativo foi utilizado também para o envio de sugestões de leitura nos mais diversos suportes.

Como exemplo, foi divulgado o endereço eletrônico do site Ciberpoemas (<http://www.ciberpoesia.com.br>) criado pelo escritor Sérgio Capparelli e pela designer gráfica Ana Cláudia Gruszynski. Este site tem uma proposta bastante divertida de explorar os recursos tecnológicos em favor da criatividade e da poesia a partir da construção de textos interativos nos quais o leitor é provocado a brincar com as palavras e as imagens dispostas de maneira dinâmica na tela, de modo a se tornar coautor desses ciberpoemas. O uso da tecnologia permitiu a inovação e o incentivo para que os próprios alunos sejam, cada vez mais, produtores do seu próprio conhecimento. Na aula posterior a indicação deste site, os alunos contaram suas experiências com os ciberpoemas relatando sua experiência de navegação.

Depois do relato das informações, registrei as leituras realizadas pelos alunos e solicitei que eles trouxessem os livros ou impressões dos textos virtuais que lêem. Precisava pensar sobre as leituras realizadas por eles, precisava de tempo para interiorizar definitivamente que trabalhava com sujeitos leitores na minha sala de aula e qual seria meu papel a partir desta constatação. Meu aluno é um leitor. Do que necessita este leitor para compreender os textos utilizados no âmbito escolar? Este questionamento tornou central na minha prática.

Na aula seguinte, os discentes levaram suas leituras²⁸ e nos fizemos uma pequena exposição do que líamos. Eles ficaram muito interessados em saber o que o colega lia. Faziam resumos improvisados das suas obras, indicavam as leituras aos colegas, mostravam no celular os textos postados no WhatsApp e no Facebook. Riam em compartilhar as leituras feitas destas postagens. Na exposição, as minhas leituras também foram apresentadas. No final da

²⁸As leituras virtuais (sites, redes sociais, WhatsApp) realizadas pelos alunos foram, na sua maioria, transcritas no caderno por eles.

exposição, muitos trocaram livros entre si e conversaram sobre suas escolhas animadamente. A proposta do empréstimo dos livros pessoais dos alunos não havia sido pensada por mim, porém incentivei que isto acontecesse quando percebi que eles estavam fazendo. Apenas alertei aos que haviam levado mais de um livro que anotassem a obra emprestada e quem a tomou como empréstimo. No intervalo percebi que muito dos meus alunos liam nas escadas da escola ou que falavam ainda sobre as obras lidas. Neste dia tivemos apenas uma aula, pois havia faltado água na escola.



Figura 11: Exposição sobre as leituras realizadas pelos alunos e pelo professor no cotidiano
Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador

Na aula seguinte, dando continuação ao trabalho com a leitura, foi trabalhada a *tirinha* retirada da página do Facebook da aluna Fabiana. Solicitei que lessem o texto silenciosamente e que percebessem todos os detalhes trazidos pelo mesmo.



Figura 12: *Tirinha* postada no Facebook da aluna Fabiana
Fonte: www.satirinha.com.br

Os alunos riram muito da tirinha e declararam já terem visto e postado também nas suas redes sociais. A partir da interpretação desta tirinha e das declarações sobre as leituras que realizavam, iniciamos a nossa discussão sobre a importância do ato de ler na sociedade contemporânea grafocêntrica. Para tanto, foi proposto à leitura imagética (leitura das imagens), a leitura do texto escrito e a leitura da relação entre o texto imagético e o texto escrito da tirinha estabelecendo um processo associativo que permita ao aluno compreender o texto na sua totalidade a partir do uso de estratégias de leitura. Uma das estratégias de leitura colocadas sobre o quadro branco na aula anterior foi utilizada para a leitura do texto (todo texto possui um objetivo para ter sido construído). Os alunos iniciaram suas inferências sobre qual seria o objetivo daquele texto e quais as características foram utilizadas para alcançar

este objetivo. Algumas inferências e conclusões foram registradas no quadro branco: Qual o público destinado a esta tirinha? Que elementos dão as pistas para identificar o público alvo? Qual a importância de se atingir este público? Por que o público alvo necessita refletir sobre a importância da leitura? Qual o significado de leitura? Quais as consequências para um sujeito não leitor numa sociedade grafocêntrica?

Os discentes construíram, após o trabalho com a leitura compartilhada, os sentidos da *tirinha*. Sobre esta questão, Koch (2012) afirma que “o sentido de um texto é construído na interação texto-sujeito [...]. A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos.” Trata-se de uma concepção sociocognitivo-interacional de língua que privilegia os sujeitos e seus conhecimentos em processos de interação.

A atividade proposta seguiu a concepção da leitura como uma atividade de produção de sentido e o que é declarado pelos PCN no que se refere à maneira como a leitura deve ser implementada em sala de aula.

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. (In: Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos de ensino fundamental: língua Portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental.-Brasília:MEC/SEF,1998,PP.69-70)

Às vezes, no processo de construção deste memorial dissertativo, fugi refletir sobre as leituras as quais estava realizando por constrangimento de todas as ações equivocadas que tive nesses vinte anos de profissão. O PCN estava a todo tempo lá me orientando sobre o que deveria ser feito e como fazer para efetivamente desenvolver a proficiência do meu alunado. As leituras sobre o papel do leitor enquanto construtor de sentido estavam acessíveis a mim e eu não conseguia permitir que elas fossem lidas por mim. Utilizava o ensino da gramática como foco central, mas em mim este ensino já não mais satisfazia, pois não conseguia ver desejo, motivação e interesse do meu aluno. Escrever estas constatações que faço é, para mim, um marco na mudança definitiva da minha práxis.

No processo da leitura, o aluno Rafael questionou a utilização do léxico “pra”. Ele declarou que “Até nas tirinhas escrevem errado”. Esta afirmação foi o elemento motivador para trabalharmos o uso do para e da sua forma coloquial pra. Explanei que, em língua, a noção de certo ou errado é questionada e que o devemos seguir é a noção de adequado ou não. Partir do exemplo de paletó na praia e biquíni num fórum. As roupas não eram erradas, apenas não estavam adequadas ao ambiente. Assim como as roupas, o uso de certos vocábulos é adequado ou não para serem utilizados. Numa situação comunicacional formal é inadequado utilizar o termo pra, porém este mesmo termo pode ser aceito numa construção textual mais informal como um bilhete para a mãe ou a favor da sonoridade de uma música.

Os discentes lembraram que se o texto é para atingir o jovem, nada mais óbvio que utilizar a linguagem do jovem. Discutimos sobre esta questão e acrescentei que muitas propagandas também utilizam correntemente o "pra" em lugar de "para" com o objetivo de assumir um tom mais intimista, menos sisudo, e assim criar um vínculo maior com o público alvo. Que este uso era um uso consciente para alcançar um objetivo e que eles sempre lessem os textos se inferindo sobre qual o objetivo do autor em criar o seu texto.

Decidimos expor o cartaz com a *tirinha* estudada mesmo sabendo que seria alvo de vandalismo, pois chegamos à conclusão que a comunidade escolar só seria conscientizada da importância dos trabalhos realizados tendo acesso a estes trabalhos.

A segunda *tirinha* a ser trabalhada, na aula seguinte, também havia sido compartilhada numa página de Facebook por um dos alunos da sala. Esta *tirinha* tinha como foco cômico a ideia de que os jovens não leem textos extensos. Mais uma vez a primeira reação dos alunos foi uma risada geral seguida de declarações contra a *tirinha*. Algumas alunas afirmaram ser um absurdo aquela afirmação, pois liam muito e gostavam de ler romances extensos. Um aluno declarou ter lido toda a série de livros do Harry Potter. Porém, alguns alunos, principalmente os meninos, afirmaram que os adolescentes leem pouco e quem sempre entendem o que leem. Considerei a discussão pertinente, visto que o objetivo das minhas aulas introdutórias da sequência didática do projeto de intervenção era justamente ampliar o sentido de leitura, saber quais as leituras cotidianas eram realizadas pelos alunos e quais as estratégias usadas pelos alunos no processo de construção dos sentidos dos textos escolares e cotidianos e suas dificuldades em leitura.



Figura 13: *Tirinha* compartilhada na página do Facebook dos alunos

Fonte: www.satirinhas.com/2013/10/a-leitura-dos-jovens

O terceiro texto, retirados dos compartilhamentos dos alunos nas redes sociais, era a *tirinha* utilizada pela prova do ENEM/2013. Ela abordava sobre uso social da tecnologia para fins de interação e de informação. Levei a tirinha sem a questão proposta pelo ENEM. Seguimos as mesmas estratégias de leitura das outras duas tirinhas e registramos no quadro branco as nossas conclusões. Após esta fase, com a leitura da tirinha já realizada, distribuí a questão impressa do ENEM 2013 referente àquela tirinha e pedi para que cada um refletisse e assinalasse o que consideraria como resposta correta. Não havia apagado o quadro branco e muitos recorreram a este para elucidar suas reflexões.



A tirinha denota a postura assumida por seu produtor frente ao uso social da tecnologia para fins de interação e de informação. Tal posicionamento é expresso, de forma argumentativa, por meio de uma atitude

- A) crítica, expressa pelas ironias.
- B) resignada, expressa pelas enumerações.
- C) indignada, expressa pelos discursos diretos.
- D) agressiva, expressa pela contra-argumentação.
- E) alienada, expressa pela negação da realidade.

Figura 14: Questão do ENEM 2013

Fonte: Prova do ENEM 2013

Alguns alunos solicitaram que eu explicasse o sentido das palavras *resignada*, *indignada* e *alienada*. Como nos outros textos, fizemos a leitura compartilhada das palavras descobrindo seus significados partindo do contexto lido. Neste momento, expliquei para os docentes a importância de se ampliar o vocabulário e que o dicionário deveria ser um companheiro

constante nas suas práticas de leitura. Reafirmei que o significado das palavras pode ser deduzido pelo contexto, mas que esta estratégia de leitura não anula a importância de se consultar um dicionário no momento da dúvida de um significado. Após alguns minutos de silêncio, todos escolheram sua resposta. Solicitei que cada um colocasse seu nome na questão xerocopiada e que marcassem sua resposta à caneta. Para minha alegria todos acertaram a questão e consideraram, depois do processo de leitura, uma questão fácil para estar no ENEM.

O livro didático (LD) utilizado pelos alunos do 9º ano A (TAVARES²⁹,2012) explora uma significativa diversidade de gêneros textuais, com destaque para as *tirinhas* (quatorze ocorrências), textos jornalísticos, conto, o relato de viagem e poema. O LD apresenta seis módulos temáticos organizados, geralmente, em oito seções. Estas seções são introduzidas por um texto principal que acompanha a temática do módulo seguido de seções fixas de atividades de leitura e estudo do texto, de exploração e ampliação da linguagem, de produção escrita e da língua em estudo (maior seção em todos os módulos).

OLD possui um número considerável de boxes informativos acerca do autor, do tema ou do gênero em questão além de sugestões de livros, filmes, sites, conteúdos gramaticais e linguísticos e dicas de produção textual. Porém, o LD traz textos excessivamente grandes (em média quatro páginas), linguagem complexa nos enunciados das atividades de interpretação, falta de textos condizentes com a realidade dos educandos e trabalho com as questões gramaticais estanques do texto.

A *tirinha* é considerada, na maioria das ocorrências (78,54%), como um pretexto para a atividade gramatical. Normalmente, o trabalho com as *tirinhas* apresenta duas ou três questões de interpretação de texto sendo o foco das demais questões o estudo da língua (gramática). Em apenas três ocorrências,21,46%, a *tirinha* é abordada fora da seção “A língua em estudo” tendo suas questões voltadas para sua interpretação de texto e ensino das figuras de linguagem e da intertextualidade.

Os dados, obtidos nas atividades leitoras propostas aos discentes no primeiro bimestre letivo, mostraram que os alunos possuem problemas na compreensão de textos extensos e mais complexos, principalmente aqueles que não fazem parte da sua realidade sociocultural. Neste

²⁹TAVARES, Rosemeire Aparecida Alves. Vontade de saber português, 9º ano / Rosemeire Aparecida Alves Tavares, Tatiane BrugnerottoConselvan. 1ª edição. São Paulo: FTD, 2012.

bimestre foram utilizados os textos do livro do aluno cedido pela unidade escolar. Os alunos trabalharam com textos e temáticas não significativas para sua realidade sociocultural. Os textos versavam sobre *Le Cirque Du Soleil*, sobre o novo dia da Língua Portuguesa e consciência eleitoral. As dificuldades de leitura apresentadas afetaram a aprendizagem escolar e, conseqüentemente, as notas que obtiveram no bimestre. O estudo etnográfico realizado, a análise do rendimento dos alunos durante os dois primeiros bimestres e a participação dos discentes as atividades propostas, revelaram que os alunos do 9º ano são proficientes em leitura de textos simples, curtos e construídos com um léxico cotidiano.

Assim, diante da diversidade de textos lidos pelos alunos, escolhemos (professor e alunos) realizar o trabalho de construção do projeto de intervenção, a partir da sequência didática, com o gênero *tirinha* por entender que este gênero está presente na leitura cotidiana do meu alunado e ser um gênero de alta circulação social estando presente no cotidiano das pessoas e nas avaliações internas e externas do Colégio. Trabalhar com a *tirinha* é uma forma de provocar no aluno a curiosidade investigativa no entendimento da leitura e a capacidade de análise em relação à leitura crítica de textos verbais e não-verbais produzidos socialmente.

Nesse trabalho, os alunos realizaram a leitura e análise da composição do gênero discursivo *tirinha* quanto ao seu conteúdo, sua estruturação e relações estabelecidas entre os interlocutores e seu estilo, além das questões gramaticais que são requisitas na construção do gênero, tais como as metáforas visuais, as onomatopeia, as interjeições e os sinais de pontuação. Estes conhecimentos proporcionaram a superação de uma leitura superficial e linear somente como extração de informações, passando os alunos a perceberem os discursos presentes nas diversas esferas sociais e suas implicações sociais, históricas e ideológicas além de se perceberem capazes enquanto leitores.

2.6 Conhecendo o bairro: uma leitura de mundo

Com o objetivo de incentivar a leitura de mundo dos alunos em relação à comunidade na qual se inserem enquanto são sujeitos sociais foi proposta uma atividade etnográfica cuja realização motivou não só os alunos, mas também a mim enquanto educadora. A comunidade foi sendo redescoberta a partir do olhar dos alunos do 9º ano. Para tanto, a sala foi dividida seguindo os anseios dos mesmos e cada um trabalhou com o colega que desejava trabalhar. Não houve nenhuma determinação de número de participantes em cada equipe, apenas alertei para que seguissem o bom senso na divisão. Com as equipes formadas, começamos a roda de

conversa sobre o bairro e sobre a comunidade. Cada aspecto da especificidade do bairro foi registrado por eles, com destaque para os negativos. Os alunos não conseguiam, num primeiro olhar, ver a beleza do seu bairro e do povo que ali habita.

Nesta roda de conversa, eu não dei nenhuma opinião. No fim da roda foi proposto aos alunos que no percurso entre sua casa e a escola eles fossem registrando com o celular as belezas e mazelas do bairro. Como a escola está localizada num bairro onde o tráfico de drogas está presente, os alunos foram orientados para evitar fotografar local onde houvesse ponto de droga.

Também fiz “meu dever de casa” e transitei pelo bairro, a pé, para redescobri-lo. Há anos não via o bairro de São Cristóvão. Estava acostumada a chegar de carro, dar minhas aulas e ir embora como se não pertencesse também aquele lugar. Minha história está naquele lugar, aquele lugar é o bairro que escolhi como local de trabalho. O bairro da minha história profissional era um desconhecido para mim. Minhas fotos e impressões também foram registradas e analisadas. Estava pronta para a conversa com meus alunos.

Dois dias depois, os alunos e eu trouxemos as nossas fotos e impressões. O bairro visto por eles era outro bairro. A aluna Carla tirou uma foto belíssima de uma barraca de utilidades domésticas que fica na praça central do bairro. A foto possuía uma percepção poética emocionante, um elemento cotidiano do bairro foi visto pela aluna com uma beleza ímpar. Cada equipe mostrava suas fotos e relatava suas percepções. Nesta roda, os pontos positivos foram mais valorizados e discutidos do que os negativos.

Vimos um bairro novo composto de mazelas, mas também composto belezas. Descobrimos que em São Cristóvão tem projeto social que funciona, tem mecânico que, sozinho, ensina quatrocentas crianças a arte da capoeira, à noite, em sua casa. Descobrimos que no Parque São Cristóvão há uma nascente, que existe beleza nas crianças brincando na rua, que os jovens se encontram na praça do bairro para conversar, namorar e acessar a internet gratuitamente, graças à proposta de inclusão digital da escola de computação do bairro, que as pessoas ainda conversam sentadas nas calçadas de casa. Estas descobertas foram essenciais para a formação do leitor, pois se caracterizam como um movimento de leitura que traz sentido a formação leitora do aluno.

Nesse movimento de descobertas, olhar para o entorno gera sentido para a prática de leitura proposta por este trabalho, visto que, a leitura é compreendida como um aprender a ler o

mundo, a dar sentido a este mundo e se perceber pertencente a ele; analisar melhor a realidade vivida sendo capaz de agir sobre essa realidade, transformando-a. Minha proposta não é ensinar o meu aluno apenas estratégias de leitura, mas sim a de criar as condições para que o aluno realize a sua própria aprendizagem, partindo dos seus interesses, necessidades e exigências que a realidade/vida lhe apresenta.

Assim, criar condições de leitura implica em dialogar com o leitor sobre suas práticas leitoras e sobre o sentido que dá a estas práticas formando, assim, um conhecimento crítico da realidade vivenciada. Seguindo esta linha norteadora, trabalhar com a leitura cotidiana tornou-se fundamental na minha práxis, pois percebo que o trabalho com esta leitura desenvolve a compreensão crítica da realidade vivida, auxiliando na construção dos saberes essenciais as leituras de textos não pertencentes às práticas leitoras cotidianas dos educandos.

Nossas descobertas foram tão pertinentes para nós que decidimos imprimir as fotos e contar nossas impressões para a comunidade escolar. Cada equipe podia imprimir três fotos para construir um cartaz mostrando ao colégio suas descobertas. O trabalho foi realizado com empenho pelos alunos durante as duas aulas de Língua Portuguesa da semana. A mostra foi intitulada pelos alunos de: “São Cristóvão: meu orgulho, meu amor”. A escolha do título do trabalho demonstrou o quanto os discentes modificaram sua visão perante o bairro quando foram convidados a ver/analisar o bairro onde moravam.

Apresentamos o trabalho à comunidade escolar no quinto horário da sexta-feira da semana seguinte. Na segunda-feira, quando retornamos do final de semana, não existia mais o trabalho. A nossa mostra havia sido depredada pelos estudantes dos outros dois turnos (vespertino e matutino) e danificada pela chuva que havia ocorrido no domingo. As funcionárias da limpeza acharam a mostra “feia” (vocábulo utilizado por uma das funcionárias) e resolveram retirar o que restou. Sobrou intacta uma única foto de equipe da turma.



Figura 15: Foto retirada pelos alunos do 9º ano A
Fonte: Arquivo pessoal de uma aluna

Este episódio nos fez compreender que a comunidade escolar não valoriza os trabalhos realizados e apresentados por seus membros. É comum, na rotina escolar deste colégio, os trabalhos expostos serem destruídos. Não há nenhum trabalho de conscientização da importância do espaço escolar e da preservação dos trabalhos feitos pelos estudantes. Os próprios alunos envolvidos no trabalho não guardaram as fotos da mostra. Quando questionados se não haviam postados em alguma rede social as fotos, os alunos foram unânimes em dizer que jamais postariam trabalho de escola na rede nem tampouco eles vestidos com o fardamento escolar.

Mesmo sem registro fotográfico, este trabalho foi significativo para mim, pois este me incentivou a sair da minha zona de conforto e enxergar a realidade a qual trabalho com um novo olhar, um olhar de contemplação. Além disso, foi proposto em reunião pedagógica que fosse realizado na escola um projeto de conscientização sobre a importância da não depredação do bem público e das produções realizadas no âmbito escolar.

2.7 A visitação à biblioteca

A ida a biblioteca surtiu uma reação nos alunos inesperada para mim. Mesmo tendo as orientações na sala de aula de como visitar este espaço (seus regramentos e posicionamento perante a limitação do espaço), muitos não sabiam como se portar neste. Os alunos me perguntaram, vários deles, se podiam retirar os livros da estante para manuseá-los. Eles, no primeiro momento, não sabiam o que fazer com os livros. Muitas não ousaram sequer manuseá-los, ficavam ao lado dos colegas mais corajosos e liam a obra escolhida por estes. Outras retiram inúmeros livros das estantes, mas não sabiam o que explorar nestes, apenas folheavam mecanicamente suas páginas não se detendo em nada específico. Quando perguntei se já haviam visitado aquele espaço da biblioteca responderam, a maioria, que nunca haviam estado ali. Quando perguntei se conheciam outra biblioteca, citando até mesmo o nome de algumas, como a Biblioteca Central, a Biblioteca Monteiro Lobato (referências de espaços bibliotecários na Bahia), todos os trinta e nove alunos presentes afirmaram nunca ter visitado estes espaços.



Figura16: Visitação a biblioteca escolar
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

A ida a biblioteca se tornou um momento emocionante para mim. Eu estava presenciando um evento de letramento ímpar na minha práxis pedagógica e na vida escolar dos meus alunos. Aquela simples ida a outro espaço dentro do ambiente escolar quebrava o paradigma de que as aulas deveriam ser desenvolvidas em um ambiente de sala de aula, com as carteiras organizadas em filas e com um professor detentor e transmissor do conhecimento. O ambiente mais informal da biblioteca democratizava o espaço e proporciona uma interação mais genuína entre os que se propõem a ensinar e os que se dispõem a aprender. Os alunos escolheram textos dos mais diferentes gêneros: romances, atlas, *tirinhas*, histórias em quadrinhos, coletânea de crônicas e de imagem, revistas, entre outros.



Figura17: Visitação a biblioteca escolar 2
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Devido à falta de espaço e de cadeiras, cada aluno foi encontrando um lugar para se sentar a fim de realizar sua leitura. Um dado forte para mim foi que nenhum deles reclamou de estar ali, mesmo sendo apertado e empoeirado. Naquele momento eu me tornava uma leitora da cena que se descortinava aos meus olhos e meus alunos se tornavam leitores do que eles desejavam ler. Havia duas mil possibilidades de leitura e eles aceitaram o convite para ler.



Figura18: Visitação a biblioteca escolar 3

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

A ida a biblioteca, enquanto recurso que facilita a integração e dinamização do processo ensino-aprendizagem, foi planejada como uma atividade que conseguisse despertar um maior interesse pelos livros e pela leitura, porém foi para os alunos uma aula de cidadania. Na avaliação da atividade, muitos se declararam surpresos com o comportamento do grupo e o quanto tinha sido bom ficar duas aulas naquele lugar. Solicitavam, nesta avaliação, que o espaço fosse mais bem utilizado e que todos os professores a utilizassem. Lendo suas avaliações fiquei muito triste em perceber que muito não haviam experienciado um momento a mais com os livros devido as minhas escolhas pedagógicas. Muitos dos meus alunos do 9º ano A foram meus alunos desde o 6º ano e eu nunca havia os levado a adentrar no mundo da leitura.

Minha tristeza fez-me lembrar de Freire (1988, p.15) “impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter negativo do ato político [...] tanto mais percebemos a impossibilidade de separar o inseparável: a educação da política”. Eu possuo a missão de conscientizar os alunos de que não basta entender as letras, mas ler o texto, interpretar o contexto para não fazer pretextos com as palavras. Educar é um ato político, criador, difusor de conhecimento e formador de cidadãos, incluindo-me nesta formação.

O educador, como quem sabe, precisa reconhecer, primeiro, nos educandos em processo de saber mais, os sujeitos, com ele, deste processo e não pacientes acomodados; segundo, reconhecer que o conhecimento não é um dado aí, algo imobilizado, concluído, terminado, a ser transferido por quem o adquiriu a quem ainda não o possui.(FREIRE,1988, p. 17-18)

A minha práxis estava equivocada no que tange o desenvolvimento da leitura. A biblioteca é um instrumento indispensável como apoio educacional; um elemento que propicia o desenvolvimento e um aluno mais crítico.

2. A INTERVENÇÃO

Diante do percurso relatado até aqui, da necessidade de se formar leitores críticos, tomando como base a leitura cotidiana, elaboramos uma sequência didática (SD) com base em atividades que visam aprimorar a competência linguística dos educandos. A proposta foi elaborada tendo como fundamento a concepção interacional (dialógica) da língua, na qual “os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que -dialogicamente- se constroem e são constituídos no texto, considerando o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores” (KOCH, 2012, p.10-11). As atividades objetivam a formação de leitores do texto multimodal, a partir de suas próprias demandas e indagações para seus saberes e suas competências. A intervenção no ensino de língua portuguesa foi pautada no trabalho com sequência didática dos gêneros discursivo-textuais, em consonância com as orientações contidas nos PCN (1998), no que tange a escolha do trabalho com o texto, enquanto unidade mínima de ensino.

Entende-se, nesta pesquisa, como competência leitora a capacidade dos sujeitos em realizar uma leitura crítica e autônoma de textos diversos nas diferentes situações comunicativas, atribuindo sentidos e compreendendo o contexto social ao qual se inserem para agir de maneira crítica e reflexiva sobre suas demandas sociais. Segundo os PCN (1998), um leitor competente é aquele que:

[...] sabe selecionar, dentre os textos que circulam socialmente aqueles que podem atender a suas necessidades, conseguindo estabelecer estratégias adequadas para abordar tais textos. O leitor competente é capaz de ler as entrelinhas, identificando, a partir do que está escrito, elementos implícitos, estabelecendo relações entre o texto e seus conhecimentos prévios ou entre o texto e outros textos lidos (PCN, 1998, p.70)

Para discutir a proposta elaborada para o trabalho com leitura na turma do 9º ano do Colégio Estadual 15 de Novembro, será preciso contextualizar, sinteticamente, as demandas da turma e os problemas que eu, professora de Língua Portuguesa, enfrentava no transcorrer de minha prática docente. Na disciplina de Língua Portuguesa (LP), um dos problemas centrais estava ligado à falta do desenvolvimento da competência leitora dos estudantes, pois o meu trabalho ainda se encontrava na aquisição e uso de regras gramaticais, geralmente trabalhadas em períodos curtos que evidenciavam a regra em estudo, ou seja, uma prática de reflexão linguística desconectada da porção textual e do uso real da língua. Sem um trabalho

consistente e constante com o texto torna-se quase impossível trabalhar com práticas de leitura de modo a conseguir que os alunos se formem bons leitores. Assim, a partir das reflexões tecidas no desenvolvimento desta pesquisa, conscientizei-me da importância do trabalho com o texto, pois eu já tinha claro para mim que a formação em leitura era uma prioridade no trabalho com a Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II.

2.1 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA: UMA ESCOLHA METODOLÓGICA

A elaboração da sequência didática que organizou a etapa de intervenção deste estudo foi pautada no interacionismo sociodiscursivo, principalmente nos estudos de Bronckart (1999) Schneuwly e Dolz (2004). Entende-se neste trabalho como interacionismo sociodiscursivo a abordagem que concebe a linguagem como um fenômeno social e histórico, como uma “produção interativa associada às atividades sociais, sendo ela um instrumento por meio do qual os interactantes, institucionalmente, emitem pretensões à validade relativas às propriedades do meio em que essa atividade se desenvolve.” (BRONCKART, 1999, p.34). Segundo Bronckart (op.cit, p.154), “a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas.”

Neste sentido, o trabalho com a sequência didática se justifica pelo fato deste tipo de trabalho permitir “uma visão de língua como um conjunto de práticas sociais” (MARCUSCHI, 2008, p.217), ou seja, pretende-se desenvolver a competência comunicativa dos discentes a partir de um dos gêneros encontrados nas suas práticas sociais de leitura (a *tirinha*) preparando-o para as situações reais da vida diária.

O modelo de sequência didática (SD daqui em diante) desenvolvido por Dolz e Schneuwly (2004) foi escolhido em função da possibilidade de construção de um planejamento de aulas com base no gênero discursivo/textual e pelo trabalho ser dividido modularmente, permitindo que os possíveis pontos de insucessos fossem retrabalhados. Toda a proposta foi sistematizada em módulos, que contemplam desde o levantamento dos conhecimentos prévios do aluno, a motivação, a construção dos conhecimentos sobre o gênero até a construção de uma produção final.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.97) definem SD como “um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”, cuja finalidade é trabalhar com gêneros não dominados ou dominados parcialmente pelo

aluno, levando em conta tanto a oralidade como a escrita. Este modelo de SD também é analisado por Marcuschi (2002) que faz uma explanação sobre a SD e sua efetiva utilização em sala de aula de língua materna. Para Marcuschi (2002), o trabalho com a SD possibilita a criação de situações com contextos que permitam reproduzir, em grandes linhas e no detalhe, a situação concreta de produção textual, incluindo sua circulação, ou seja, com atenção para o processo de relação entre produtores e receptores.

O esquema de SD proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly inicia-se, normalmente, pela apresentação da situação em que é formulada a tarefa a ser desenvolvida pelos alunos. Nesta etapa, escolhe-se o gênero a ser produzido, para quem será produzido, qual a sua modalidade (escrita ou oral) a forma que terá a produção.

O passo seguinte é a primeira produção. Esta produção inicial será referência para o professor identificar os encaminhamentos que deverá seguir (necessidades e potencialidades da turma sobre o gênero trabalhado). A partir deste levantamento, elaboram-se módulos de atividades diversificadas, os quais contemplarão os diversos elementos constituintes do gênero abordado e que ainda não foram sistematizados pelos alunos. A SD é finalizada com outra produção, quando o aluno poderá incorporar os conhecimentos adquiridos nos módulos. Em todo o processo, o texto inicial é revisitado.

Segundo os autores, a SD pode ter esta representação do seu esquema funcional:

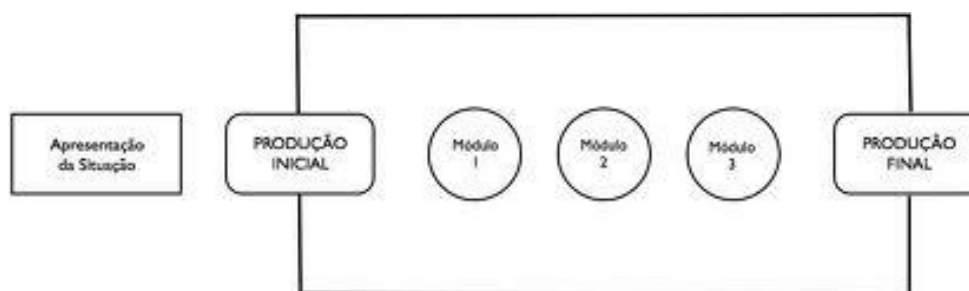


Figura 19: Esquema da SD

Fonte: cf. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.98)

Neste estudo, a SD foi construída, a partir das necessidades e especificidades dos alunos do 9º ano A, seguindo o planejamento de uma série de aulas com desafios e/ou problemas, atividades diferenciadas, discussão do efetivo uso do gênero no âmbito social do bairro de São Cristóvão, leituras de exemplos do gênero retiradas de situações reais de comunicação (provas já citadas e páginas dos alunos nas redes sociais) e produção do gênero trabalhado a fim de atingir o desenvolvimento da competência leitora e, conseqüentemente, linguística dos alunos.

A SD foi planejada seguindo o princípio de que “o ensino da língua é muito mais uma reflexão sobre ela do que outra coisa” (Castilho, 2012, p.13). Neste sentido, meu papel enquanto educadora é desvendar, junto com meu aluno, o conhecimento que se tem sobre a língua a partir do uso da mesma nas práticas sociais ampliando seu conhecimento quando se fizer necessário. O ensino da gramática na SD visa provocar indagações sobre a reflexão da língua em uso desenvolvendo o espírito crítico que se espera de cidadãos numa democracia, pois é a partir da língua que se manifestamos os traços mais profundos do que somos, de como pensamos o mundo, de como nos dirigimos ao outro. É necessário que a escola perceba que deve possibilitar que os alunos se apropriem da língua do Estado, pois ela promove socialmente seus usuários, nunca esquecendo que estes mesmos alunos são falantes natos desta língua.

3.2 O TRABALHO COM AS TIRINHAS

A SD trabalhada com a referida turma se organizou com o título **A leitura do gênero *tirinha*** tendo a duração de dezesseis aulas de cinquenta minutos cada. Os conteúdos abordados por esta SD foram divididos em quatro módulos: apresentação da situação, módulo I, módulo II, módulo III, módulo IV e módulo V.

Os materiais necessários à realização desta SD foram as cópias xerocopiadas das *tirinhas* retiradas das páginas sociais dos alunos e das questões das provas realizadas do Programa Gestar, ano 2014, da Prova Brasil e do ENEM (2013), recortes de jornais e revistas, além do livro didático utilizado.

Os conteúdos trabalhados pela SD foram o estudo e a confecção de *tirinhas*, os tempos verbais utilizados nestas produções, as marcas linguísticas onomatopaicas, recursos de humor e a pontuação.

Considerando que todo planejamento é flexível, algumas discussões complementares e permutas dos materiais foram realizadas durante o processo visando atender as demandas da turma e atingir os objetivos propostos. (Ver anexo 3)

A apresentação da SD foi dividida em motivação, apresentação do gênero textual *tirinha* e produção inicial. A etapa de apresentação objetivou diagnosticar os conhecimentos prévios dos alunos em relação ao gênero: os elementos que o compõem, a finalidade do gênero, os efeitos de sentido decorrentes dos recursos gráficos utilizados nos balões entre outros.

Os conhecimentos prévios foram discutidos e registrados no quadro branco. Foi inevitável a análise do gênero textual *história em quadrinhos* devido à proximidade composicional entre este gênero e a *tirinha*.

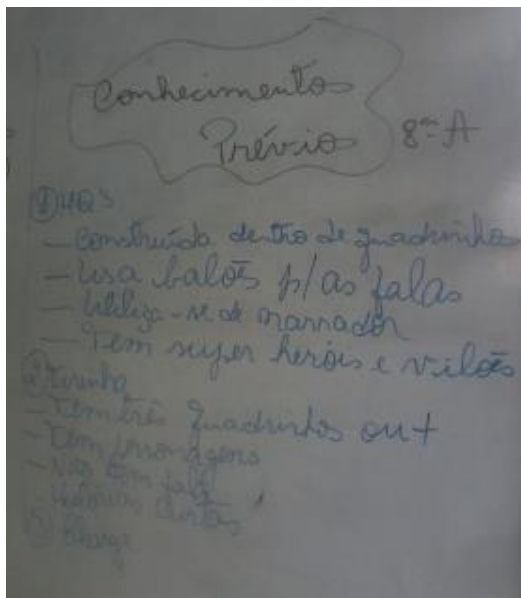


Figura 20: Conhecimentos prévios sobre o gênero

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

No segundo momento da apresentação da SD realizou-se um breve histórico sobre o surgimento da *tirinha* contextualizando a importância de potencializar a leitura do gênero para o entendimento mais aprofundado deste e para a resolução de questões interpretativas deste gênero presentes nas diversas provas aos quais os alunos são submetidos (Gestar, Prova Brasil, ENEM entre outros). Nesta etapa, os objetivos gerais da SD foram discutidos com os alunos apresentando um cronograma de como seriam distribuídas as aulas do bimestre. Com o cronograma colocado no quadro, os alunos perceberam que iriam trabalhar com um gênero pertencente as suas leituras cotidianas de forma planejada.

Os alunos se mostraram muito receptivos ao trabalho com o gênero *tirinha*³⁰. Na produção inicial, os alunos podiam escolher realizar o trabalho individual ou em grupo. Esta produção foi realizada tanto na sua totalidade pelos estudantes (texto verbal e imagético), quanto na produção/montagem realizada com o texto verbal deles, a partir do texto imagético retirado de revistas e jornais.

³⁰Durante a realização das atividades, um dos alunos declarou: finalmente tem algo que vale a pena na aula de língua portuguesa.



Figura 21: Produção inicial
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

O segundo módulo, intitulado Sequência Lógico Temporal e Balões, teve como objetivos o estudo dos elementos particulares do gênero textual *tirinha* (a situação de comunicação, a forma composicional, o conteúdo temático e as marcas linguísticas), a compreensão da sequência lógico temporal presente no gênero e a compreensão das regras de utilização dos balões dentro da composição do gênero.

Como primeira atividade, foram distribuídas para os alunos, organizados em duplas ou em trios, quatro exemplos de *tirinha* sem texto escrito. Os quadrinhos foram entregues recortados e embaralhados. Foi solicitado aos discentes que tentassem descobrir a sequência que permitia organizar o texto de forma coerente e que eles deveriam anotar os argumentos para suas escolhas.

Em seguida, cada equipe construiu uma lista de constatações com as reflexões realizadas sobre a sequência lógico temporal. Os argumentos das equipes foram ouvidos e debatidos em sala. Uma das constatações mais pertinentes apresentadas pelos alunos foi que como a *tirinha* visa o humor este é alcançado no último quadrinho advindo de uma situação inesperada. Apresentei a *tirinha* em seu formato original. Fizemos a leitura do texto no formato original e no formato encontrado pelos alunos atentando perceber se os recursos lógicos temporais foram identificados e seguidos para a compreensão do texto e a para sua remontagem.

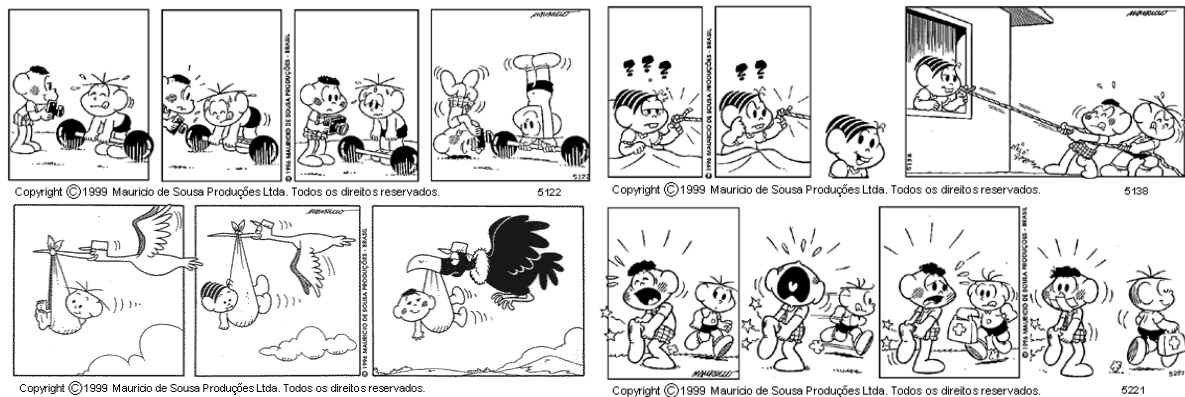


Figura 22: Tirinhas trabalhadas no módulo I

Fonte: <http://www.espacoeducar.net/2012/07/muitas-tirinhas-da-turma-da-monica-para.html>

Seguindo a atividade, distribuí aos alunos uma nova *tirinha*. Desta vez, o exemplo do gênero possuía também texto escrito localizado nos balões e nas legendas que foram, como na atividade anterior, recortadas. Permiti que a equipe manuseasse estas *tirinhas* em busca da sua compreensão e da remontagem textual. As discussões foram iniciadas com os relatos sobre os passos seguidos pelos alunos para a montagem do texto proposto, bem como, a importância dos textos escritos na composição feita por eles. Neste momento, os alunos foram incentivados para olharem os diferentes tipos de balões inferindo, livremente, sobre sua funcionalidade. No quadro branco, foram registradas as inferências dos alunos sobre a interpretação do sentido dos diferentes balões. Concluiu-se, a partir das percepções das diferenças nas expressões dos personagens e no uso ou não do negrito, que o balão é a representação da fala e do pensamento dos personagens. O uso do negrito foi compreendido como um recurso utilizado para marcar a peculiaridade na fala de um personagem e como um marcador de ênfase de fala.

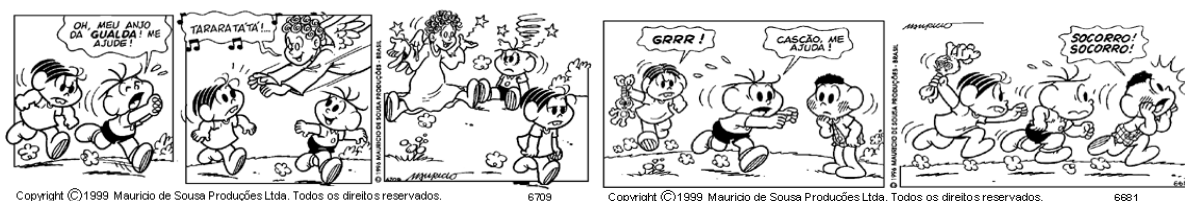


Figura 23: *Tirinhas* trabalhadas no módulo I

Fonte: <http://www.espacoeducar.net/2012/07/muitas-tirinhas-da-turma-da-monica-para.html>

Como atividade sobre os balões, distribuí para a sala uma atividade contendo os vários tipos de balões: balão-fala, balão cochicho, balão-berro, balão-pensamento, balão-trêmulo, balão de linhas quebradas, balão-vibrado, balão-glacial, balão-uníssonico, balão zero ou ausência de balão, balões-intercalados, balão - mudo, balões duplos, balão-sonho, balões-especiais, balão de apêndice cortado entre outros. No enunciado da tarefa havia a instrução de analisar cada balão tentando compreender que sentidos representavam na composição textual.



Figura 25: Atividade com os balões
 Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Nesta atividade, percebi o quanto meus alunos tinham mudado com a minha mudança de postura, pois os alunos declararam que seria impossível fazer esta análise porque as *tirinhas* não foram apresentadas, apenas tinha sido apresentado quadrinhos soltos de tirinhas não conhecidas na íntegra. Afirmaram que eu declarava a todo o momento a importância da leitura na íntegra de qualquer texto para poder compreendê-lo e que eu havia colocado apenas trechos contradizendo a minha fala.

Neste dia, a minha primeira reação foi o silenciamento. Estava testemunhando o fruto do nosso trabalho, estava vendo os alunos realizarem uma leitura crítica do meu trabalho, das minhas falas, das minhas orientações. Eu estava encantada dever efetivamente o fruto do trabalho. Esta vivência jamais será esquecida por mim.

Os alunos estranharam o meu silêncio e ficaram esperando a minha reação. Todos se calaram. Eu sorri para eles e declarei o quanto estava feliz por presenciar aquela situação de contestação da atividade. Declarei que eles tinham razão, que eu havia me equivocado e que era muito difícil deixar o ranço do tradicionalismo e ter uma práxis completamente renovada. Afirmei que meu equívoco tinha sido fruto do meu desejo em apresentar-lhes o maior número de quadrinhos para conhecimento e interpretação. Como resposta as minhas desculpas, os alunos do 9º ano A aplaudiram-me. Eu retribuir esta delicadeza, aplaudindo-os pela belíssima demonstração de leitura.

Sugeri que, mesmo sendo uma atividade produzida a partir de trechos de textos, ela poderia ser realizada, pois o objetivo era compreender o uso dos balões e como os seus formatos contribuía para o entendimento do quadrinho. Os alunos aceitaram a minha sugestão e

fizeram a atividade. Como correção da atividade, fizemos uma leitura compartilhada dos quadrinhos e dos seus balões identificando a finalidade de cada balão.

O segundo módulo, teve como objetivos a compreensão do sentido e da importância das figuras de linguagem onomatopeia e metáfora visual. Além disso, foram trabalhados os sinais de pontuação do discurso direto, destacando seus usos nas falas dos personagens dentro do corpo do texto (dois pontos, travessão e interjeição).

Como motivação, apresentei, na TV Pen Drive, os quadros abaixo e realizamos o exercício de interpretação do sentido proposto pelos diferentes sons. Neste momento, foi permitido que os alunos imitassem e brincassem com os sons. Incentivei os discentes a construírem pequenos diálogos orais que contemplassem tais sons atrelados aos sentidos já dados pelos mesmos.



Figura 25: Quadros apresentados aos alunos na TV Pen Drive

Fonte: <http://quadrodeexcelencia.blogspot.com.br/2012/03/onomatopeias-e-palavras-onomatopaicas.html>

Nesse momento, foi observado o uso constante do sinal de pontuação ao final de cada onomatopeia questionando aos alunos se poderiam inferir sobre que função esta marca linguística estaria realizando naquele contexto. Os alunos declararam ser uma interjeição, cuja função seria a de exprimir emoções, sensações e estados de espírito. A resposta dos discentes nos mostra os quantos às noções da gramática estruturalistas estavam fortemente enraizadas nas suas respostas. Eles responderam ao meu questionamento confundindo sinal de exclamação com interjeição. Lembraram-se do conceito, memorizado nos anos escolares anteriores, não realizando inferências sobre este. Lembrei que o sinal de pontuação exclamação era um sinal enquanto a interjeição era uma classe de palavras que utilizava este sinal. Os alunos necessitaram inferir sobre os conceitos ditos, necessitaram ler os conceitos e, a partir das suas leituras, formularam a sua noção de interjeição. Agora, interjeição uma classe cuja função é exclusivamente emotiva correspondendo à finalidade expressiva dada pelo seu enunciador.

Como atividade sobre as metáforas visuais, foi proposto aos alunos que lessem as imagens abaixo. Partindo das leituras destas imagens, foi explicado o que são metáforas visuais e a importância do seu uso na composição dos textos imagéticos curtos, como é o caso das *tirinhas*, para transmitir situações da história sem necessitar utilizar o texto.

Abaixo exemplos de metáfora visual.

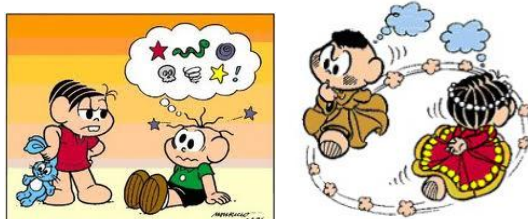


Figura 26: Exemplos de metáforas visuais
Fonte: <http://metaforaverbopictorica.blogspot.com.br/>

Foi solicitado que os discentes inventassem metáforas visuais para alguns tipos de situações, tais como: apaixonado; muito feliz; muito triste; correndo muito rápido; pensando em dinheiro; com preguiça; assustado, entre outros. Depois de elaboradas, os discentes foram motivados a modificar a produção inicial inserido ou não, a depender das suas escolhas, metáforas visuais com o objetivo de tornar esta produção bem mais elaborada.

O módulo três foi pensado com a finalidade de realizar o estudo dos tempos verbais utilizados nas tirinhas, tendo como base a atividade apresentada abaixo. Realizou-se uma análise dos tempos verbais formulando uma reflexão sobre a linguagem. Para tanto, foi solicitado que os textos verbais fossem retomados e que as inferências sobre os tempos verbais utilizados fossem realizadas. As atividades conduziram os alunos a perceberem que este gênero utiliza, geralmente, os tempos verbais no presente do modo indicativo, que retrata uma ação corriqueira, cotidiana. Além disso, foi explicado que um verbo apresenta valores semânticos, ou seja, sentidos utilizados para dar significados diferentes aos enunciados. Vejamos os exercícios propostos:

Leia as tiras abaixo e responda as questões.

Biografia de um homem notável



1- Na tirinha do Cascão, podemos notar que vários verbos estão no presente do indicativo. No entanto, esses verbos, apesar de estarem no mesmo tempo e modo, apresentam valores semânticos diferentes. Identifique 3 valores semânticos diferentes manifestados na tira por meio de verbos no presente do indicativo e indique a relação entre eles e o conteúdo veiculado no texto.

II

Retórica materna



2- Na tira do Cebolinha, podemos identificar os três modos verbais. Diga em que quadrinho cada um dos 3 modos aparece e explique qual o valor semântico deles no texto.

3- Como vimos nas aulas, um tempo verbal pode apresentar valores semânticos diferentes. O pretérito-mais-que-perfeito, por exemplo, pode ter o valor semântico de desejo. Retire do texto uma fala em que o pretérito-mais-que-perfeito possua esse valor semântico.

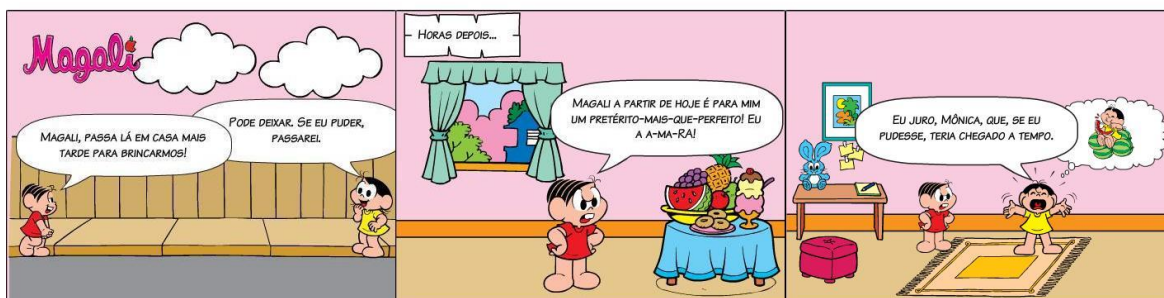
Questionamento/Protesto



4- Às vezes, dependendo do contexto, dois tempos distintos podem apresentar o mesmo valor semântico. Esse fenômeno pode ser visualizado no primeiro e no segundo quadros da tira acima. Identifique os tempos e o valor semântico veiculado pelos verbos desses dois quadros.

5- No último quadro, encontramos um verbo no modo imperativo. Justifique seu emprego relacionando-o ao título da tira.

Não comerás!



6- No texto, encontramos dois enunciados condicionais emitidos pela Magali, um no primeiro quadro e outro no último. Podemos notar que esses enunciados apresentam pares de verbos em tempos diferentes. Explique por que a Magali utilizou pares verbais diferentes para exprimir esses dois enunciados condicionais.

7- No segundo quadro, Mônica utiliza uma metáfora (comparação implícita) para caracterizar Magali. Identifique a metáfora e explique seu sentido.

8- Sabendo que uma ordem nem sempre é expressa no modo imperativo, retire do texto algum fragmento em que uma ordem seja expressa por um verbo no modo indicativo.

Esperanza



9- Na tira acima, Mônica utiliza um mesmo modo verbal para se expressar.

a) Diga qual é o modo verbal presente nas falas de Mônica.

b) Justifique o emprego desse modo verbal no texto relacionando seu uso à imagem que Mônica tem de si.

Esta atividade não teve sua execução da forma como foi planejada devido a vários problemas, entre eles, o fato de a máquina copiadora da escola estar sem o toner, impossibilitando a reprodução do material para os alunos, as cópias em papel A1 terem sido extraviadas da sala

dos professores. Além disso, no dia da atividade os alunos foram liberados no terceiro horário devido ao forte odor vindo da pocilga localizada no térreo dos fundos da escola.

A atividade foi encaminhada via e-mail e através do Facebook, porém muitos não a fizeram alegando que ficava muito pequena na tela do celular. Declararam ainda que, quando a expandiam na tela dos celulares, a imagem ficava desfocada.

Diante da dura realidade circunstancial da escola, o texto foi trabalhado com apenas dez cópias para toda a sala com o tempo reduzido da aula para trinta minutos. Lamentei profundamente por essa atividade ter sofrido tantos percalços, pois acredito que o trabalho com os tempos verbais de maneira contextualizada e pensando numa outra concepção de linguagem seria crucial aos alunos que estavam terminando o ensino fundamental II. Não havia como protelar a execução da atividade, pois estávamos na véspera do recesso natalino. Considerei que trabalhar esta atividade daquela forma não planejada seria melhor do que arriscar trabalhá-la no retorno do recesso.

No retorno do recesso, retomei a atividade, agora com um número maior de cópias, analisando as ocorrências verbais trazidas pela atividade. Um dos problemas do retorno foi a receptividade negativa as atividades propostas. Depois de doze dias de recesso escolar, o ânimo da turma não era mais o mesmo, a vontade latente verbalizada pelos alunos era a que o ano letivo acabasse logo. Conversamos sobre as insatisfações e sobre a necessidade de se retomar as atividades com o mesmo desejo de outrora. Muitos alunos só retornaram às aulas uma semana depois final do recesso natalino.

O quarto módulo teve como atividade central a criação de uma *tirinha*, em duplas ou em trios, a partir das discussões realizadas sobre a importância da leitura utilizando os conhecimentos adquiridos sobre o gênero em estudo. Para tanto, cada grupo, discutiu quantos quadrinhos eram necessários para contar a história, quais imagens seriam colocadas em cada um deles, quais as emoções seriam representadas, que tempo verbal utilizariam e se colocariam metáforas visuais. Todos estes itens foram escritos no quadro branco para facilitar as discussões dos discentes.

Os alunos receberão como incentivo à criatividade, a cópia de dois textos que abordam o mesmo tema: o primeiro, no formato de poesia, o texto O bicho de Manoel Bandeira e o segundo, no formato de *tirinha*, do autor Ganso.



Figura 27: Incentivo à criatividade

Fonte: 1 - <http://paulinhoao.blogspot.com.br/2011/11/o-bicho.html/>

2 - http://oblogdogusta.blogspot.com.br/2008_07_01_archive.html/

Esta atividade/incentivo foi essencial para motivar os alunos às discussões propostas. Muitos já conheciam o texto de Manuel Bandeira e começaram a dar suas opiniões sobre as desigualdades sociais numa cidade, sobre a fome, sobre o nosso lixo ser um luxo, relembando os conceitos vistos na disciplina de Meio Ambiente. Eles ficaram muito interessados na releitura em tirinha do mesmo tema.

Mesmo sem minha solicitação, os alunos começaram a analisar o texto imagético fazendo comparações nas leituras dos dois textos. Eles disseram que a *tirinha* abordava o assunto mais superficialmente e uma aluna os alertou que haviam esquecido que o gênero era leve, curto e com humor inesperado, posto no último quadrinho. Ficaram discutindo se a imagem era uma *tirinha* ou uma *charge*. Os alunos chegaram à conclusão de que o texto era uma *tirinha* devido aos seus elementos composicionais e por não ter sido, supostamente, escrito satirizando um acontecimento atual. Como os deixei livres para lerem os textos tirando suas próprias conclusões, um aluno me questionou se eu não iria participar das discussões. Eu declarei para o mesmo e para a turma que estava participando sim, porém agora como expectadora do fruto do meu trabalho.

Após as discussões, partimos para o desenho de cada quadrinho da *tirinha* da produção final. Eles decidiram, em grupo, quais elementos linguísticos iriam ser colocados nos balões e os transcreveram nos locais selecionados. Por último, os estudantes deram um título para a história socializando com os colegas a *tirinha* finalizada. Esta produção final terminada em casa por alguns grupos.

O módulo intitulado avaliação foi um dos módulos mais prazerosos. Como já tínhamos a prática de discutirmos tudo referente às aulas de LP, avaliar a SD, bem como os conhecimentos adquiridos a partir dela; foi algo que aconteceu tranquilamente. Os alunos realizaram uma autoavaliação do desempenho qualitativo dentro do processo da SD seguindo, para tanto, algumas questões norteadoras, tais como: foi relevante o trabalho com o gênero *tirinha*? Qual foi a maior dificuldade encontraram para fazê-la? As leituras realizadas nas aulas foram relevantes para o seu aprendizado? Realizaram todas as atividades solicitadas? Sabem mais sobre tirinhas do que sabiam antes? Entenderam como utilizar os tempos verbais?

Os dados obtidos com as respostas destes questionamentos reafirmaram a importância do trabalho com a leitura no âmbito escolar tendo como base as leituras realizadas no âmbito cotidiano dos alunos. Os discentes declararam ter tido um bimestre proveitoso e que as aulas de LP que antes eram penosas e exaustivas se tornaram prazerosas e importantes na sua formação enquanto leitores. Declararam que esperavam ansiosamente pelas aulas e inferiam com os colegas o que “eu iria aprontar” (expressão extraída da fala dos alunos).

Todos trabalharam durante as aulas de LP. O ritmo de cada um foi respeitado, porém todos foram cobrados para que realizassem as atividades. A forma como as atividades foram planejadas auxiliaram o meu olhar individualizado para cada participação de cada aluno. A mudança no formato da sala foi essencial para esta observação mais aprofundada sobre como cada sujeito realizava suas tarefas e, até mesmo, perceber/cobrar a não execução daqueles que ainda tinham dúvidas ou não estavam motivados para realizá-las.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O término do projeto de intervenção, desenvolvido no âmbito do Mestrado Profissional em Letras, não significa, necessariamente, a chegada a um destino final. O término desta pesquisa significa um novo recomeço da minha práxis pedagógica, da maneira como me vejo inserida no processo educacional brasileiro do ensino público. Não dá mais para fechar os olhos para a realidade que se mostrou tão latente para mim. Não dá mais para considerar o ensino da Língua Portuguesa enquanto um ensino de regras gramaticais que utilizam o texto como mero pretexto.

Ao longo deste estudo, pude perceber o quanto o ensino da Língua Portuguesa deve ser fundamentado no estudo através de textos. Não há como negar que o ensino de língua pautado em estudo linguístico de frases soltas não comporta mais as necessidades da língua na atualidade. A prática pedagógica precisa ser significativa sendo imprescindível para isto o uso dos mais variados gêneros. A vida moderna exige e impõe diversas modificações na vida dos indivíduos e, com tanta evolução, as transformações ocorridas na educação são inevitáveis. Se a multimodalidade tem sido a principal característica dos textos que circulam por todos os espaços atualmente, percebemos que as *tirinhas* passaram a fazer parte do cotidiano da sociedade e se apresentam como um excelente recurso pedagógico para a formação de indivíduos letrados, pois são de fácil acesso, uma vez que estão presentes em livros, jornais, revistas, dentre outros, e proporciona um ensino significativo, produtivo e relevante para a construção do conhecimento no cotidiano dos alunos.

As respostas obtidas nesse processo de ensino-aprendizagem foram muito importantes, mas também foram importantes os novos questionamentos que definiram o meu rumo a seguir. No entanto, agora é a hora de analisarmos o processo como um todo: como nós (docente e discentes) começamos e terminamos esta jornada.

Durante esta pesquisa, redirecionei, por vezes, o meu fazer pedagógico, buscando sempre atingir o objetivo de desenvolver a proficiência em leitura do meu aluno. Muitas dificuldades foram se apresentando no decorrer do processo, mas tentei não me abater por elas entendendo que agora a minha responsabilidade deveria ser maior do que qualquer dificuldade.

A seleção dos textos trabalhados na intervenção foi direcionada pelas preferências textuais utilizadas pelos alunos nas suas práticas de leitura cotidiana. Os textos retirados da rede social

dos alunos, Facebook e WhastApp, foram essenciais para conceder à pesquisa um sentimento de pertença aos alunos. Eles viam nas aulas os textos que viam na vida.

Meu papel enquanto educadora, baseando-me na perspectiva do letramento, estive alicerçado numa postura de sujeito autônomo que planeja as unidades de ensino e escolhe os materiais didáticos com base na observação, análise e diagnóstico da situação. Um sujeito da aprendizagem que em contato com outros sujeitos desta mesma aprendizagem aprende a ensinar, a conviver com a heterogeneidade, a valorizar o diferente e o singular, aprende a aprender com quem ensina. Envolve agir como interlocutor privilegiado entre grupos com diferentes práticas letradas e planejar atividades que tenham por finalidade o desenvolvimento do cidadão em formação.

Nesta perspectiva, o ensino da leitura e da produção de textos representativos de determinada prática social depende do grau de familiaridade do aluno com os textos pertencentes aos gêneros mobilizados para comunicar-se em eventos que pressupõem essa prática. Assim, o trabalho com a *tirinha*, tradicionalmente programada pelo currículo como gênero destinado ao 6º ano, justifica-se pela prática social da turma do 9º ano viabilizar o ensino do gênero existindo um contexto significativo a referida turma. Adotar a prática social como princípio organizador do ensino foi uma tarefa complexa, pois foi necessário mapear quais eram os textos significativos para esta comunidade e qual era a bagagem cultural diversificada dos alunos pertencentes a uma sociedade tecnologicada e letrada.

As atividades originaram-se de um interesse real na vida dos alunos, cuja realização envolvia o uso da escrita (leitura de *tirinhas* que circulam na sociedade e produção de *tirinhas* que foram realmente lidas em um trabalho coletivo entre o discente e os docentes) e tinham como uma das finalidades propiciarem a participação dos alunos em eventos letrados próprios das instituições de prestígio (exames extra-escolares, vestibulares, avaliações internas da escola).

Outro fator importante desta pesquisa foi o uso das leituras compartilhadas. Estas leituras revelaram-se mais produtivas do que as leituras individuais, uma vez que a leitura que um dos alunos fazia parecia impulsionar a leitura dos outros. Não quero com isto tirar da leitura individual a sua importância, quero apenas relatar que a leitura individual seguida da compartilhada, feita pelo grupo de alunos, se tornou uma prática importante, pois, além de gerar subsídios para a pesquisa, revelou um nítido potencial pedagógico para o trabalho com o desenvolvimento da leitura, a partir da construção de sentidos de maneira coletiva.

A voz do estudante, nesta pesquisa, foi ouvida e analisada, buscando trilhar, a partir dessas vozes, os caminhos para se chegar ao êxito que se pretendia. A escuta foi tão necessária que, em muitos momentos da escrita deste memorial, senti a necessidade em transcrevê-las. Nenhum outro texto/termo poderia interpretar a força da voz dos estudantes.

Acredito que este trabalho de intervenção possibilitou que os alunos valorizassem mais suas práticas de leitura, não as vendo apenas como práticas desvalorizadas pela escola, que observassem que o texto verbal dialoga com o texto visual não só nas *tirinhas*, mas numa infinidade de textos da nossa sociedade.

A análise das interações feitas na sala de aula comprova que o aluno lê muito, só não lê aquilo que a escola deseja que eles leiam. A exposição das leituras realizadas pelos alunos foi, para mim, uma das atividades mais esclarecedoras de que o meu aluno é um leitor.

Acredito numa educação em que o educador não é apenas o ser que educa sozinho, mas que quando educa é educado, a partir das trocas que ocorrem entre o homem e o mundo. O conhecimento que nasce desta relação dialógica é um conhecimento crítico, porque foi obtido a partir da reflexão e implica em um ato constante de conhecer a realidade e posicionar-se frente a ela (FREIRE, 1988). Assim, nos descobrimos como seres históricos. Educar é construir, é libertar o homem do determinismo (minha história de vida é um exemplo disso), passando a reconhecer o papel da história, é onde a questão da identidade cultural, tanto em sua dimensão individual, como em relação à classe dos educandos, é essencial à prática pedagógica proposta. Sem respeitar a identidade, a autonomia e as experiências vividas pelos educandos antes de chegar à escola, o processo será inoperante, somente meras palavras despidas de significados. Em busca de não mais pronunciar palavras despidas de significados, me disponibilizei a estudar.

A “descoberta” das leituras realizadas pelos alunos contribuiu, de maneira significativa, para a mudança no relacionamento entre a professora/ pesquisadora (eu) e o objeto da minha pesquisa (o meu aluno e suas leituras cotidianas). O meu aluno estava mais próximo de mim e eu mais próxima deles.

A realização da pesquisa possibilitou também, para mim, a reflexão acerca do o conceito de gêneros textuais na concepção de alguns teóricos, bem como, a reflexão sobre a sua

importância para o ensino de língua, de forma a destacar os gêneros como instrumentos para o estudo e ensino da língua materna.

Dessa forma, percebo que para que os alunos se tornem leitores críticos, com a capacidade de interpretar textos diversos de forma competente é preciso entender o contexto de produção e utilizar a língua em interações sociais com propósitos comunicativos. Para tanto, é necessário que os alunos tenham conhecimento da estrutura e das características dos gêneros textuais, bem como utilizá-los tanto nas produções cotidianas como nas mais complexas como os gêneros que permeiam a vida acadêmica e profissional.

Nessa perspectiva, acredito que devemos pensar os gêneros textuais não apenas como objetos a serem analisados, mas também como um instrumento norteador para o desenvolvimento linguístico dos alunos, com o intuito não só de ter um bom conhecimento acerca dos textos, mas principalmente compreender a sua utilidade comunicativa e identificar sua função social.

Uma estratégia para introduzir os alunos no universo da leitura é o desenvolvimento de um trabalho com gêneros textuais a começar com os de melhor aceitação por parte dos alunos até chegar naqueles que serão importantes em produções mais formais. Uma boa opção para se iniciar o trabalho com os gêneros que focamos em nosso trabalho e percebemos ter bons resultados, é a leitura e interpretação de tirinhas, pois este gênero possui boa aceitação, além de abordar temas diversificados e consideravelmente populares, como podemos observar em nossa pesquisa.

Assim, os gêneros textuais, quando utilizados como recurso didático em aulas de língua, se portam como norteadores do ensino de língua, direcionando o aprendizado do aluno em língua materna. O professor é instigado a utilizar diferentes textos de gêneros diversos para que os alunos adquiram a habilidade de utilizá-los em suas interações cotidianas. Essas estratégias poderiam despertar um maior interesse por parte dos alunos, bem como melhorar capacidade de produção no que diz respeito à escrita e à leitura.

Reflieto que o trabalho com os gêneros textuais em aulas de língua é muito importante, em especial o gênero *tirinhas*, pois faz com que os alunos percebam a funcionalidade da língua e como utilizá-la de forma competente em seu cotidiano.

A sala de aula deve ser pensada num ambiente no qual as interações verbais acontecem a todo o momento, seja entre os próprios alunos ou entre professor e aluno, onde, cada um, em sua

subjetividade ao dialogarem com suas diferentes experiências cotidianas possibilitam aos seus pares o enriquecimento da própria linguagem influenciando entendimento e compreensão da leitura em seus diferentes contextos através de diferentes gêneros textuais. Nas palavras de Marcuschi (2010, p. 19):

Já se tornou trivial a ideia de que gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social, fruto de trabalho coletivo os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia. São entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. No entanto, mesmo apresentando alto poder preditivo e imperativo das ações humanas em qualquer contexto discursivo, os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos, Surgem emparelhados a necessidades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação as sociedades anteriores à comunicação escrita.

Na avaliação deste projeto realizada pelos discentes, apareceram críticas às atitudes de vandalismo da comunidade escolar para com as produções do grupo. Observa-se, então, que começaram a se importar com as suas produções e com as produções dos colegas, mesmo de outras turmas, e parecem ter entendido que um trabalho exposto tem o valor de ser a produção intelectual de uma pessoa ou de um grupo de pessoas e que estas produções merecem ser vistas e analisadas pela comunidade escolar. Os alunos começaram a pensar em atitudes enquanto cidadãos, eles começam a refletir/ler suas próprias atitudes. Para mim, isso significa uma mudança de postura em relação à escola e ao próprio processo de aprendizagem.

Eles reconheceram que muito do que foi realizado era fruto de um desejo meu para que tudo funcionasse bem. O aluno Joaquim afirmou, com veemência, que sabia que meu empenho era também devido a estar aplicando um trabalho importante para meu curso de mestrado, mas que eu não esquecesse que os alunos precisavam de mim sempre. Além disso, afirmou que havia aprendido a gostar de ter uma professora tão próxima que mostrava se importar com ele e com os colegas de turma.

Uma atividade elencada pela maioria dos alunos, na avaliação da intervenção, como essencial foi à visita ao espaço da biblioteca. Os alunos declararam que houve um encantamento com o ambiente e com a possibilidade de escolher as obras que queriam ler. Durante o processo da intervenção, os discentes solicitaram muitas vezes que fosse realizada uma nova

visita ao espaço da biblioteca, porém esta solicitação não pode ser realizada porque o espaço estava sendo utilizado como depósito dos livros dos alunos para o ano de 2015.



Figura 29 - Alunos do 9º ano A visitando a biblioteca escolar
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Enfim, como professora/pesquisadora, reconheço as limitações do meu trabalho e admito que a formação do leitor proficiente não se dá apenas num bimestre letivo trabalhado, mas numa vida escolar pensada em atingir esse objetivo de formar o leitor proficiente que se aproprie, com consistência, de práticas de leitura e escrita típicas do letramento dominante. A diversificação dos gêneros trabalhados em sala é de suma importância para o desenvolvimento do leitor proficiente ao qual é uma das funções da escola. Os PCN (1998, p. 24) orientam esta diversidade textual em sala para uma maior participação numa sociedade letrada indo além dos limites da decodificação para o entendimento do texto como construção de sentidos do que lhe é apresentado.

Portanto, é preciso priorizar os gêneros que merecerão abordagem mais aprofundada. Sem negar a importância dos textos que respondem a exigências das situações privadas de interlocução, em função dos compromissos de assegurar ao aluno o exercício pleno da cidadania, é preciso que as situações escolares de ensino de Língua Portuguesa priorizem os textos que caracterizem os usos públicos da linguagem. Os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer à reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada.

Reconheço que os resultados trouxeram um novo olhar à minha prática pedagógica, mas ainda que é preciso ler mais, compreender e praticar os novos ensinamentos objetivando que este

novo olhar seja visto em todas as minhas ações enquanto docente. Avalio que, embora modesta, a contribuição desta pesquisa pode ter sido significativa no sentido de apontar um caminho a ser seguido por docentes e discentes que iniciaram a reflexão sobre serem sujeitos dos seus processos de aprendizagens.

Um dado emocionante foi o desempenho dos alunos nas atividades avaliativas da unidade didática na qual o projeto foi executado. Todos os alunos do 9º ano A passaram nesta unidade. As atividades avaliativas foram tanto as atividades planejadas para esta pesquisa quanto a avaliação final elaborada por mim e pela professora do 9º ano B. Há muitos anos, um fato como este não acontecia na minha história enquanto educadora. Fiquei tão feliz que parabeneizei muito meus alunos, registrei este dado na caderneta oficial da turma e divulguei o fato aos demais integrantes do corpo docente escolar no conselho de classe final do ano letivo de 2014.

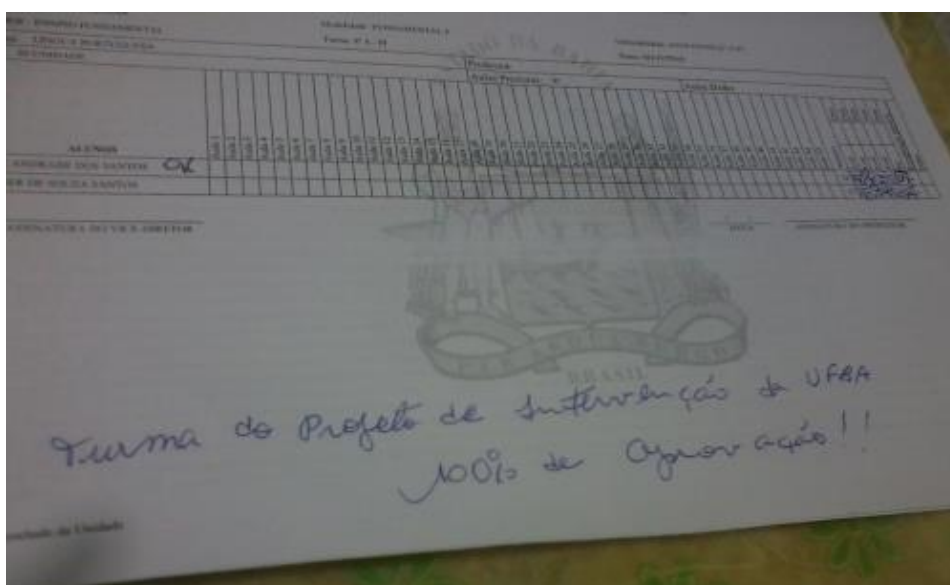


Figura 30: Caderneta do 9º ano A da IVª unidade

Fonte: Arquivo do Colégio Est. 15 de Novembro

Esta pesquisa também possui, enquanto ponto positivo, a fomentação de conhecimento e de discussões, principalmente nos momentos das atividades de coordenação, com os outros professores de Língua Portuguesa da escola e com a equipe gestora. Os textos trabalhados no mestrado eram compartilhados via e-mail com todos e o meu relato do caminhar no Profletras era sempre de incentivo para que os colegas fossem incentivados a buscar, como eu, o

conhecimento.

Para que os resultados fossem mais contundentes com os alunos do 9º ano A, reconheço que o trabalho deveria ter sido iniciado desde a primeira aula da disciplina Língua Portuguesa, contemplando o estudo de mais gêneros textuais e a possibilidades de maiores discussões. Porém, no início do ano letivo eu ainda não me sentia segura o bastante para implantar uma nova prática pedagógica. Vinte anos de prática de sala de aula não são modificados como o passar das páginas de um livro. Mas, como um livro/uma narrativa a história pode mudar e um novo horizonte pode se abrir após uma tempestade de mudanças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 16ª ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BORGES DA SILVA, S. B. *Ler para aprender: a prática de leitura de uma professora alfabetizadora*. Revista Signo, v. 32, p. 62-70, 2007.

_____. *As múltiplas faces da formação em leitura*. In: FIGUEIREDO, Débora de Carvalho et al.(org.).*Sociedade, cognição e linguagem*. Florianópolis: Insular, 2012. p. 277-290.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. São Paulo: EDUC, 1999.

BRASIL. MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais. Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CASTILHO, Ataliba T. de. *Pequena gramática do português brasileiro / Ataliba T de Castilho, Vanda Maria Elias*. São Paulo: Contexto, 2012.

COSCARELLI, Carla Viana. *Gêneros textuais na escola*. Juiz de Fora. 2009.

DALLARI, Dalmo. *Direitos humanos e cidadania*. São Paulo: Moderna, 1998.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. *Gêneros textuais [recurso eletrônico]: o que há por trás do espelho?/ organizadora: Regina Lúcia Péret Dell'isola*. – Belo Horizonte FALE/UFMG, 2012.

DERRIDA, Jacques. *Glas*. Paris: Édition Galilée. 1974.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 22 ed. São Paulo: Cortez, 1988.

_____; MACEDO, Donaldo. *Alfabetização: leitura do mundo leitura da palavra*. São Paulo: Paz e Terra, 1990

FOUCAMBERT, Jean. *A criança, o professor e a leitura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GOULEMOT, J. M. *Da leitura como produção de sentidos*. IN: CHARTIER, R. *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 2001, p. 107 – 116.

INEP. *Resultados SAEB/PROVA BRASIL 2011*. Brasília, 2011. Disponível em <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/resultados/2012/nota_explicativa_resultados_saeb_prova_brasil_2011.pdf>. Acesso em: 10 out. 2014.

_____. *Relatório Nacional PISA 2012: Resultados Brasileiros*. Brasília, 2012. Disponível

em:<http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2014/relatorio_nacional_pisa_2012_resultados_brasileiros.pdf>>. Acesso em: 12 mar.2014.

_____. *Resultados IDEB 2013*. Brasília, 2013. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=909920>>. Acesso em: 12 mar.2014.

_____. *Relatório Nacional PISA 2012*. http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2014/relatorio_nacional_pisa_2012_resultados_brasileiros.pdf

KLEIMAN, Ângela B. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 1992.

_____. *Preciso “ensinar” o letramento?* Campinas: UNICAMP, 2005.

_____. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. In: Signo. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/242/196> . Acesso em: 09 mai. 2014.

_____. *O conceito de letramento e suas implicações para a alfabetização*. Projeto Temático Letramento do Professor. 2007. Disponível em: <www.letramento.iel.unicamp.br> . Acesso em: 24 abr.2015.

KOCH, Ingedore G.V.; ELIAS, Vanda M. Ler e compreender os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2012.

MAINGUENEAU, Dominique. *Análise de textos de comunicação*. 3ªed. São Paulo: Cortez, 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. “Gêneros textuais: definição e funcionalidade” In DIONÍSIO, Â. et al. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002

_____. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. Gêneros textuais: definições e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P. et al. (org.) *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro, Lucerna, 2010.

MATA, Maria Aparecida da. Leitor proficiente. Em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/leitor-proficiente>> Acesso em: 07 junho 2015.

MENDONÇA, Márcia Rodrigues de Souza. *Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos*. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel & BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008. <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/prova%20brasil_matriz2.pdf>. Acesso em: 12 mar.2014.

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12380:gestar-ii&catid=315:gestar-ii&Itemid=642>. Acesso em: 17 maio 2015.

RAMOS, Paulo. *Histórias em quadrinhos: gênero ou hipergênero? Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 38, n. 3, p. 355-367, set.-dez. 2009. Disponível em:<http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/38/EL_V38N3_28.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2014.

_____. *A leitura dos quadrinhos*. São Paulo: Contexto, 2009.

- ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6ª edição. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- STREET, Brian V. *Social Literacies. Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education*. Harrow: Pearson, 1995.
- _____. *Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas*. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Org.). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 33- 53.
- TAVARES, Rosemeire Aparecida Alves. *Vontade de saber português, 9º ano* / Rosemeire Aparecida Alves Tavares, Tatiane Brugnerotto Conselvan. 1ª edição. São Paulo: FTD, 2012.

SITES

<http://www.infoescola.com/comunicacao/memes/>

<http://www.ipm.org.br/pt-br/programas/inaf/relatoriosinafbrasil/Pagin.aspx>

<http://www.lataco.com.br/zipzapzap/downloads/elementosdoquadrinho.pdf>

ANEXOS

ANEXO 01

Universidade Federal da Bahia

Pesquisa de mestrado – A LEITURA COTIDIANA E A LEITURA ESCOLAR

Mestranda Claudia Ramos Sampaio

Orientadora – Prof.^a Dra. Simone Bueno Borges da Silva

Questionário para os alunos do 9º ano matutino do Colégio Estadual 15 de Novembro

1-Nome: _____ Idade: _____

2 – Com quem você mora?

 mãe, pai e irmãos mãe e irmão/irmãos pai e irmão/irmãos (...) avó

3 – Quem é o responsável por manter a sua casa?

 mãe pai avó ou avô (...) algum outro parente

4-Você tem o hábito de estudar em casa?

 sim não só em período de prova não estudo em casa,só na escola

5-Você tem o hábito de ler?

 sim não às vezes

6- Você se considera um leitor?

 sim não

7-Que tipo de leitura (s) você prefere?

8-A leitura faz parte da rotina de sua casa?

 sim não

9-Grau de escolaridade dos pais

ANEXO 2



Universidade Federal da Bahia
Instituto de Letras da UFBA

Rua Barão de Jeremoabo, 147, sala 127 - Campus Universitário - Ondina, Salvador, Bahia. CEP: 40170-290

Proletras
mestrado profissional

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA E USO DE IMAGEM

Eu, Mary Georg (nome),

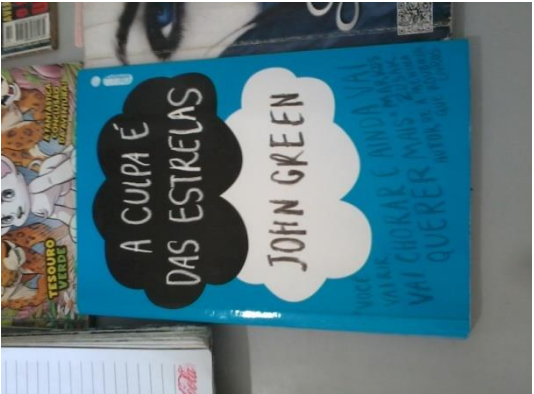
(profissão), portador da Cédula de Identidade RG nº
6006408741, inscrito no CPF sob nº
38397943072, residente à Rua
Al. Praia de Guacatuba, nº 218107, no bairro de Stella Moreis
na cidade de Salvador, **AUTORIZO a participação e o uso da imagem do (a)**
menor _____ devidamente matriculado no 9º ano do
Colégio Estadual 15 De Novembro situado na Rua Lauro de Freitas s/n no bairro de São
Cristóvão, Salvador-BA, **na pesquisa A LEITURA COTIDIANA E A LEITURA
ESCOLAR: UMA POSSÍVEL INTERSEÇÃO**, para ser utilizada pela pesquisadora
Claudia Ramos Sampaio, seja essa destinada à divulgação ao público em geral e/ou apenas
para uso interno nesta pesquisa, desde que não haja desvirtuamento da sua finalidade.
A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem acima
mencionada em todo território nacional e no exterior.
Por esta ser a expressão da minha vontade, declaro que autorizo o uso acima descrito sem que
nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à imagem.

Salvador, 18 de junho, de 2014.

Mary Georg

ANEXO 3





JOHN GREEN

Resumo 91

Quando um indivíduo está atormentado de dor, tristeza e solidão, ele busca a conexão humana. O amor é a única coisa que pode trazer a luz para a vida. A história de John Green é sobre um jovem que se encontra com uma garota que ele conhece há anos, mas nunca se encontrou pessoalmente. Eles se encontram em um momento crucial de suas vidas e descobrem que são irmãos gêmeos separados há anos. A história é emocionante e mostra como o amor pode superar todas as barreiras.

BIBLIA

RELATS

1.1

• **Amor é a única coisa que pode superar a dor.**

• **A conexão humana é essencial para a felicidade.**

• **Quando estamos atormentados, devemos buscar a conexão humana.**

• **A história de John Green é sobre um jovem que se encontra com uma garota que ele conhece há anos, mas nunca se encontrou pessoalmente.**

• **Eles se encontram em um momento crucial de suas vidas e descobrem que são irmãos gêmeos separados há anos.**

• **A história é emocionante e mostra como o amor pode superar todas as barreiras.**

RELATS

1.1

• **Amor é a única coisa que pode superar a dor.**

• **A conexão humana é essencial para a felicidade.**

• **Quando estamos atormentados, devemos buscar a conexão humana.**

• **A história de John Green é sobre um jovem que se encontra com uma garota que ele conhece há anos, mas nunca se encontrou pessoalmente.**

• **Eles se encontram em um momento crucial de suas vidas e descobrem que são irmãos gêmeos separados há anos.**

• **A história é emocionante e mostra como o amor pode superar todas as barreiras.**

RELATS

1.1

• **Amor é a única coisa que pode superar a dor.**

• **A conexão humana é essencial para a felicidade.**

• **Quando estamos atormentados, devemos buscar a conexão humana.**

• **A história de John Green é sobre um jovem que se encontra com uma garota que ele conhece há anos, mas nunca se encontrou pessoalmente.**

• **Eles se encontram em um momento crucial de suas vidas e descobrem que são irmãos gêmeos separados há anos.**

• **A história é emocionante e mostra como o amor pode superar todas as barreiras.**

RELATS

1.1

• **Amor é a única coisa que pode superar a dor.**

• **A conexão humana é essencial para a felicidade.**

• **Quando estamos atormentados, devemos buscar a conexão humana.**

• **A história de John Green é sobre um jovem que se encontra com uma garota que ele conhece há anos, mas nunca se encontrou pessoalmente.**

• **Eles se encontram em um momento crucial de suas vidas e descobrem que são irmãos gêmeos separados há anos.**

• **A história é emocionante e mostra como o amor pode superar todas as barreiras.**

RELATS

1.1

• **Amor é a única coisa que pode superar a dor.**

• **A conexão humana é essencial para a felicidade.**

• **Quando estamos atormentados, devemos buscar a conexão humana.**

• **A história de John Green é sobre um jovem que se encontra com uma garota que ele conhece há anos, mas nunca se encontrou pessoalmente.**

• **Eles se encontram em um momento crucial de suas vidas e descobrem que são irmãos gêmeos separados há anos.**

• **A história é emocionante e mostra como o amor pode superar todas as barreiras.**

RELATS

1.1

• **Amor é a única coisa que pode superar a dor.**

• **A conexão humana é essencial para a felicidade.**

• **Quando estamos atormentados, devemos buscar a conexão humana.**

• **A história de John Green é sobre um jovem que se encontra com uma garota que ele conhece há anos, mas nunca se encontrou pessoalmente.**

• **Eles se encontram em um momento crucial de suas vidas e descobrem que são irmãos gêmeos separados há anos.**

• **A história é emocionante e mostra como o amor pode superar todas as barreiras.**

ANEXO 4

APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO		
OBJETIVOS	ATIVIDADES	MATERIAIS
<p>✓ Compartilhar com os alunos as atividades que serão realizadas no projeto de intervenção (leitura, análise linguística e produção textual);</p> <p>✓ Motivar os discentes ao estudo do gênero <i>tirinha</i> fazendo-os perceberem o quanto este gênero está presente nas leituras diárias dos mesmos;</p> <p>✓ Discutir sobre a importância da leitura do gênero textual <i>tirinha</i> para a resolução de questões interpretativas deste gênero presentes nas diversas provas, externas e internas, aos quais os alunos são submetidos (avaliações das disciplinas, Gestar, Prova Brasil, ENEM entre outros).</p>	<p>✓ Realização de roda de conversa sobre o gênero <i>tirinhas</i> (“Vocês leem <i>tirinhas</i>?”);</p> <p>✓ Realização de inferências sobre as <i>tirinhas</i>: comparar formato; se há a presença do humor; quais os elementos básicos do gênero; relações entre linguagem imagética e verbal, entre outros.</p>	<p>✓ Quadro branco;</p> <p>✓ Piloto;</p>
PRODUÇÃO INICIAL		
OBJETIVOS	ATIVIDADES	MATERIAIS
<p>✓ Realizar a construção de uma produção/montagem inicial do gênero <i>tirinha</i>;</p> <p>✓ Identificar quais são os conhecimentos prévios dos alunos acerca deste gênero, observando, com base nessas primeiras produções, o que os alunos já sabem e as várias singularidades dos textos permitindo planejar as futuras intervenções.</p>	<p>✓ Produção/montagem de uma <i>tirinha</i> a partir dos conhecimentos prévios da turma.</p>	<p>✓ Papel de ofício;</p> <p>✓ Lápis colorido;</p> <p>✓ Recortes de personagens de <i>histórias em quadrinhos</i>.</p>
MÓDULO I		
OBJETIVOS	ATIVIDADES	MATERIAIS
<p>✓ Apresentar o gênero <i>tirinha</i> realizando um breve histórico do seu surgimento</p>	<p>✓ Apresentação de um breve do histórico sobre o surgimento das <i>tirinhas</i>;</p>	<p>✓ Material xerocopiado;</p> <p>✓ Tv Pen Drive;</p>

<p>contextualizando sua utilização nas avaliações internas e externas da escola.</p> <p>✓ Realizar a apresentação geral dos elementos constitutivos de uma <i>tirinha</i> a partir do arquivo AKILATA, realizando, oralmente com os alunos, as devidas adaptações do material ao gênero <i>tirinha</i>.</p> <p>✓ Ler e analisar algumas <i>tirinhas</i> retiradas do Facebook de alguns alunos da turma, do livro texto da turma, das provas do Gestar, do ENEM entre outras fontes.</p>	<p>✓ Realização de uma aula expositiva participada, a partir do arquivo AKILATA, sobre os elementos constitutivos de uma <i>tirinha</i> dando uma primeira noção geral do gênero e como ele deve ser lido e produzido.</p> <p>✓</p>	<p>✓ Pen Drive;</p> <p>✓ Cópia do arquivo em PDF AKILATA Cópia de <i>tirinhas</i> retiradas do Facebook de alguns alunos da turma, do livro texto da turma, das provas do Gestar, do ENEM entre outras fontes.</p>
--	---	--

MÓDULO II

OBJETIVOS	ATIVIDADES	MATERIAIS
<p>✓ Identificar os elementos particulares do gênero textual <i>tirinha</i>: a situação de comunicação, a forma composicional, o conteúdo temático e as marcas linguísticas;</p> <p>✓ Compreender a sequência lógico temporal como característica das <i>tirinhas</i>;</p> <p>✓ Inferir a sucessão rápida de acontecimentos entre um quadrinho e outro.</p> <p>✓ Classificar os diferentes balões compreendendo as regras de sua utilização dentro da composição do gênero textual em estudo.</p>	<p>✓ Explicação sobre as relações espaciais/temporais nas <i>tirinhas</i>;</p> <p>✓ Distribuição de uma <i>tirinha</i>, sem texto escrito, com os quadrinhos recortados e embaralhados para remontagem realizada pelos alunos;</p> <p>✓ Comparação entre a <i>tirinha</i> remontada e a original discutindo as estratégias que levaram os alunos a remontá-la.</p> <p>✓ Análise e remontagem de uma <i>tirinha</i> contendo texto verbal;</p> <p>✓ Análise dos diferentes tipos de balões e o significado a depender do seu formato.</p>	<p>✓ Cópias recortadas de <i>tirinhas</i>.</p>

MÓDULO III

OBJETIVOS	ATIVIDADES	MATERIAIS
<p>✓ Compreender os efeitos de sentido das</p>	<p>✓ Apresentação de um quadro com várias</p>	<p>✓ Reprodução dos três quadros a serem</p>

<p>onomatopeia, das metáforas visual bem como a sua importância para a construção da <i>tirinha</i>;</p> <p>✓ Utilizar adequadamente a pontuação do discurso direto, destacada nas falas das personagens percebendo os efeitos de sentidos da interjeição.</p>	<p>onomatopeias;</p> <p>✓ Construção de pequenos diálogos orais que contenham tais sons atrelados aos sentidos já atribuídos pelos mesmos.</p> <p>✓ Discutir com os alunos os sentidos das onomatopeias e como estas funcionam como um recurso que facilita a compreensão do leitor.</p> <p>✓ Incentivar que os alunos realizem inferências sobre que função das interjeições;</p> <p>✓ Identificação e função das metáforas visuais.</p>	<p>estudados (onomatopeias, interjeições e metáforas visuais) xerocados ou digitalizados.</p>
--	---	---

MÓDULO IV

OBJETIVOS	ATIVIDADES	MATERIAIS
<p>✓ Realizar o estudo gramatical das <i>tirinhas</i> a fim utilizar um maior número de recursos da língua de maneira adequada a cada situação de interação comunicativa;</p> <p>✓ Identificar estratégias argumentativas, significativas e de relação social e cultural concretizadas no dizer.</p> <p>✓ Aprimorar a</p>	<p>✓ Análise dos textos verbais das <i>tirinhas</i> refletindo o funcionamento da língua;</p> <p>✓ Retomada dos textos verbais trabalhados na SD a fim de elaborar inferências sobre os tempos verbais e sua utilização;</p> <p>✓ Identificar os valores semânticos dos verbos utilizados nas produções.</p>	<p>✓ Textos verbais trabalhos na SD;</p> <p>✓ Apostila xerocopiada.</p>

capacidade comunicativa através de textos do cotidiano, tais como as tirinhas.		
--	--	--

PRODUÇÃO FINAL

OBJETIVOS	ATIVIDADES	MATERIAIS
<p>✓ Criar uma <i>tirinha</i>, utilizando os conhecimentos adquiridos sobre o gênero em estudo, sobre a importância da leitura.</p> <p>✓ Escolher o suporte a ser utilizado para a divulgação das produções realizadas pela turma.</p>	<p>✓ Retomada da produção inicial, analisando-a sobre a luz dos novos conhecimentos adquiridos e/ou retomados durante a SD.</p> <p>✓ Incentivo a partir do texto de Manoel Bandeira no formato original e no formato em <i>tirinha</i>.</p> <p>✓ Construção de uma <i>tirinha</i> sobre leitura e sua importância.</p>	<p>✓ Folhas de ofício;</p> <p>✓ Lápis de cor;</p> <p>✓ Régua.</p>

AVALIAÇÃO

OBJETIVOS	ATIVIDADES	MATERIAIS
<p>✓ Avaliar a SD bem como os conhecimentos adquiridos a partir dela;</p> <p>✓ Realizar uma autoavaliação do seu desempenho qualitativo dentro do processo da SD.</p>	<p>✓ Realização de uma avaliação da SD destacando os seguintes pontos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Foi relevante o trabalho com o gênero <i>tirinha</i>? ○ Qual a maior dificuldade encontraram para fazê-la?; ○ As leituras realizadas nas aulas foram relevantes para o seu aprendizado? 	

	<ul style="list-style-type: none"> ○ Realizaram todas as atividades solicitadas?; ○ Sabem mais sobre tirinhas do que sabiam antes?; ○ Entenderam como utilizar os tempos verbais? 	
--	--	--

Sequência Didática

Título: *A Leitura do Gênero Textual Tirinha*

Turma: 9º ano A, alunos na faixa etária de 14 a 17 anos.

Disciplina: Língua Portuguesa

Tempo de duração: 10 aulas

Conteúdos:

- ✓ Marcas linguísticas composicionais do gênero textual *tirinha*: onomatopeias, metáforas visuais, balões e recursos de humor; entre outros.
- ✓ Pontuação;
- ✓ Tempos verbais.

Materiais Necessários:

- ✓ Quadro branco;
- ✓ Piloto;
- ✓ Papel de ofício;
- ✓ Lápis colorido;
- ✓ Recortes de personagens de *histórias em quadrinhos*;
- ✓ Material xerocopiado;
- ✓ TV Pen Drive;
- ✓ Pen Drive

Apresentação da Situação

Aula 1 – Motivação

Duração: duas aulas (100')

Materiais Necessários:

- Quadro branco;
- Piloto;

Objetivos

- Compartilhar com os alunos as atividades que serão realizadas no projeto de intervenção (leitura, análise linguística e produção textual);
- Motivar os discentes ao estudo do gênero tirinha fazendo-os perceberem o quanto este gênero está presente nas leituras diárias dos mesmos;
- Discutir sobre a importância da leitura do gênero textual tirinha para a resolução de questões interpretativas deste gênero presentes nas diversas provas, externas e internas, aos quais os alunos são submetidos (avaliações das disciplinas, Gestar, Prova Brasil, ENEM entre outros).

Atividade: Vocês leem tirinhas?

O professor inicia a aula com a questão “Vocês leem tirinhas?”. O professor pergunta aos estudantes se eles costumam ler tirinhas, com qual frequência o fazem, quais personagens mais gostam etc. O maior número de respostas dadas pelos alunos será registrado no quadro branco. A partir destas respostas, o professor vai discutindo sobre cada uma delas. Espera-se que os alunos declarem que leem, que não leem, que não sabem o que são tirinhas, que fiquem em dúvida se leem ou não leem por não saberem o que são, entre outras. O professor conversará com os estudantes sobre o gênero textual tirinha e que este será estudado em X número de aulas para a realização das atividades planejadas. Conversará também sobre a importância de trabalhar com as tirinhas na Língua Portuguesa.

O professor deverá solicitar que os alunos discutam: Qual a função (papel social) das tirinhas?, Qual a sua importância na vida moderna? Qual a diferença entre tirinhas e HQ?; Existem semelhanças entre elas?; Qual o tema abordado?; Nos exemplos aparece o mesmo número de quadros; Que tipo de linguagem é utilizada (linguagem formal ou linguagem informal); Há uma relação entre linguagem imagética e verbal?; Como as sensações e os estados emocionais das personagens são representados; os balões todos são iguais?; Há onomatopeias nas tirinhas? Por que acham que isso acontece? Elas são engraçadas? Há humor presente nas tirinhas lidas?

PRODUÇÃO INICIAL

Aula 2 – Produzindo tirinhas

Duração: duas aulas (100')

Materiais Necessários:

- Papel de ofício;
- Lápis colorido;
- Recortes de personagens de histórias em quadrinhos.

Objetivos:

- Realizar a construção de uma produção/montagem inicial do gênero tirinha;
- Identificar quais são os conhecimentos prévios dos alunos acerca deste gênero, observando, com base nessas primeiras produções, o que os alunos já sabem e as várias singularidades dos textos permitindo planejar as futuras intervenções (completar ou transformar as atividades em função das necessidades dos alunos).

Atividade

Os alunos deverão produzir uma tirinha, individualmente ou em pequenos grupos. Durante esta produção, o professor não deverá intervir buscando colher os dados sobre os conhecimentos prévios dos alunos acerca do gênero estudado. Será disponibilizado para os alunos folhas de papel de ofício, lápis de cor e desenhos avulsos de personagens de histórias em quadrinhos.

Os alunos serão orientados a construir as imagens das tirinhas produzidas utilizando, preferencialmente, desenhos palitos (desenhos que utilizam apenas linhas retas em direções variadas para representação do corpo e um círculo para representar a cabeça) ou montando o texto a partir de recortes de imagens de personagens de histórias em quadrinhos disponibilizados pelo professor.

As produções iniciais serão analisadas em sala e guardadas pelo professor para futuras atividades.

MÓDULO I**Aula 2 – Conhecendo a história da tirinha e seus elementos composicionais**

Duração: duas aulas (100')

Materiais Necessários:

- Material xerocopiado;
- TV Pen Drive;
- Pen Drive;
- Cópia do arquivo em PDF AKILATA
(<http://www.lataco.com.br/zipzapzup/downloads/elementosdoquadrinho.pdf>)
- Cópia de tirinhas retiradas do Facebook de alguns alunos da turma, do livro texto da turma, das provas do Gestar, do ENEM entre outras fontes.

Objetivos:

- Apresentar o gênero tirinha realizando um breve histórico do seu surgimento contextualizando sua utilização nas avaliações internas e externas da escola.
- Realizar a apresentação geral dos elementos constitutivos de uma tirinha a partir do arquivo AKILATA, realizando, oralmente com os alunos, as devidas adaptações do material ao gênero tirinha.
- Ler e analisar algumas tirinhas retiradas do Facebook de alguns alunos da turma, do livro texto da turma, das provas do Gestar, do ENEM entre outras fontes.

ATIVIDADE

O professor apresentará o gênero tirinha, fazendo um breve histórico do seu surgimento, comentando sobre as diversas atividades que serão desenvolvidas. O professor alertará a turma que o gênero tirinha será produzido por eles e estes decidirão para quem o gênero será produzido (pais, colegas, comunidade) e a forma que terá a produção será divulgada (folheto, blog, mural);

O professor realizará uma aula expositiva participada, a partir do arquivo AKILATA, sobre os elementos constitutivos de uma tirinha dando uma primeira noção geral do gênero e como ele deve ser lido e produzido.

As tirinhas para leitura serão extraídas do livro texto dos alunos, de jornais e de revistas da época, das provas do Gestar, do ENEM e do Facebook de alguns alunos da turma, entre outras.

MÓDULO II**Aula 4 - SEQUÊNCIA LÓGICO TEMPORAL/BALÕES**

Duração: duas aulas (100')

Materiais Necessários:

- Cópias recortadas de tirinhas.

Objetivos:

- Identificar os elementos particulares do gênero textual tirinha: a situação de comunicação, a forma composicional, o conteúdo temático e as marcas linguísticas;
- Compreender a sequência lógico temporal como característica das tirinhas;
- Inferir a sucessão rápida de acontecimentos entre um quadrinho e outro.
- Classificar os diferentes balões compreendendo as regras de sua utilização dentro da composição do gênero textual em estudo.

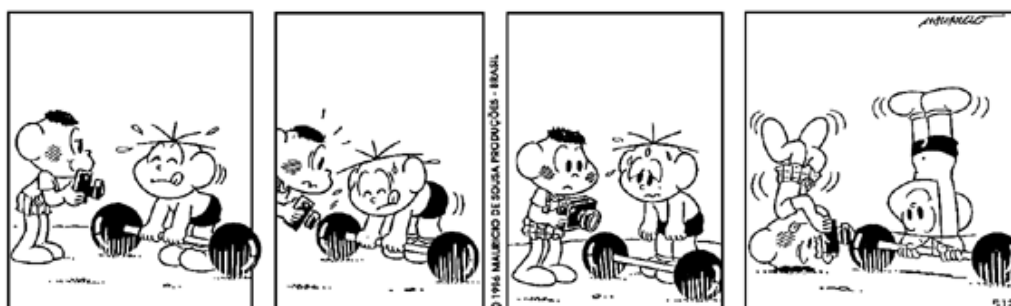
Atividade

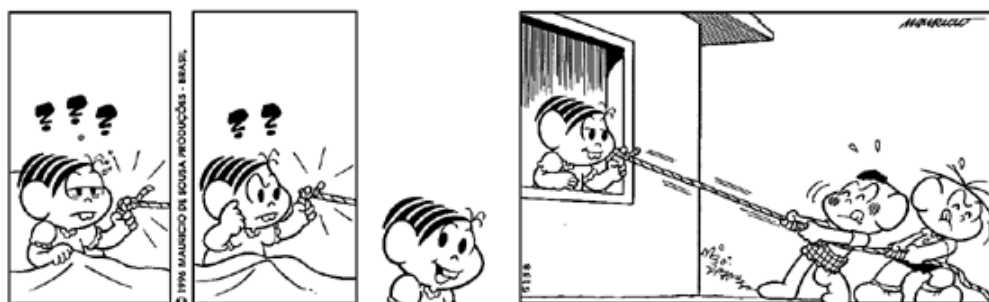
Iniciar a aula explicando que as relações espaciais descrevem como os objetos estão posicionados no espaço a nossa volta. Quando interagimos com o que nos cerca ou quando olhamos para pessoas ou objetos desenhados em papel, usamos a habilidade de organização e orientação espacial para reconhecer e entender as relações espaciais.

O professor deve orientar os alunos de que na leitura da tirinha, a orientação espacial e o tempo são elementos essenciais. Estes elementos são percebidos pela disposição dos balões e dos quadrinhos. O tempo de leitura das tirinhas é rápido devido ao número reduzido de quadrinhos e de trechos escritos. Para tal, a disposição dos quadrinhos é de suma importância para a construção do sentido da narrativa expressa na tirinha.

O professor deve distribuir para os alunos, organizados em duplas ou em trios, uma *tirinha* sem texto escrito com os quadrinhos recortados e embaralhados. Este irá solicitar que os alunos tentem descobrir a sequência lógica espacial que permite organizar o texto de forma coerente argumentando suas escolhas. Em seguida, cada equipe construirá uma lista de constatações com as reflexões realizadas sobre a sequência lógico temporal.

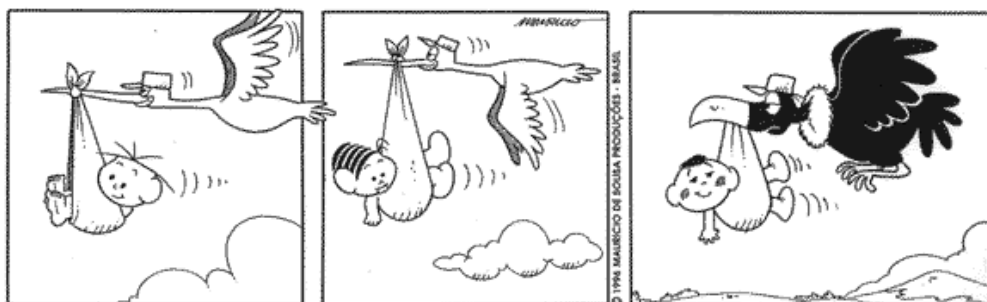
O professor e a turma ouvirão os argumentos das equipes e, ao final da explanação, o professor mostrará a *tirinha* em seu formato original. Esta etapa será marcada pela comparação entre o texto montado pela equipe e a *tirinha* original percebendo-se se os recursos lógicos temporais foram identificados e seguidos para a compreensão do texto e a sua montagem.



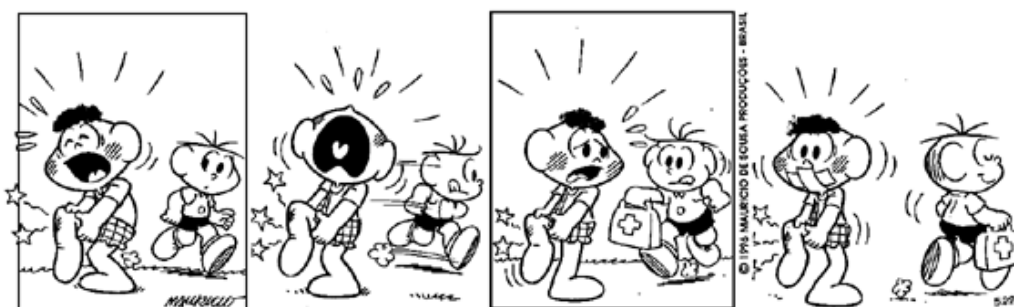


Copyright ©1999 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

5138



Copyright ©1999 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.



Copyright ©1999 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

5221

Distribuir para os alunos uma nova *tirinha*, dessa vez contendo texto verbal localizado nos balões e nas legendas também recortadas. Permitir que a equipe manipulasse estas *tirinhas* em busca da sua compreensão e da remontagem textual. Abrir as discussões sobre os passos que foram seguidos na montagem dos textos bem como a importância dos textos escritos na sua composição. Chamar a atenção dos alunos para os diferentes tipos de balões deixando inferir livremente sobre o significado a depender do seu formato. Escrever no quadro branco as inferências dos alunos sobre a interpretação do sentido dos diferentes balões a partir das percepções nas diferenças das expressões dos personagens, no uso ou não do negrito, discutindo que o balão é a representação da fala e do pensamento dos personagens.



Copyright ©1999 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

6709



Copyright ©1999 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

6681

O professor deve distribuir com a sala uma atividade contendo os vários tipos de balões: balão-fala, balão cochicho, balão-berro, balão-pensamento, balão-trêmulo, balão de linhas quebradas, balão-vibrado, balão-glacial, balão-unísono, balão zero ou ausência de balão, balões-intercalados, balão - mudo, balões duplos, balão-sonho, balões-especiais, balão de apêndice cortado entre outros. Analisar juntamente com a turma cada balão: sua leitura, estrutura e elementos linguísticos explicando a intencionalidade do formato em cada um deles e como estes enfatizam a intencionalidade da fala ou ausência de fala do personagem. Nesta etapa se faz necessário dizer o nome dado a cada balão, porém isto só acontecerá após as leituras e as inferências sobre os balões.

MÓDULO III

Aula 5 – Onomatopéia, Metáforas Visuais e Pontuação (Interjeição)

Duração: duas aulas (100')

Materiais Necessários:

- Reprodução dos três quadros a serem estudados (onomatopéias, interjeições e metáforas visuais) xerocados ou digitalizados.

Objetivos:

- Compreender os efeitos de sentido das onomatopeias, das metáforas visual bem como a sua importância para a construção da tirinha;
- Utilizar adequadamente a pontuação do discurso direto, destacada nas falas das personagens percebendo os efeitos de sentidos da interjeição.

Atividade

Nesta etapa, o professor deverá apresentar a turma um quadro, xerocopiado ou na TV Pen Drive, com várias ocorrências linguísticas que buscam transmitir algum ruído específico, realizando o exercício de interpretação do sentido proposto pelos diferentes sons. Neste momento, é passível que os alunos imitem os sons. O professor incentivará os discentes a construir pequenos diálogos orais que contenham tais sons atrelados aos sentidos já atribuídos pelos mesmos. O professor discutirá com a turma a relação entre estas ocorrências associada a alguma situação. Por exemplo, quando há uma cena de briga, geralmente, o desenho é de uma poeira onde vemos algumas pernas ou braços e várias onomatopeias: "POF", "SOC", "TUMPT". Discutir com os alunos os sentidos das onomatopeias e como estas funcionam como um recurso que facilita a compreensão do leitor.



No transcorrer da atividade, o professor deverá, sutilmente, chamar a atenção dos alunos para o uso constante de sinal de pontuação ao final de cada onomatopeia questionando aos alunos se poderiam inferir sobre que função esta marca linguística estaria realizando naquele contexto.



Solicitar aos educandos que reflitam de que outra forma as onomatopoeias e as interjeições poderiam ser registradas nas *tirinhas*. Provavelmente, os alunos irão declarar que poderiam ser desenhadas as ações transmitidas por estes recursos. Solicite que eles desenhem exemplos no quadro branco e, a partir dos exemplos dos educandos, o professor deverá iniciar uma discussão sobre as metáforas visuais.

O professor explanará que as metáforas visuais são usadas pelos autores para transmitir situações da história por meio de imagens, sem utilização do texto verbal. Elas são desenhos que indicam um sentimento, um estado de espírito ou um acontecimento. Por exemplo, quando uma personagem está nervosa, sai fumaça da cabeça dele; notas musicais indicando um assobio; quando alguém está correndo muito rápido, aparecem vários traços paralelos e uma nuvenzinha para demonstrar seu deslocamento; cédulas e moedas indicariam que a personagem está pensando em dinheiro; corações indicariam amor. Nesta etapa, os alunos deverão ser incentivados a criar metáforas visuais. Por exemplo, como seria a metáfora visual para alguém triste?

Como atividade, propor aos alunos que inventem metáforas visuais para alguém: que está apaixonado; que está muito feliz; que está muito triste; que está correndo muito rápido; que está pensando em dinheiro; que está com preguiça; que está assustado, entre outros.

Abaixo exemplos de metáfora visual.



MÓDULO VI

Aula 6 – Tempos Verbais

Duração: duas aulas (100')

Materiais Necessários:

- Textos verbais trabalhos na SD;
- Apostila xerocopiada.

Objetivos:

- Realizar o estudo gramatical das tirinhas a fim utilizar um maior número de recursos da língua de maneira adequada a cada situação de interação comunicativa;
- Identificar estratégias argumentativas, significativas e de relação social e cultural concretizadas no dizer.
- Aprimorar a capacidade comunicativa através de textos do cotidiano, tais como as tirinhas.

Atividade

A análise dos textos verbais das tirinhas proporcionará ao professor formular, junto a seus discentes, uma análise consciente a partir da reflexão sobre a linguagem, formulando hipóteses e constatação de erros ou acertos no que diz respeito ao funcionamento da língua.

Para tanto, propõe-se que os textos verbais sejam retomados e que as inferências sobre os tempos verbais e sua utilização sejam realizadas. O aluno será conduzido a perceber que as tirinhas utilizam, geralmente, os tempos verbais no presente do modo indicativo por se tratar de uma produção textual, assim como o tempo presente, que retrata uma ação corriqueira, cotidiana. Além disso, um verbo apresenta valores semânticos sentidos utilizados para dar significados a diferentes aos enunciados. Por exemplo: um verbo no presente do indicativo serve tanto para exprimir um fato que ocorre todos os dias quanto para exprimir um fato que já ocorreu. Quando nós dizemos Eu jogo bola, estamos dizendo que praticamos essa ação (a ação de jogar bola) com frequência.

EXERCÍCIOS

Leia as tiras abaixo e responda as questões.

Biografia de um homem notável



1- Na tirinha do Cascão, podemos notar que vários verbos estão no presente do indicativo. No entanto, esses verbos, apesar de estarem no mesmo tempo e modo, apresentam valores semânticos diferentes. Identifique 3 valores semânticos diferentes manifestados na tira por meio de verbos no presente do indicativo e indique a relação entre eles e o conteúdo veiculado no texto.

II

Retórica materna



2- Na tira do Cebolinha, podemos identificar os três modos verbais. Diga em que quadrinho cada um dos 3 modos aparece e explique qual o valor semântico deles no texto.

3- Como vimos nas aulas, um tempo verbal pode apresentar valores semânticos diferentes. O pretérito-mais-que-perfeito, por exemplo, pode ter o valor semântico de desejo. Retire do texto uma fala em que o pretérito-mais-que-perfeito possua esse valor semântico.

Questionamento/Protesto



4- Às vezes, dependendo do contexto, dois tempos distintos podem apresentar o mesmo valor semântico. Esse fenômeno pode ser visualizado no primeiro e no segundo quadros da tira acima. Identifique os tempos e o valor semântico veiculado pelos verbos desses dois quadros.

5- No último quadro, encontramos um verbo no modo imperativo. Justifique seu emprego relacionando-o ao título da tira.

Não comerás!

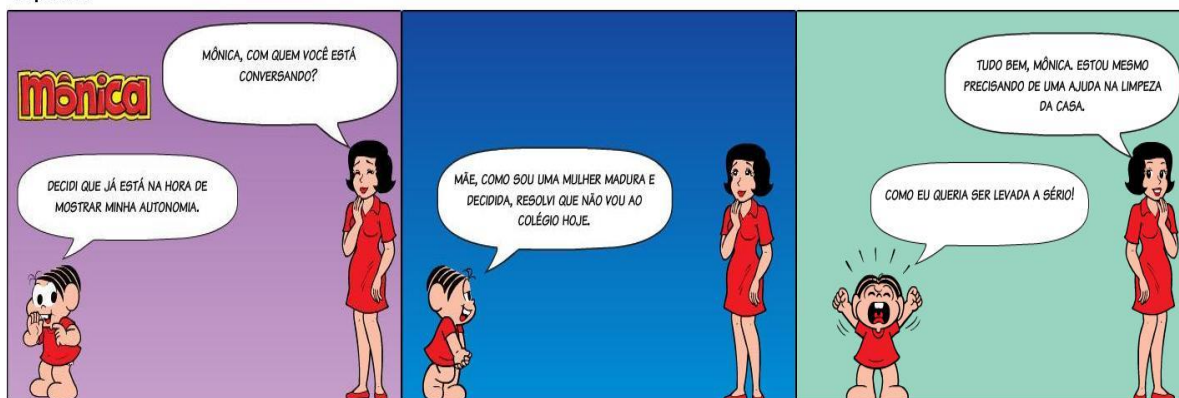


6- No texto, encontramos dois enunciados condicionais emitidos pela Magali, um no primeiro quadro e outro no último. Podemos notar que esses enunciados apresentam pares de verbos em tempos diferentes. Explique por que a Magali utilizou pares verbais diferentes para exprimir esses dois enunciados condicionais.

7- No segundo quadro, Mônica utiliza uma metáfora (comparação implícita) para caracterizar Magali. Identifique a metáfora e explique seu sentido.

8- Sabendo que uma ordem nem sempre é expressa no modo imperativo, retire do texto algum fragmento em que uma ordem seja expressa por um verbo no modo indicativo.

Esperteza



9- Na tira acima, Mônica utiliza um mesmo modo verbal para se expressar.

a) Diga qual é o modo verbal presente nas falas de Mônica.

b) Justifique o emprego desse modo verbal no texto relacionando seu uso à imagem que Mônica tem de si.

PRODUÇÃO FINAL

Aula 7 – Produção Final

Duração: duas aulas (100')

Material Necessário:

- Folhas de ofício;
- Lápis de cor;
- Régua

Objetivos:

Criar uma tirinha, utilizando os conhecimentos adquiridos sobre o gênero em estudo, sobre a importância da leitura.

Atividade

A produção inicial será retomada analisando-a sobre a luz dos novos conhecimentos adquiridos e/ou retomados durante a SD. O professor incentivará os alunos a analisarem se os conhecimentos prévios a cerca do gênero estudado foram confirmados ou refutados. A produção inicial será retomada para a produção final, porém a produção final versará sobre o tema leitura.

O professor dará aos alunos, como incentivo a construção da produção final, o texto de Manoel Bandeira no formato original e no formato em tirinha. Em duplas ou em trios, os estudantes retomaram as discussões realizadas sobre leitura, na etapa de preparação para esta SD, construindo uma tirinha sobre estas discussões. Para tanto, cada dupla ou trio deverá discutir quantos quadrinhos serão necessários para contar a história, quais imagens serão colocadas em cada um deles e quais emoções serão representadas. Após terem desenhado cada quadrinho, eles deverão decidir quais elementos linguísticos serão colocados nos balões texto e os transcreverem nos locais selecionados. Por último, os estudantes deverão dar um título para a história e, em seguida, socializar com os colegas a tirinha finalizada.

AVALIAÇÃO

Aula 8 – Avaliação

Duração: duas aulas (100')

Objetivos:

- Avaliar a SD bem como os conhecimentos adquiridos a partir dela;
- Realizar uma autoavaliação do seu desempenho qualitativo dentro do processo da SD.

Após o término da atividade, realizar com os estudantes uma avaliação da SD destacando os seguintes pontos:

- Foi relevante o trabalho com o gênero tirinha?
- Qual a maior dificuldade encontraram para fazê-la?;
- As leituras realizadas nas aulas foram relevantes para o seu aprendizado?
- Realizaram todas as atividades solicitadas?;
- Sabem mais sobre tirinhas do que sabiam antes?;
- Entenderam como utilizar os tempos verbais?

Estas questões são apenas incentivadoras para as discussões mais amplas sobre o desenvolvimento da SD bem como a forma como o professor avaliou a turma, destacando os pontos positivos, os avanços que tiveram e as possíveis dificuldades durante a realização das atividades da sequência.