

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

TELMA ELIANE MEDEIROS DE SOUZA

**ENTRE A REFLEXÃO E A AÇÃO: O DESENVOLVIMENTO DA
HABILIDADE LEITORA CRÍTICA EM UMA ESCOLA PÚBLICA
MINEIRA**

Montes Claros-MG

2019

TELMA ELIANE MEDEIROS DE SOUZA

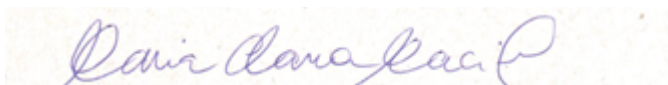
**ENTRE A REFLEXÃO E A AÇÃO: O DESENVOLVIMENTO DA
HABILIDADE LEITORA CRÍTICA EM UMA ESCOLA PÚBLICA
MINEIRA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual de Montes Claros, como requisito à obtenção do título de mestre, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Clara Maciel de Araújo Ribeiro.

Área de Concentração: Linguagens e Letramentos

Linha de Pesquisa: Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes

Dissertação liberada em 03/05/2019



Montes Claros-MG

2019

S719e Souza, Telma Eliane Medeiros de.
Entre a reflexão e a ação [manuscrito]: o desenvolvimento da habilidade leitora crítica em uma escola pública mineira / Telma Eliane Medeiros de Souza. – Montes Claros, 2019.
235 f.: il.

Bibliografia: f. 139-143.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes, Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras/ Profletras, 2019.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Clara Maciel de Araújo Ribeiro.

1. Leitura crítica. 2. Ensino de leitura. 3. Intervenção educacional. 4. Ensino fundamental. I. Ribeiro, Maria Clara Maciel de Araújo. II. Universidade Estadual de Montes Claros. III. Título. IV. Título: O desenvolvimento da habilidade leitora crítica em uma escola pública mineira.

Catálogo: Biblioteca Central Professor Antônio Jorge



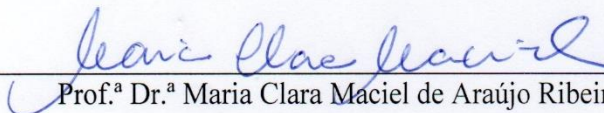
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

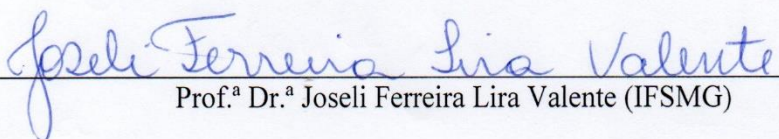


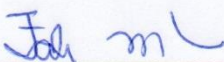
TELMA ELIANE MEDEIROS DE SOUZA

"ENTRE A REFLEXÃO E A AÇÃO: o desenvolvimento da habilidade leitora crítica em uma escola pública mineira"

Dissertação aprovada pela Banca Examinadora constituída pelas Professoras Doutoras:


Prof.^a Dr.^a Maria Clara Maciel de Araújo Ribeiro – Orientadora (Unimontes)


Prof.^a Dr.^a Joseli Ferreira Lira Valente (IFSMG)


Prof.^a Dr.^a Fábica Magali Santos Vieira (Unimontes)

Montes Claros (MG), 29 de março de 2019

Dedicatória

*A você, meu paizinho, que me diz, através do silêncio, que
sente orgulho de mim!*

Agradecimentos

Há várias maneiras de
agradecer:
Um olhar brilhante,
Um sorriso radiante,
Um aperto de mão,
Um abraço,
Uma oração.
Entretanto,
O ser humano,
Impregnado da palavra,
Carente do ouvir,
Só aceita o
Obrigado ou obrigada!
Carregado de
intensidade.
MUITO
Muito obrigado (a)!
Se assim não for,
O eu ajudado
Se transforma em um
ingrato.
Por isso,
Eu,
Uma aprendiz de
escritora,
Rendo-me
A esse capricho humano
E digo

(Não a Deus
que agradeço em
silêncio)

O

B

R

I

G

A

D

A

Pai, mamãe

Meu **anjo** e meu

anjinho

Meus **irmãos** e

sobrinhos

Afilhados e Cunhados

Família Sena e amigos

Mestres e colegas

Meus **alunos** amados

Maria

Não Santa

Mas angelical

E **Clara**

Pela presença

Pela força

Pelo carinho

Pela confiança

Pela paciência

Pelas orações

Pelo exemplo
E
Sem esquecer
Vocês,
Pessoas que me
fortificaram,
Quando a mim
O mal desejaram.
Aqui está
O meu olhar brilhante,
O meu sorriso radiante,
O meu aperto de mão,
O meu abraço,
A minha oração,
Convertidos em
palavra...
Porém,
Desculpe a decepção!
Não falo,
Apenas escrevo...
Não ouçam!
Apenas **LEIAM!**

Telma Eliane Medeiros
de Souza

*Na caminhada em busca do saber
Segui de mãos dadas com
Bakhtin,
Koch,
Silva,
Marcuschi...
na esperança de aprender,
definitivamente,
como se deve ler.
Mas foi no encontro apaixonante
com Fairclough e Freire
que me convenci
de que ler é agir no mundo
para transformá-lo.
E assim,
vagarosamente,
comecei a modificar o mundo
quando optei pelo trabalho
com leitura crítica
na escola.*

Telma Eliane Medeiros de Souza

RESUMO

Esta dissertação integra o Programa de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) da Universidade Estadual de Montes Claros (MG) e apresenta resultados de uma pesquisa-ação, no âmbito da leitura crítica, implementada em uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental constituída por trinta e seis alunos. Trata-se de uma pesquisa interventiva de abordagem qualitativa e caráter descritivo. Como mecanismo de coleta de dados iniciais, utilizamos questionário sobre hábito de leitura e atividades de verificação. Assim, direcionamos este estudo pela hipótese de que o trabalho com leitura crítica possibilitaria aos alunos a competência leitora necessária para torná-los cidadãos críticos, já que as Avaliações Sistemáticas e os testes aplicados aos sujeitos da pesquisa apontaram os baixos índices de habilidade leitora crítica apresentados por eles. Diante dessa realidade, fez-se necessária a elaboração de um Projeto Educacional de Intervenção (PEI) cuja finalidade foi possibilitar que os alunos adquirissem a competência leitora crítica para que pudessem ir além do que lhes é dado de imediato nos textos, exercitando a reflexão e o posicionamento crítico. Esse projeto foi estruturado em quatro módulos didáticos, a saber: i. Mobilizando conhecimentos prévios; ii. Conhecendo os gêneros textuais; iii. Trabalhando a multimodalidade e vi. Leitura crítica: lendo, refletindo e transformando. Para o desenvolvimento da proposta, foram necessárias 24 h/a (vinte e quatro horas/aula). Este estudo foi fundamentado na Linguística Textual, sobretudo a partir de Koch (2008; 2016) e Marcuschi (2008); nos procedimentos de leitura mencionados por Lopes-Rossi (2010); na Análise de Discurso Crítica de Fairclough (2001; 2016); em vários estudos sobre a leitura e sua relação com a escola de Silva (1984; 2005; 2006; 2008); na leitura crítica no Brasil de Freire (1994); e nas contribuições de Bakhtin (2016) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997;1998). Os resultados desta investigação apontaram que, durante o período da intervenção, os alunos que, inicialmente, não apresentavam habilidade leitora crítica, desenvolveram-na de forma expressiva. Assim, é possível destacar que o trabalho com leitura crítica, a partir do estudo de textos jornalísticos e publicitários, em sala de aula, mostrou-se uma possibilidade de tornar os alunos leitores mais críticos e, conseqüentemente, pessoas mais aptas a agir na sociedade onde vivem.

Palavras-chave: Leitura Crítica; Ensino de leitura; Intervenção Educacional; Ensino Fundamental.

ABSTRACT

This dissertation makes part of the Professional Master's degree Program in Languages (ProfLetras) of Montes Claros State University in Minas Gerais, Brazil, and presents results of an action-research method, in the scope of critical reading, fulfilled in a 9th grade class with thirty six students of an Elementary School. This is an interventional research with a qualitative and descriptive approach. Questionnaires and diagnostic activities concerning reading habits were used for data collection. Thus, this investigation was conducted based on the hypothesis which the critical reading would enable students to have reading skills to make them critical, since assessments and tests' research applied indicated low grades of criticism on reading. In this scenario, it was necessary to develop an Educational Intervention Project (EIP) whose purpose was to enable students to acquire critical reading competence so that they could go beyond what is immediately given to them in texts, exercising reflection and the critical point of view. This project was structured in four didactic modules, namely: i. Prior knowledge mobilization; ii. Getting to know textual genres; iii. Working with multimodality and vi. Critical reading: reading, reflecting and transforming. The project was developed in 24 classes of 50 minutes each. This study was based on Textual Linguistics, especially Koch (2008; 2016) and Marcuschi (2008); on reading procedures by Lopes-Rossi (2010); on Fairclough's Critical Discourse Analysis (2001, 2016); on several studies about reading and its relationship with Silva's studies (1984, 2005, 2006, 2008); on the critical reading in Brazil of Freire (1994); and the contributions of Bakhtin (2016) and National Curricular Parameters (1997, 1998). The investigation results appeared that students who did not have a critical reading ability in the beginning, after the Intervention Project, could be able to do it expressively. Thus, it is possible to emphasize that critical reading, based on the study of journalistic and advertising texts in the classroom, has shown a possibility of making students readers more critical and apt to act where they live.

Keywords: Critical Reading; Teaching reading; Educational Intervention; Elementary School.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Respostas dos alunos à questão 10 do diagnóstico inicial	41
Quadro 2 -	Resumo dos módulos do PEI	75
Quadro 3 -	Atividade oral	81
Quadro 4 -	Atividade impressa segundo módulo da intervenção	89
Quadro 5 -	Questão norteadora	118
Quadro 6 -	Diálogo entre os alunos	119
Quadro 7 -	Primeiro texto da atividade de verificação	122
Quadro 8 -	Quarto texto da atividade de verificação	124
Quadro 9 -	Comparativo entre as atividades de verificação	127

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Resultado da atividade de verificação	38
Figura 2 -	Resultado da atividade de verificação	39
Figura 3 -	Concepção tridimensional do discurso	55
Figura 4 -	Modelo de leitura crítica	56
Figura 5 -	A mercadoria alucinógena – Eugênio Bucci	79
Figura 6 -	Atividade do primeiro módulo de intervenção	83
Figura 7 -	Atividade do primeiro módulo de intervenção	84
Figura 8 -	Anúncio publicitário da empresa Band-aid	87
Figura 9 -	Propaganda Social UNICEF	88
Figura 10 -	Imagem do vídeo “Sem palavras”	92
Figura 11 -	Imagem dos alunos em momento de atividade	93
Figura 12 -	Imagem dos alunos em momento de atividade	93
Figura 13 -	Propaganda dos Correios da Austrália	94
Figura 14 -	Cartum	95
Figura 15 -	Anúncio publicitário da <i>Burger King</i>	96
Figura 16 -	Tirinha do DrPepper	97
Figura 17 -	Charge 1	98
Figura 18 -	Charge 2	99
Figura 19 -	Charge 3	100
Figura 20 -	Propaganda social	101
Figura 21 -	Tirinha da Folha de São Paulo	105
Figura 22 -	Anúncio publicitário da Castello	106
Figura 23 -	Propaganda social da Divisão de Crime Cibernético	107
Figura 24 -	Tabuleiro do jogo	110

Figura 25 -	Carta do jogo	111
Figura 26 -	Bloco de anotações do jogo	112
Figura 27 -	Folder do jogo	113
Figura 28 -	Folder do jogo	114
Figura 29 -	Imagem dos alunos em momento do jogo	116
Figura 30 -	Imagem dos alunos em momento do jogo	116
Figura 31 -	Imagem dos alunos em momento do jogo	116
Figura 32 -	Imagem dos alunos em momento do jogo	116
Figura 33 -	Imagem dos alunos em momento do jogo	116
Figura 34 -	Imagem dos alunos em momento do jogo	117
Figura 35 -	Propaganda social	118
Figura 36 -	Partes constituintes do vídeo	129
Figura 37	Diálogo entre o aluno A14 e uma amiga	130
Figura 38	Avaliação da intervenção pelos alunos	132
Figura 39	Avaliação da intervenção pelos alunos	133
Figura 40	Avaliação da intervenção pelos alunos	134
Figura 41	Avaliação da intervenção pelos alunos	134
Figura 42	Avaliação da intervenção pelos alunos	135

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -	Evolução da proficiência média dos estudantes brasileiros em leitura, considerando os erros de ligação do Pisa – 2000-2015	23
Gráfico 2 -	Distribuição do nível de proficiência leitora dos alunos do 9º Ano da Escola Estadual Belvinda Ribeiro – 2017	30
Gráfico 3 -	Você gosta de ler?	31
Gráfico 4 -	O que mais dificulta a sua leitura?	32
Gráfico 5 -	Com que frequência você lê revistas, jornais impressos, textos literários e textos de <i>internet</i> ?	34
Gráfico 6 -	O que significa para você falar que uma pessoa sabe ler?	35
Gráfico 7 -	Resultados obtidos a partir das respostas dos alunos às questões 1, 2 e 3 da tirinha (texto1)	123
Gráfico 8 -	Resultados obtidos a partir das respostas dos alunos à questão 1 da tirinha (texto 2)	126

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

A1 ao A33 - Aluno 1 (um) até aluno 33 (trinta e três)

ADC - Análise de Discurso Crítica

AD - Análise do Discurso

CBC - Currículo Básico Comum

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LP - Língua Portuguesa

LT - Linguística Textual

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PD - Práticas Discursivas

PEI - Projeto Educacional de Intervenção

PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PL - Práticas Linguísticas

PS - Práticas Sociais

T1Q1 - Questão 1(um) do texto um

T1Q2 - Questão 2 (dois) do texto um

T1Q3 - Questão 3 do texto um

T2Q1 - Questão 1 (um) do texto dois

T2Q2.1 - Questão 2.1 (dois ponto um) do texto dois

T2Q2.2 - Questão 2.2 (dois ponto dois) do texto dois

T3Q1 - Questão 1 (um) do texto três

T4Q1 - Questão 1 (um) do texto quatro

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 LEITURA NO BRASIL E NA ESCOLA: APRESENTANDO REALIDADES	22
1.1 Letramento em leitura no Brasil: realidade e análise	22
1.2 Leitura na escola: alienação ou emancipação?	24
1.3 Fase de verificação	28
1.3.1 Observação e análise do nível de proficiência dos sujeitos da pesquisa na Prova Brasil de 2017	29
1.3.2 Questionário: hábito de leitura	31
1.3.3 Atividade de Verificação inicial: constatando o problema da pesquisa...	36
2 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS ACERCA DA LEITURA E DA LEITURA CRÍTICA	44
2.1 Leitura: inúmeras concepções, vários desafios	44
2.2 Leitura crítica: uma nova visão possível	48
2.3 As Contribuições da Análise do Discurso Crítica –ADC	51
2.4 Modelo Tridimensional de Fairclough e nossa proposta de leitura crítica	54
2.5 Os gêneros textuais/discursivos anúncio publicitário e tirinha	60
2.6 A multimodalidade e a formação leitora	63
2.7 Jogo e vídeo como ferramentas de aprendizagem	64
3 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	66
3.1 Proposta metodológica	66

3.2	Universo da pesquisa	68
3.2.1	O espaço escolar	68
3.2.2	Os sujeitos participantes	69
3.3	Etapas metodológicas/instrumentos de pesquisa	70
4	RELATO DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	72
4.1	Concepção modular da intervenção	72
4.2	Relato da intervenção em sala de aula: Uma proposta de leitura crítica na escola - caderno de atividades.....	76
4.2.1	Primeiro módulo: Mobilizando conhecimentos prévios	76
4.2.2	Segundo módulo: Conhecendo os gêneros textuais	85
4.2.3	Terceiro módulo: Trabalhando a multimodalidade	90
4.2.4	Quarto módulo: Leitura crítica: lendo, refletindo e transformando	102
4.3	Jogo Olho de Lupa: reforçando a habilidade leitora crítica	108
4.3.1	Organização do jogo “Olho de Lupa”	108
4.3.2	O desenvolvimento do jogo em sala de aula	115
4.4	Atividade de Verificação final e análise dos dados	121
4.4.1	Análise comparativa: verificação inicial x verificação final	126
4.5	A produção do vídeo: uma ação social	127
4.6	Avaliação da intervenção	131
4.7	Da opinião à reflexão: a avaliação dos alunos acerca da intervenção	132
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	137
	REFERÊNCIAS	139
	APÊNDICES	144

ANEXOS	221
---------------------	------------

INTRODUÇÃO

A linguagem compreendida como atividade discursiva e cognitiva é condição para o indivíduo participar da sociedade. Ela possibilita a comunicação, o acesso a informações, a construção de visões de mundo e a produção de cultura. Devido a isso, acreditamos que a escola necessita exercer sua função de garantir aos alunos a obtenção de saberes linguageiros necessários à atuação em sociedade; e isso só é possível se ela assegurar uma formação de qualidade capaz de transformar o Brasil, do ponto de vista social, econômico e político.

Essa formação possibilita ao aluno atuar como ser crítico no exercício da cidadania. E o que significa ser cidadão crítico e quais habilidades são necessárias para se alcançar esse propósito?

O termo “cidadão”, no âmbito educacional, tem acepção ampla e pressupõe ação que se concretiza com a participação social, que é dependente, em alguma medida, do crescimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. Dessa forma, a língua(gem) se apresenta para os sujeitos como intermediadora dos processos sociais, modo de interação, de ação individual e social que, segundo Koch (2008), é ainda “uma atividade, uma ação interindividual orientada, que possibilita aos indivíduos, seres sociais, a prática de vários atos que exigem dos semelhantes reações antes inexistentes” (KOCH, 2008, p. 7).

Se, a partir da linguagem, o ser humano interage, é também por meio dela que se realizam ações que podem ser concretizadas através do processamento textual, seja em forma de produção ou de compreensão. Assim, podemos declarar que o desenvolvimento da capacidade leitora é peça indispensável para a formação de cidadãos críticos.

A educação do ser humano, sendo sistemática ou assistemática, inclui a formação e a informação que são fundamentais ao processo evolutivo. Assim, é preciso trabalhar, no espaço escolar, não somente conhecimentos, mas também a posição crítica para que ocorra a sobrevivência e a convivência social. O texto, quando utilizado de maneira séria, pode servir ao propósito de “formar e informar”. Por essa razão, o processo de escolarização do indivíduo é entendido, frequentemente, como sinônimo de leitura e escrita (SILVA, 1993, p. 35).

Não é possível, então, pensar um sistema educacional sem a leitura presente. Ela está ligada à educação das pessoas. É através da leitura que se torna possível a reconstrução da nossa sociedade, pois ela é um instrumento de combate à ignorância e à alienação. Entretanto, desde o Brasil Colônia, há discriminação no processo de formação de leitores proficientes. Para o sistema brasileiro dominante, não é viável que o ato de ler seja uma forma de libertação, de

desenvolvimento da consciência crítica dos indivíduos e sim que o acesso a uma leitura crítica, que transforma, seja dificultado ou coibido (SILVA, 1993, p. 43).

Silva (2008) ainda destaca que o ato de ler é um pré-requisito para as diversas aprendizagens previstas no currículo escolar e que o desempenho de um estudante depende, fundamentalmente, da sua formação como leitor. Na mesma linha de raciocínio, Bamberger (1995) acrescenta:

Há muito tempo se considera a capacidade de ler essencial à realização pessoal, e, hoje em dia, é cada vez mais aceita a premissa de que o progresso social e econômico de um país depende muito do acesso que o povo tem aos conhecimentos indispensáveis transmitidos pela palavra impressa (BAMBERGER, 1995, p. 7).

Assim, é inquestionável que a leitura exerce papel primordial para construção do conhecimento, pois ela é uma atividade que fundamenta o processo de ensino e aprendizagem. Através dela, as possibilidades de interlocução do indivíduo são ampliadas e, em consequência, sua capacidade de compreensão do mundo e inserção no mundo. “Na prática democrática e crítica, a leitura do mundo e a leitura da palavra estão dinamicamente juntas” (FREIRE, 1994, p. 29).

Marcuschi (2008) reconhece que uma boa compreensão do texto não ocorre de forma natural, não é herdada e não deve ser uma atividade individual, mas sim relacionada ao meio e à sociedade em que vivemos. É, então, uma maneira de inserção e ação no mundo e uma forma de relacionar com os outros indivíduos socialmente e culturalmente (MARCUSCHI, 2008, p. 230).

Podemos, então, afirmar que a leitura necessita de uma ação do leitor que pode ser alienante ou crítica, inocente ou responsável. É o leitor quem processa o texto, examina, percebe, produz e coproduz aquilo que lhe é oferecido. Por isso, não é possível conceber a leitura como um acontecimento desintegrado das práticas sociais. Ao adotar uma postura crítica diante do que nos é oferecido pela leitura, estamo-nos constituindo como sujeitos, exercendo o nosso direito e dever de atuar no mundo e contribuir com a sociedade.

Nesse sentido, a leitura é uma atividade social fundamental para a progressão do sujeito em sociedades letradas. É através dela que viabilizamos a nossa compreensão do mundo, mobilizamos nossas crenças, valores e atitudes. O trabalho com a leitura, quando gerenciado enquanto atividade social, oportuniza ao leitor um melhor entendimento do seu universo.

Silva (2006, p. 46) atesta que as relações estabelecidas entre a leitura, o conhecimento e a cidadania são bastante complexas. Assim, é preciso trazer essa trilogia para o espaço escolar, contemplando a nossa historicidade, nossos problemas e nossas contradições.

Antunes (2010) acrescenta que necessitamos de uma escola eficiente para “ensinar a ler, a escrever, a escutar, a interpretar, a analisar, a pensar sobre a linguagem, a se emocionar diante de um texto literário”. Precisamos de uma escola que consiga preparar os indivíduos para participação efetiva na sociedade, pessoas ativas que sejam capazes de resolver os problemas os quais enfrentam (ANTUNES, 2010, p.63).

Creemos, assim, que se todos os indivíduos têm direito a uma formação leitora eficaz, é importante que as escolas favoreçam um ensino de leitura que os dê condição “para uma educação libertadora, que privilegie o ato de ler criticamente como um instrumento de luta contra a dominação (SILVA, 1993, p. 51).

No entanto, os índices de leitura dos cidadãos brasileiros estão abaixo do recomendado em todas as avaliações sistêmicas nacionais e internacionais e isso demonstra a necessidade premente de ações interventivas no espaço escolar.

Face a esse contexto e partindo da realidade como docente de escola pública, optamos pela aplicação de uma pesquisa teórico-prática acerca de leitura crítica. Elegemos para essa investigação os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma Escola Estadual, localizada em região periférica da cidade de Montes Claros (MG). Selecionamos esses alunos por já os conhecermos, uma vez que ministramos aulas de Língua Portuguesa (LP) na turma há dois anos e, devido a isso, temos ciência das dificuldades apresentadas por eles no que se refere ao ato de ler criticamente. Além disso, há um número expressivo de alunos desprovidos de bens necessários a uma vida digna; ou seja, alunos que pertencem à população brasileira menos favorecida. Em conformidade com Antunes (2010), quando assegura que os pobres necessitam de uma escola que os possibilite desenvolver habilidades para vencer a pobreza, esperamos que, ao expormos esses alunos a situações motivadoras, que estimulem o gosto pela leitura, estejamos oportunizando a aquisição dessas habilidades.

Acreditamos, assim, que uma pesquisa que proporcione melhorar formação do aluno-cidadão (ser social que pensa e necessita atuar no mundo) parece-nos pertinente. Assim, propusemo-nos a trabalhar com leitura crítica, na tentativa de responder à seguinte questão: em que medida a elaboração e aplicação de um projeto interventivo, na escola, a alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, que vise ao desenvolvimento da habilidade leitora crítica, a partir do estudo de textos jornalísticos e publicitários, contribuirá para a formação de alunos-leitores agentes e autônomos, capazes de refletir, argumentar e atuar nas sociedades letradas em que vivem?

Sabendo que o ato de ler exige compreensão e que o que confere sentido ao que se lê é a capacidade de questionar, argumentar, posicionar e atribuir outros significados ao texto,

cremos que “ao estudo crítico corresponde um ensino igualmente crítico que demanda necessariamente uma forma crítica de compreender e realizar a leitura da palavra e a leitura do mundo; leitura do texto e leitura do contexto” (FREIRE, 2016, p. 64).

Um dos principais objetivos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), quanto ao ensino da leitura, no ensino fundamental II, nas escolas, consiste em habilitar os alunos para serem capazes de questionar a realidade, formulando problemas e buscando resolvê-los. Para isso, devem utilizar o pensamento lógico, a criatividade, a intuição e **a capacidade de análise crítica**, selecionando procedimentos e verificando sua adequação (PCN, 1998, p. 8, grifo nosso).

Tencionamos, então, com esta pesquisa, de forma geral, desenvolver a habilidade leitora crítica dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, matriculados na Escola Estadual Belvinda Ribeiro, através da produção e aplicação de um Projeto Educacional de Intervenção que contemple o ensino de leitura crítica, a partir do estudo dos gêneros textuais/discursivos¹ das esferas jornalística e publicitária. Optamos por leitura crítica para possibilitar a eles a competência leitora necessária para torná-los cidadãos críticos capazes de realizar “a leitura da palavra e do mundo, do texto e do contexto”.

Concebemos os seguintes objetivos específicos:

- Analisar, a partir da aplicação de atividades de verificação, as dificuldades apresentadas pelos alunos para se posicionarem de forma crítica e autônoma diante da leitura de textos pertencentes aos domínios discursivos publicitário e jornalístico;
- Propor atividades de leitura que intensifiquem o posicionamento crítico desses sujeitos e os tornem leitores críticos proficientes;
- Mobilizar reflexões acerca de teorias da Análise de Discurso Crítica (ADC) e da Língua Textual (LT) para, a partir delas, ampliar os conhecimentos referentes à análise crítica de textos;
- Possibilitar aos alunos a apropriação de características sócio-discursivas dos gêneros textuais/discursivos Anúncio Publicitário e Tirinha Jornalística, para que possam transpor o código linguístico e alcançar o plano do discurso com criticidade;
- Oportunizar aos sujeitos a reflexão acerca da contribuição de elementos multimodais para a construção de sentidos e desenvolvimento da criticidade;

¹ Optamos por utilizar gêneros textuais/discursivos por concordarmos com Bezerra, 2017, p. 32 quando diz que “é possível afirmar que os gêneros efetivamente são tanto *discursivos* quanto *textuais*, decorrendo disso que a compreensão holística dos gêneros inclui a compreensão dessas duas dimensões que lhes são constitutivas”.

- Elaborar e aplicar um jogo analógico (de tabuleiro) para aprimorar os conhecimentos adquiridos pelos alunos;
- Favorecer a criação de um curta-metragem (vídeo) para possibilitar a divulgação do conhecimento de leitura crítica adquirido pelos alunos.

Para respondermos à questão norteadora desta Pesquisa-ação² e realizarmos os objetivos aqui propostos, dividimos o nosso trabalho em: 1. fase de verificação inicial; 2. elaboração do Projeto de Intervenção Pedagógica (PEI); 3. elaboração do jogo OLHO DE LUPA: reforçando a habilidade leitora crítica; 4. aplicação do projeto de intervenção e do jogo; 5. elaboração de um curta-metragem; 6. fase de verificação final; 7. avaliação da intervenção; 8. apuração dos resultados e discussão dos resultados. Essas etapas serão esclarecidas no capítulo 4 (quatro) deste trabalho.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, trabalhamos com gêneros textuais/discursivos dos domínios publicitário e jornalístico, especialmente o anúncio publicitário e a tirinha jornalística³, com o intuito de nos servir de suporte para desenvolvermos, nos sujeitos, as habilidades essenciais a uma efetiva leitura crítica de textos e do mundo.

Organizamos esta dissertação em 04 (quatro) capítulos. No primeiro, **Leitura no Brasil e na Escola: apresentando realidades**, apontamos a realidade e análise do letramento em leitura no Brasil, do nível de proficiência e habilidade leitora dos sujeitos da pesquisa e os testes de verificação que aplicamos aos participantes da nossa investigação.

No segundo capítulo, **Considerações teóricas acerca da leitura e da leitura crítica**, apresentamos as várias concepções de leitura, fundamentadas em Fairclough (2001; 2016), Freire (1994; 2016; 2018), Koch (2008; 2016), Leffa (1999) e Silva (1984; 2005; 2006), conceituamos a leitura crítica, destacamos as contribuições da ADC para a nossa pesquisa sob a perspectiva de Fairclough (2001; 2016) e Resende e Ramalho (2016), e explicamos o Modelo Tridimensional proposto por Fairclough (2016) que nos serviu de base para a produção de um novo modelo de leitura, abordamos acerca dos gêneros textuais/discursivos, explicamos a importância da multimodalidade para compreensão leitora e apresentamos o jogo e o vídeo como ferramentas de aprendizagem.

No terceiro capítulo, tratamos dos **Aspectos metodológicos da pesquisa**. Nele expomos nossa proposta metodológica, o universo da pesquisa e as etapas metodológicas.

² Uma vez que se observa, nesta pesquisa, uma relação dialética entre teoria e prática, e que se busca contribuir para a alteração da realidade social, este estudo se caracteriza como uma pesquisa-ação.

³ Para o ensino de leitura crítica, optamos, principalmente, pelos gêneros textuais anúncio publicitário e tirinha jornalística, porque: a. consideramos que esses gêneros apresentam teor crítico, compondo-se em rico material que auxilia no alcance do objetivo proposto; b. são gêneros que integram o dia a dia do aluno; c. são textos multimodais.

No quarto e último capítulo, **Relato da proposta interventiva**, apresentamos o Projeto de Intervenção Pedagógica – PEI, organizado em quatro módulos; o jogo Olho de lupa, organização e desenvolvimento; a atividade de verificação final e análise dos dados; a produção de um vídeo como ação social e a avaliação dos alunos acerca da intervenção. Para tanto, tomamos como aporte Antunes (2010), Carraher (2002), Denzin; Lincoln (2006), Dianiani et al (2013), Freitas (2012), Gil (2008), Grando (2000), Klebis (2008), Minayo (2002), Santaella (1990) e Thiollent (2011).

Posteriormente, tecemos as contribuições finais da pesquisa visando à sustentação das questões apresentadas em nosso trabalho.

1 LEITURA NO BRASIL E NA ESCOLA: APRESENTANDO REALIDADES

Há, no meio social e pedagógico, constantes discursos acerca da falta de leitura dos brasileiros. Isso se tornou uma questão discutida por pesquisadores e profissionais da educação. Em função da hipermodernidade e de vários outros aspectos que ultrapassam o espaço escolar, a leitura não ocupa um lugar privilegiado entre os adolescentes e jovens. Devido a isso, pretendemos, neste capítulo, apresentar a situação da proficiência leitora dos estudantes brasileiros, a partir dos resultados das avaliações sistêmicas; a realidade do ensino e aprendizagem de leitura nas escolas públicas, especialmente na escola espaço da nossa pesquisa, assim como os resultados obtidos acerca da habilidade leitora crítica dos sujeitos desta investigação.

1.1 Letramento em leitura no Brasil: realidade e análise

A escola desempenha papel importante no desenvolvimento dos sujeitos, para que eles possam atuar nas diversas práticas sociais em voga nas sociedades letradas. Assim, a escola é a agência responsável pelo letramento, entendido, conforme Soares (2001, p.39), como o “resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais da leitura e escrita”.

O que observamos, entretanto, nas instituições públicas de ensino, é uma fragilidade considerável em relação ao ensino e à aprendizagem de leitura e, principalmente, de leitura crítica. Silva (1993) questiona por que a sociedade brasileira e as escolas vivem uma crise da leitura. Ele responde que se a escola exercer sua função de formar pessoas críticas, através do ato de ler, estará cometendo um ato perigoso, pois quanto menos eficiente for o ensino da leitura no espaço escolar, melhor será “a reprodução das estruturas sociais injustas existentes no país”. (SILVA, 1993, p.36). O autor, ainda, acrescenta

A crise da leitura não é, em essência, uma crise, mas um *programa* muito bem planejado por aqueles que detêm o poder. À classe dominante não interessa que o povo tenha acesso ao conhecimento através do livro; o importante é manter o povo na ignorância de modo que as causas primeiras da miséria, da marginalização social e cultural sejam obscurecidas ao máximo. Acredito que a tomada de consciência sobre a verdadeira gênese da crise de leitura no Brasil seja um primeiro passo para a superação e transformação (SILVA, 1993, p. 37, grifo do autor).

A asserção do autor pode ser constatada nos resultados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), que apontam um baixo desempenho dos alunos brasileiros no que se refere a conhecimentos básicos de leitura (INEP, 2016).

Essa avaliação, a fim de garantir ampla cobertura do domínio de leitura, é constituída por três características: situação – refere-se à gama de contextos ou finalidades amplas a que se aplica a leitura; texto – refere-se aos materiais lidos; aspecto – refere-se à abordagem cognitiva que determina como os leitores se envolvem com o texto. (INEP, 2016)

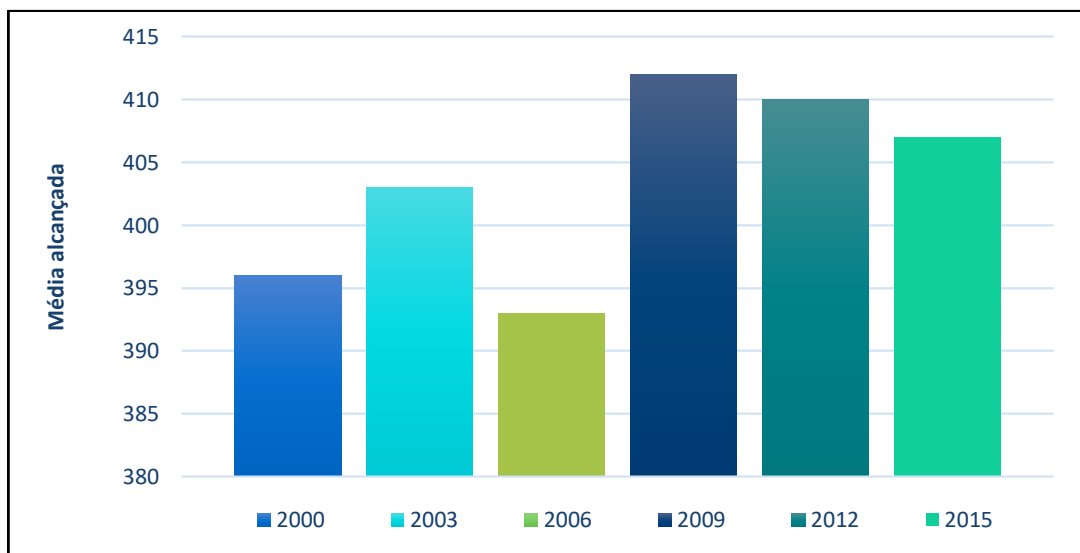
O Brasil encontra-se, num *ranking* mundial, composto por cerca de 70 nações, na 59ª (quinquagésima nona) posição no que se refere à leitura (INEP, 2016). 51% (cinquenta e um por cento) dos estudantes pesquisados de quinze e dezesseis anos estão abaixo do nível considerado aceitável para o exercício da cidadania. Isso sugere que não atingiram, ainda, bons níveis de letramento em leitura, conceituado pelo Pisa (2016) como

A compreensão e utilização dos textos escritos, bem como à capacidade de o contato com estes suscitar reflexão e envolvimento, a fim de alcançar um objetivo, desenvolver conhecimento e potencial, assim como participar da sociedade (INEP, 2016).

A partir disso, é possível afirmar que a proficiência em leitura (“letramento em leitura”), definida pelo Pisa (2016) como a capacidade de o estudante compreender os textos e refletir sobre eles para desenvolver conhecimento e potencial e participar ativamente da sociedade, está deficiente.

Nas edições do Pisa desde o ano de 2000, não foram encontradas comprovações de que o desempenho em leitura dos estudantes brasileiros apresentou modificações estatisticamente significativas em relação aos anos posteriores, conforme podemos comprovar através dos dados do gráfico 1.

GRÁFICO 1: Evolução da proficiência média dos estudantes brasileiros em leitura, considerando os erros de ligação do Pisa – 2000-2015



Fonte: Brasil (2016)

Em 2000, o Brasil atingiu uma média em leitura de 396 pontos; em 2003, 403 pontos; em 2006, 393 pontos; em 2009, 412 pontos; em 2012, 410 pontos e em 2015, 407 pontos. Constatar que não houve avanço expressivo nas habilidades leitoras dos estudantes brasileiros, em um período de 15 (quinze anos), é extremamente preocupante. A pontuação alcançada (407 pontos), em 2015, está significativamente inferior à média dos estudantes dos países membros da Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico (OCDE), que foi de 493 pontos (PISA, 2016).

Sabemos que não é possível um sistema de avaliação mensurar todas as particularidades de uma escola ou de uma nação, mas o Pisa consegue medir alguns aspectos importantes, tais como “compreender textos e refletir sobre eles”, e o exame tem apresentado resultados baixos em relação à habilidade de leitura dos brasileiros; e isso demanda reflexão e ação.

Essa retrospectiva das avaliações do Pisa sobre a habilidade leitora dos alunos brasileiros sinaliza a premência de revermos as estratégias adotadas, nas escolas do nosso país, no que se refere ao ensino da leitura, para, dessa forma, agirmos na tentativa de possibilitar aos estudantes a aprendizagem necessária para se alcançar o letramento em leitura, já que “ler é, numa primeira instância, possuir elementos de combate à alienação e ignorância” (SILVA, 1993, p. 49). Assim, os indivíduos, à medida que souberem ler e atuarem na sociedade, estarão capacitados para desmistificar as imposições das classes dominantes e lutar para combatê-las.

1.2 Leitura na escola: alienação ou emancipação?

Difícilmente podemos coser ideias e sentimentos, apresentá-los ao público, se nos falta a habilidade indispensável à tarefa, da mesma forma que não podemos juntar pedaços de couro e razoavelmente compor um par de sapatos, se os nossos dedos bisonhos não conseguem manejar a faca, a sovela, o cordel e as ilhós (RAMOS, 1962, p.187).

Iniciamos este complexo assunto “leitura e escola” a partir da epígrafe aqui apresentada. Dialogando com a citação, faremos uma analogia do fragmento da obra “Linhas Tortas” do consagrado escritor brasileiro Graciliano Ramos com o ato de ler, objetivando evidenciar a importância da escola na formação leitora do indivíduo.

Ramos (1962) afirma que não há possibilidade de “coser ideias e sentimentos” sem a existência da habilidade indispensável à execução da tarefa, e que para “compor um par de sapatos” os dedos devem conseguir manejar os instrumentos necessários para o feito. Trazendo essas sábias palavras para o nosso contexto de leitura na escola, é possível relacionar o ato de ler a “coser ideias e sentimentos” e agir criticamente a “compor um par de sapatos”.

Não é possível ler compreensivamente sem antes ter a oportunidade de aquisição das habilidades de leitura, da mesma forma que não é possível atuar como ser crítico, na sociedade, se a escola não oferece ferramentas que possibilitem “manejar a faca” para “compor o sapato”.

A escola é um ambiente propício, apesar de não ser o único, para que essas habilidades sejam sistematizadas. Mas será que as instituições públicas de ensino estão exercendo, com eficiência, o seu papel de promover uma educação de qualidade, pautada na ideia de a leitura contribuir, desmesuradamente, com a construção do conhecimento? A escola favorece ou desfavorece a formação de aluno-leitor, do leitor crítico e do leitor autônomo?

Se retomarmos o nosso contexto histórico, em relação às intenções de escolarização da leitura, vamos perceber que elas estiveram relacionadas a questões políticas, religiosas e econômicas e isso trouxe grandes consequências. O ensino da leitura, nesse cenário, intencionava apenas o crescimento de vários setores do país, exceto o educacional. De certo modo, a partir dessa visão, a escola perdeu sua verdadeira função, que é a de promover o desenvolvimento e a aprendizagem do indivíduo.

No sistema educacional brasileiro, ainda há princípios conservadores quando se trata de ensino de leitura nas escolas. Esse ensino, estando desvinculado da função social, apresenta pouco valor. Se as instituições de ensino não atenderem à real função da leitura, estarão destituindo o homem do seu potencial de inteligência, individualidade e percepção.

Se a leitura representar para o aluno apenas a apreensão de ideias pré-concebidas, através do discurso do professor e dos materiais didáticos, ela perde seu caráter dialógico, reflexivo e social. Dessa forma, o professor necessita assumir o papel de mediador que demarca o caminho a ser percorrido pelo leitor, levando-o a compreender, dialogar, discutir, refletir e interagir com o texto. Segundo Resende (1997)

Quando a escola admite que nela as pessoas passam grande parte do seu tempo e que esse tempo é precioso, porque, no caso de crianças e adolescentes, são projetados valores e posturas que influenciarão decisivamente o seu modo de ser e de se colocar na sociedade – ela se empenha em libertar individualidades, em lugar de escravizar, anular e confundir os seres humanos na massa (RESENDE, 1997, p. 99).

De modo geral, o ensino de leitura, nas escolas brasileiras, ainda tem se pautado em procedimentos mecânicos, centrados na decodificação e na extração superficial das ideias do texto, em detrimento da interação verbal. Desse modo, o texto é concebido como um repositório de mensagens e informações, organizado por um conjunto de palavras, e o leitor é tido como um sujeito passivo, extrator de informações.

Isso implica que o trabalho com leitura, em muitas salas de aula, ainda se encontra, segundo Antunes (2003), desinteressante, sem função, desvinculado dos diferentes usos sociais, com interpretação limitada a recuperar os elementos explícitos na superfície textual.

Acreditamos que, em alguma medida, na hipótese de alguns procedimentos utilizados, na escola, para a promoção da leitura, não estarem sendo suficientes, é porque talvez exista algum equívoco na forma de aplicá-los. Isso não significa, porém, que todo procedimento é igualmente bom, bastando aplicá-lo corretamente. A metodologia deve ser adequada a cada situação de ensino e aprendizagem.

Se as aulas de leitura, nas escolas, não apresentam sentido para os aprendizes, eles, certamente, não encontrarão motivos para ler. Cabe, então, à escola e aos professores propiciarem momentos de leitura que despertem nos alunos a necessidade e o hábito de ler, através da modificação da didática do estudo da leitura. Lajolo (1994) afirma que “ou o texto dá um sentido ao mundo, ou ele não tem sentido nenhum” (LAJOLO, 1994, p. 15).

Silva (1993) afirma que a crise de leitura não é um problema do século XX e do século XXI. Ela advém do período colonial, época em que já existiam marginalização e desvalorização nos procedimentos de formação de leitores. Para o autor, as causas fundamentais da crise de leitura no Brasil resultam, fundamentalmente, da “participação desigual das classes sociais no que tange ao acesso à fruição dos conhecimentos veiculados pela escrita e das formas arbitrárias e feitichizadas de se conceber e se produzir a leitura” (SILVA, 1993, p.43). Ele ainda acrescenta que “a leitura assim como outras práticas de cunho social e comunicacional sempre estiveram submetidas à política de reprodução do sistema de privilégios, onipresente e enraizada na estrutura social brasileira ao longo dos tempos” (SILVA, 1993, p. 44).

Diante disso, vale ressaltar que o docente não é o único responsável pela aprendizagem dos estudantes brasileiros. Muitos outros aspectos colaboram para esse cenário, como a desvalorização do professor, a influência das mídias, a falta de formação continuada para os profissionais da educação, a carência de bibliotecas bem estruturadas no espaço escolar, a inexistência de projetos políticos menos irrealizáveis e mais concretos e, ainda, os projetos de lei e/ou organizações sociais que buscam frear o exercício da criticidade na escola, como, por exemplo, o Escola sem Partido, Projeto de Lei 193/2016.

Esse projeto existe desde 2004, criado por membros da sociedade civil, e se apresenta como uma resposta às práticas no ensino brasileiro que são julgadas ilegais. Miguel Nagib, fundador e líder do movimento Escola sem Partido, explica que há, em todas as escolas brasileiras, “de um lado, a doutrinação política e ideológica em sala de aula, e de

outro, a usurpação do direito dos pais dos alunos sobre a educação moral e religiosa dos seus filhos. Entretanto, Frigotto (2017) explica que

O que propugna o Escola sem Partido não liquida somente a função docente, no que a define substantivamente e que não se reduz a ensinar o que está em manuais ou apostilas, cujo propósito é de formar consumidores. A função docente no ato de ensinar tem implícito o ato de educar. Trata-se de, pelo confronto de visões de mundo, de concepções científicas e de métodos pedagógicos, desenvolver a capacidade de ler criticamente a realidade e constituírem-se sujeitos autônomos. A pedagogia da confiança e do diálogo crítico é substituída pelo estabelecimento de uma nova função: estimular os alunos e seus pais a se tornarem delatores (FRIGOTTO, 2017, p. 31).

Dentre as várias diretrizes apresentadas no movimento Escola sem Partido, há duas que julgamos importante apresentar. A primeira refere-se ao fato de que compete ao professor, segundo o projeto, apenas instruir, apresentar matéria descontextualizada, desconsiderando a realidade do aluno e omitindo os fatos sucedidos no mundo, não podendo, assim, discutir notícias ou situações ocorridas na comunidade onde o aluno vive. A segunda é de ser vedada a discussão de valores dentro da sala de aula.

Diante dessa realidade e em consonância com Frigotto, entendemos esse projeto como uma ameaça à democracia, como uma forma de inibir o pensamento crítico do aluno e coibir as ações dos professores, já que ele institui “normas” que devem ser “obedecidas” pelos docentes.

Penna (2017) afirma que o discurso desse projeto já ganhou força por ter sido propagado nas redes sociais e isso é preocupante. Ela acrescenta que

Esse discurso se utiliza de uma linguagem próxima a do senso comum, recorrendo a dicotomias simplistas que reduzem questões complexas a falsas alternativas e valendo-se de polarizações já existentes no campo político para introduzi-las e reforçá-las no campo educacional (PENNA, 2017, p. 36).

Nesse sentido, é fundamental conscientizar alunos e professores da importância do debate aberto na escola, pois é nesse contexto que se inicia o desenvolvimento da leitura e a formação de leitores. Precisamos proporcionar aos alunos a habilidade leitora crítica que os capacitará para transformar a realidade na qual estão inseridos.

Assim, faz-se necessário reavaliar o papel da escola em relação à formação de leitores, já que é importante criar condições para que o aluno se torne um leitor autônomo e que essa autonomia permita a ele exercer a cidadania.

Para Silva (2005, p. 45), a consciência crítica é uma consciência que, por compreender as razões preliminares das contradições da sociedade, orienta-se pelo desejo de mudança e de transformação do mundo, através do conhecimento de natureza epistemológica e científica, adquirido, também, no espaço escolar.

Logo, sendo a escola uma instituição socialmente responsável pela formação do indivíduo, necessita possibilitar diferentes formas de aprendizagem que visem à compreensão, interpretação e análise crítica dos textos.

Sem ambientes favoráveis, não há possibilidade de propiciar aos indivíduos uma formação leitora eficaz. A leitura precisa estar ao alcance do aluno. Se a escola, ainda, não está atendendo a esse propósito, caberá a criação de formas que auxiliem tais práticas.

Ao contribuir para essa finalidade, é imprescindível que se crie, em todos os níveis escolares, meios que favoreçam à aquisição de habilidade leitora. Para tanto, a ação do professor torna-se necessária para assegurar momentos e práticas de leitura, fundamentadas em estratégias que promovam diversos graus de letramento. Permitir ao aluno a participação nas aulas, a oportunidade de falar, de responder a questionamentos, de argumentar é fundamental para desenvolver a leitura crítica.

As práticas em sala de aula devem propiciar a interação entre professor e alunos. Devem-se construir os discursos de forma conjunta, já que é através da interação que acontece a compreensão do texto. Instigar, permitir, ouvir, dialogar, indagar, promover, refletir são verbos que devem fazer parte das práticas de leitura nas salas de aula. Assim, o aluno terá a oportunidade de adquirir a habilidade leitora crítica.

Ter consciência de que a educação, antes destinada a poucos, apresenta, hoje, novos fundamentos e que o ato de ler ganhou novos significados é imprescindível para que, aos discentes, seja permitida a aquisição de novos conhecimentos, novas formas de saber, através da relação com o texto. Assim, estarão capacitados para a inserção nesse mundo dinâmico e globalizado.

Sob essa ótica, o objetivo principal da escola deve ser a formação do leitor crítico. Atinge-se esse objetivo, criando condições para que o aluno, por meio da reflexão sobre o funcionamento da língua nos textos, desenvolva a competência discursiva, de forma que interaja em diferentes situações. Dessa maneira, os alunos não serão “dedos bisonhos” que não “conseguem manejar a faca, a sovela, o cordel e as ilhós para “compor um par de sapatos”.

As seções, a seguir, são o ponto de partida do nosso trabalho, pois apresentam o problema da pesquisa. Assim, julgamos importante constá-las neste primeiro capítulo.

1.3 A fase de verificação

A fase de verificação da nossa pesquisa se deu em três momentos: 1. observação e análise do nível de proficiência leitora dos alunos do 9º Ano da Escola Estadual Belvinda

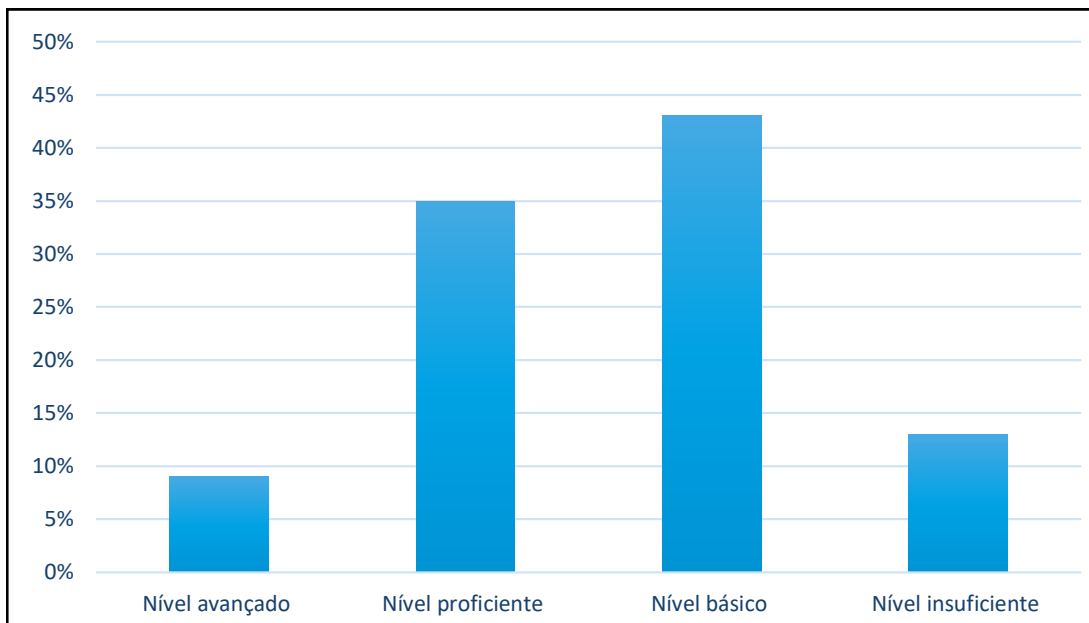
Ribeiro (espaço da investigação) na Prova Brasil de 2017 (gráfico 02); 2. aplicação de um teste sobre hábito de leitura (apêndice A) aos sujeitos participantes, com o intuito de perscrutar a respeito da prática de leitura dos participantes da pesquisa; 3. e uma Atividade de Verificação inicial (apêndice B) cujo objetivo foi investigar as dificuldades apresentadas pelos alunos para se posicionarem de forma crítica diante de textos jornalísticos e publicitários, especialmente anúncio publicitário e tirinha jornalística, com a finalidade de subsidiar o Projeto de Intervenção Pedagógica (PEI).

1.3.1 Observação e análise do nível de proficiência dos alunos da escola na Prova Brasil de 2017

O Saeb, Sistema de Avaliação da Educação Básica, de responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), é um sistema composto por três avaliações externas (ANA - Avaliação Nacional da Alfabetização, Aneb - Avaliação Nacional da Educação Básica e Anresc - Avaliação Nacional do Rendimento Escolar, mais conhecida como Prova Brasil), que são aplicadas em larga escala e que têm como principal objetivo diagnosticar a educação básica do Brasil. O resultado dessas avaliações permite que as escolas formulem/reformulem suas estratégias de trabalho, visando a uma melhor qualidade, eficiência e equidade do ensino.

Analisando os resultados da Escola Estadual Belvinda Ribeiro, na Prova Brasil de 2017, pudemos constatar que, em relação à distribuição dos alunos nos quatro níveis qualitativos (avançado, proficiente, básico e insuficiente) de proficiência leitora, na prova de 2017, 9% (nove por cento) superaram a expectativa, enquadrando-se no nível avançado de interpretação e compreensão de textos, 35% (trinta e cinco por cento) atingiram o nível de proficiência leitora esperado, 43% (quarenta e três por cento) encontraram-se no nível básico de leitura, aquém do esperado, enquanto 13% (treze por cento) apresentaram nível insuficiente (INEP, 2017), conforme gráfico 2.

GRÁFICO 2: Distribuição do nível de proficiência leitora dos alunos do 9º Ano da Escola Estadual Belvinda Ribeiro – 2017



Fonte: Brasil (2017)⁴

Podemos apreender, a partir desses dados, que 44% (quarenta e quatro por cento) dos alunos do Ensino Fundamental II da escola analisada apresentaram nível de leitura considerado satisfatório, enquanto 56% (cinquenta e seis por cento) dos alunos ainda não atingiram as competências necessárias para a interpretação e compreensão de textos, o que é esperado pelo sistema de avaliação, pela escola e pela sociedade.

Se 56% (cinquenta e seis por cento) dos alunos ainda não adquiriram proficiência leitora para compreender textos, podemos afirmar que também não a apresentam para uma análise crítica de um texto.

Pensando no contexto atual de um mundo globalizado, esse baixo rendimento dos alunos brasileiros e, especificamente, dos alunos da Escola Estadual Belvinda Ribeiro nos suscita muita inquietação, o que nos impulsionou à decisão de fazermos a nossa pesquisa em leitura, especialmente, leitura crítica, já que a escola se apresenta como um espaço pleno de construção de aprendizagem através da leitura. Silva (2005) acredita que “a leitura, se ensinada, aprendida e praticada de maneira crítica, pode constituir uma janela para o mundo, uma luz no túnel, um passaporte para a racionalidade ou, como querem alguns, uma navegação geradora de descobertas e uma libertação da ideologia hegemônica” (SILVA, 2005, p.50).

⁴ Esses dados foram retirados no site <https://qedu.org.br/escola/137314-ee-belvinda-ribeiro/proficiencia>, acessado em 08/01/2019

Para tanto, iniciamos a nossa pesquisa através da aplicação de dois testes aos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Belvinda Ribeiro, sendo o primeiro um questionário sobre hábito de leitura (apêndice A) e o segundo uma atividade diagnóstica (apêndice B) cujo objetivo foi investigar as dificuldades apresentadas pelos alunos para se posicionarem de forma crítica diante de textos jornalísticos e publicitários.

Assim, essas conclusões, juntamente com os demais diagnósticos, contribuíram para o planejamento e execução do Projeto Educacional de Intervenção para o ensino de leitura e leitura crítica.

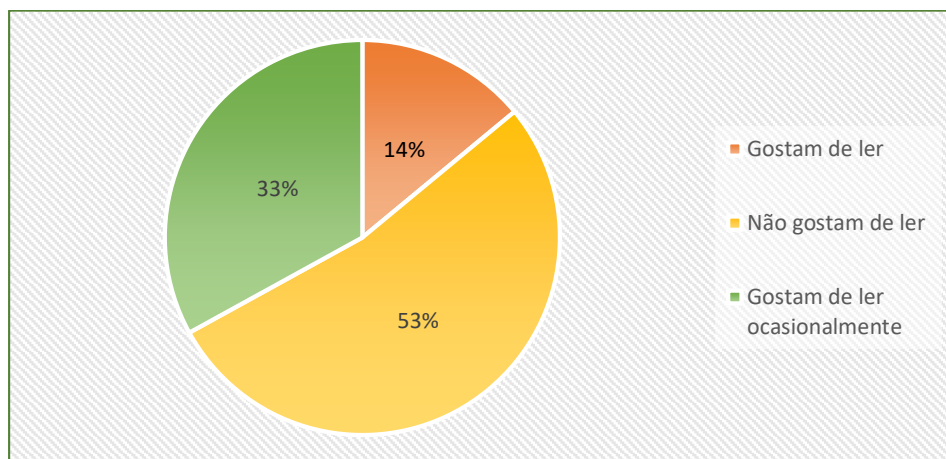
1.3.2 Questionário: hábito de leitura

Com intenção de investigar a prática de leitura dos participantes da pesquisa, aplicamos um teste sobre hábito de leitura (Apêndice A) composto por 14 questões objetivas, sendo que, na questão 06, solicitamos a justificativa pela escolha de uma das duas alternativas apresentadas.

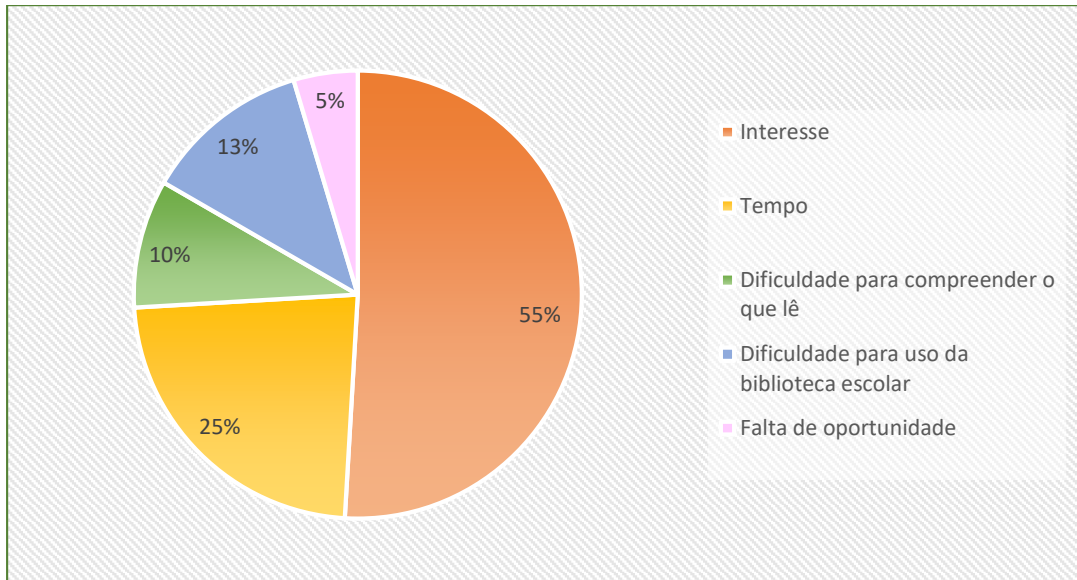
Esse questionário objetivou averiguar o interesse dos alunos pela leitura de textos diversos, as dificuldades que enfrentam para ler, a importância que a leitura apresenta para eles, a frequência que leem revistas, jornais impressos, textos literários e textos de *internet* e o conceito que apresentam a respeito da leitura.

O gráfico 3 reflete as respostas dos alunos referentes à questão sobre o interesse pela leitura de textos diversos e o gráfico 4 aponta as respostas dos alunos quanto às dificuldades que alegam apresentar para ler.

GRÁFICO 3: Você gosta de ler?



Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora

GRÁFICO 4: O que mais dificulta a sua leitura?

Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora

Com base no gráfico 3, constatamos, a partir das respostas à pergunta *você gosta de ler?*, que o número de alunos que declarou gostar de ler foi pouco representativo, correspondendo, aproximadamente, a 14% (quatorze por cento) do grupo. 53% (cinquenta e três por cento) afirmaram não gostar de ler e 33% (trinta e três por cento) admitiram gostar de ler ocasionalmente. Constatamos, a partir das respostas à pergunta *você gosta de ler?*, que o número de alunos que declarou gostar de ler foi pouco representativo, correspondendo, aproximadamente, a 14% (quatorze por cento) do grupo. 53% (cinquenta e três por cento) afirmaram não gostar de ler e 33% (trinta e três por cento) admitiram gostar de ler ocasionalmente.

O fato de mesmo havendo a possibilidade de os alunos responderem que gostavam de ler ocasionalmente, mais da metade optou por dizer que não gostava de ler. Isso nos permitiu crer que há rejeição, por parte dos alunos, quanto à prática de leitura. Para Klebis (2008), se na escola lê-se para produzir um resumo, responder a atividades interpretativas, fazer avaliações, ou seja, para obter resultados, é difícil encontrar alunos que não declarem repulsa pela leitura. (KLEBIS, 2008, p. 34 a 37)

Isso pode ser comprovado através das respostas dadas pelos estudantes, quando indagados sobre as dificuldades que apresentavam para ler (gráfico 4). 55% (cinquenta e cinco por cento) afirmaram que o que dificulta a leitura é o interesse.

Quando questionados sobre a importância da leitura, 93% (noventa e três por cento) dos alunos responderam que julgam importante ler e apenas 7% (sete por cento) disseram que a leitura não é importante, porque a entendem como desnecessária na vida das pessoas.

É interessante verificar que, apesar de poucos alunos confessarem gostar de ler, 93% (noventa e três por cento) julgaram a leitura importante e utilizaram argumentos coerentes para justificarem seus posicionamentos; tais como, “aprender regras da gramática normativa”, “melhorar o vocabulário, a oralidade, a ortografia e a escrita”, “obter conhecimentos, exercitar a criatividade e a imaginação”.

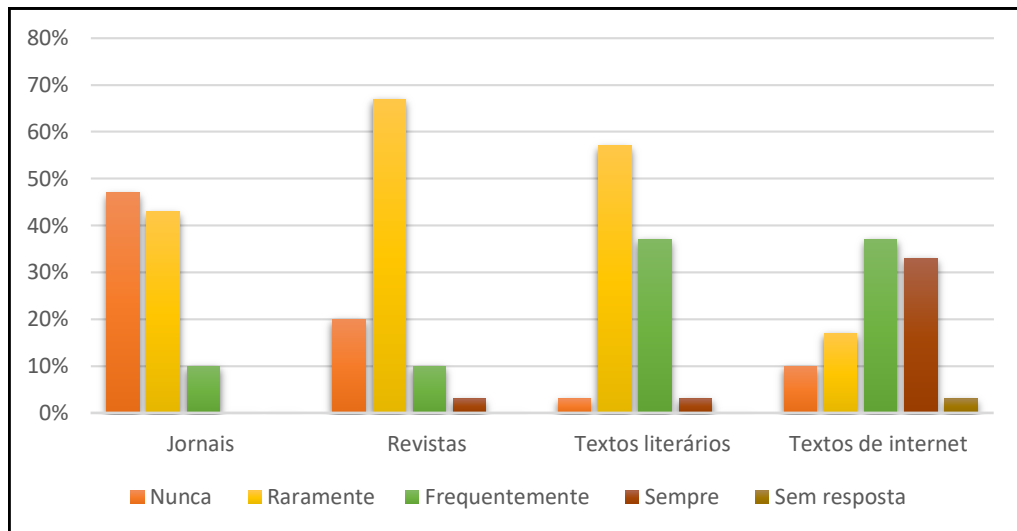
Entretanto, mesmo havendo essa consciência, constatamos que eles não adquiriram, ainda, habilidades necessárias para uma leitura compreensiva, e isso permitiu-nos acreditar que não conceberam a leitura como ferramenta para o posicionamento crítico perante o mundo e como forma de mudança na sociedade em que vivem. Diante desse quadro, concordamos com Klebis (2006) quando afirma que

Se a escola vem formando não-leitores, ou leitores que não gostam de ler, é porque, entre outros equívocos, há algo de errado no modelo de leitura assumido por ela e que se reflete nas práticas de leitura oferecidas pelos professores e pelo abandono das bibliotecas escolares (KLEBIS, 2006, p.44).

Não podemos negar que, diariamente, no ambiente escolar, a relação alunos e leitura se constrói, seja para aproximar os alunos dos textos ou para afastá-los deles (KLEBIS, 2006, p. 34). O que nos intrigou, todavia, foi o resultado dessa construção leitora que ainda não habilitou 75% (setenta e cinco por cento) dos alunos da escola em questão para a proficiência básica de leitura.

Em relação à pergunta sobre o hábito de leitura dos alunos, fora do ambiente escolar, notamos que grande número de alunos nunca leu ou raramente lê revistas, jornais impressos e textos literários. Aqueles que frequentemente ou sempre leram textos literários, normalmente o fizeram por exigência da escola. O interesse pelos textos de internet foi maior, mas ainda houve 27% (vinte e sete por cento) de alunos que alegraram nunca ler ou raramente ler textos midiáticos. O gráfico 05 (cinco) nos apresenta esses dados.

GRÁFICO 5: Com que frequência você lê revistas, jornais impressos, textos literários e textos de *internet*?



Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora

Perceber que os alunos tiveram pouco contato com textos presentes em diversos suportes, talvez por razões econômicas ou por desinteresse, valeu-nos para depreender que é, realmente, no espaço escolar, que eles têm a oportunidade de interação com esses textos. Como sustentam os PCN, “Para boa parte das crianças e dos jovens brasileiros, a escola é o único espaço que pode proporcionar acesso a textos escritos” (BRASIL, 1998, p.25).

Assim, ficou-nos evidente a importância da escola na formação leitora e na promoção de práticas de letramento, apesar de não ser ela a única responsável pelas relações entre sujeitos e objetos culturais, “seu papel na construção dessas relações é primordial, de modo que **não podemos pensar a leitura sem considerar o papel da escola**” (KLEBIS, 2008, p. 37, grifo nosso).

Se a escola é o meio oficial onde as crianças e os adolescentes devem ter acesso à leitura, ela precisa, efetivamente, assegurar oportunidades de letramento e cumprir sua função de tornar os sujeitos aptos às práticas letradas da vida social. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997),

Um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos (BRASIL, 1997, p.21).

Entendemos que o professor exerce papel determinante no processo de ensino e aprendizagem. É preciso, assim, produzir situações e estratégias de aprendizado que valorizem o social, os conhecimentos de mundo e os sentidos a eles atribuídos pelos sujeitos. Dessa forma,

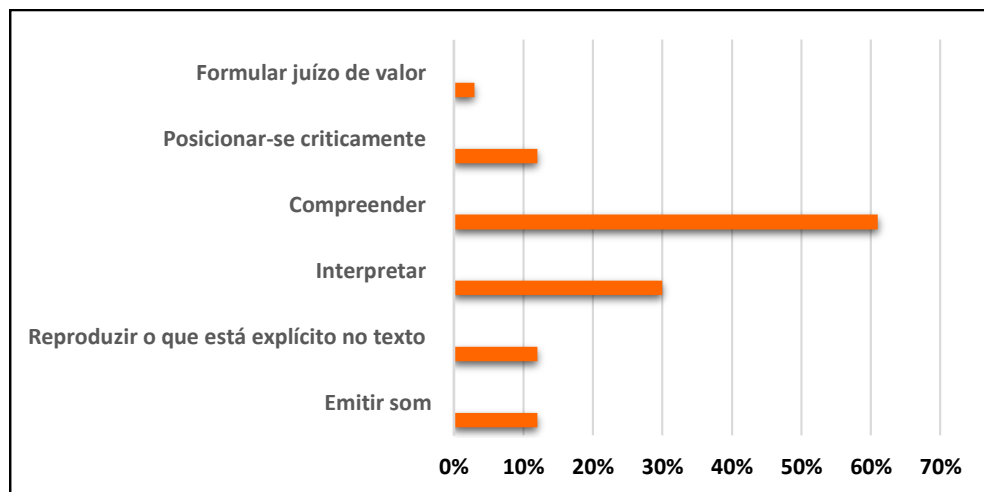
a escola torna-se um lugar de diálogo, de interlocução, de produção de sentidos, de crítica, de criação e de inventividade.

Não podemos negar, então, que compete ao professor o papel de mediador nesse processo, e que essa mediação deve engendrar mínimas condições para que ocorra uma formação leitora eficiente, sem negligenciar os aspectos essenciais ao desenvolvimento do aluno-leitor.

Cabe, então, a nós, professores de língua portuguesa, desenvolver formas de ensino de leitura que possibilitem aos educandos atingir o nível de proficiência desejado e ampliar a capacidade crítica, já que é nossa responsabilidade propiciar uma educação linguística que intente a práticas sociais intermediadas pela linguagem.

No que concerne ao ato de ler, as respostas dadas pelos alunos, quando indagados sobre o conceito de leitura, não nos surpreenderam, já que a análise das questões anteriores nos favoreceu deduzir o que aponta o gráfico 06 (seis). Vale ressaltar que a questão possibilitava a escolha de mais de uma alternativa.

GRÁFICO 6: O que significa para você falar que uma pessoa sabe ler?



Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora

Observemos que 12% (doze por cento) dos alunos ainda acreditavam que ler significa apenas emitir som; 12% (doze por cento) conceberam o ato de ler como simples repetição das informações presentes no texto; 30% (trinta por cento) admitiram que ler é interpretar; 61% (sessenta e um por cento) dos alunos consideraram a leitura como o ato de compreender; 12% (doze por cento) entenderam que ler é posicionar-se criticamente e 3% (três por cento), formular juízo de valor.

Como sabemos e como afirma Silva (1985), a leitura não deve ser confundida com decodificação de sinais, com reprodução mecânica de informações contidas nos textos. O ato de ler envolve, sobretudo, apreensão, apropriação e transformação de significados, facilitando a reflexão e contribuindo para uma postura crítica referente ao que se lê.

Foi pouco representativo o número de sujeitos que interpretaram o ato de ler como posicionar-se criticamente. Diante dessa averiguação, sentimo-nos mais convencidos da necessidade de trabalhar leitura crítica na escola e, também, conscientes da importância de alcançarmos os objetivos propostos na pesquisa.

As respostas dadas pelos alunos às questões propostas no questionário sobre hábito de leitura, acima apresentadas, evidenciaram que os estudantes, apesar de conscientes sobre a importância da leitura para a vida acadêmica e social, demonstram resistência para ler. Isso nos serviu como parâmetro para a consecução da nossa pesquisa. Se as abordagens de leitura, feitas em sala de aula, ainda não foram suficientes para o aluno se interessar pela leitura e sentir prazer em ler, foi mister promover mudança.

1.3.3. Atividade de Verificação inicial: constatando o problema da pesquisa

Apesar de conhecermos a realidade dos sujeitos da nossa pesquisa quanto à habilidade leitora, optamos pela aplicação de uma Atividade de Verificação, constituída por questões objetivas e discursivas, aplicada em uma única etapa e respondida pelos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental de forma individual. Essa atividade teve como propósito avaliar o nível de conhecimento dos alunos entrevistados quanto à leitura crítica e fornecer subsídios à elaboração e aplicação do Projeto Pedagógico na fase de intervenção.

Todos os 30 (trinta) participantes se prontificaram a colaborar com a pesquisa. Eles utilizaram, em média, 60 (sessenta) minutos para responderem ao teste que continha 11 (onze) questões, sendo 08 (oito) dissertativas e 02 (duas) objetivas. Através dessas questões, várias habilidades foram mensuradas, tais como reconhecer efeitos de humor, elementos coesivos, gênero textual, identificar o objetivo e tema do texto, construir imagem do texto a partir da linguagem verbal, opinar, argumentar, reconhecer e explicar a abordagem crítica do texto, dentre outras habilidades. Todas as questões exigiram dos alunos uma visão crítica dos textos, mesmo que de forma implícita.

A seguir, apresentamos os resultados da Atividade de Verificação por meio de uma abordagem quantitativa. Em seguida, em uma abordagem qualitativa, discutimos tais resultados.

Escolhemos para essa atividade dois gêneros textuais/discursivos das esferas jornalística e publicitária, um anúncio publicitário e uma tirinha jornalística. O anúncio publicitário, retirado do site <http://admeister.files.wordpress.com/2009/03/skol-beats1.jpg> e apresentado na figura 1 a seguir, apresenta uma cena bem elaborada, que remete a um contexto sócio-histórico da era medieval, com guerreiros vestidos com armaduras de metal, contrapondo-se à lata de Skol Beats, produto anunciado. A tirinha jornalística, “O moderno jornalismo brasileiro”, retirada do site <http://www.malvados.com.br/index1275.html> e apresentada na figura 2, faz uma crítica ao consumo do jornal impresso, nos dias atuais, através da oposição entre o título do texto e a imagem.

Os conhecimentos e habilidades necessários para que os alunos atendessem ao propósito do questionário (fazer a leitura crítica dos textos apresentados) foram:

- Compreender a temática abordada nos textos;
- Ser capaz de argumentar a partir da leitura da fala dos personagens na tirinha;
- Perceber a produção de sentidos e os efeitos de humor a partir da cena apresentada no anúncio publicitário;
- Verificar e explicar os elementos referenciais presentes no texto;
- Depreender os efeitos de sentido através do uso de tempo verbal;
- Reconhecer os gêneros discursivos e seus objetivos;
- Construir a imagem do produto anunciado, no anúncio publicitário, baseando-se na linguagem verbal;
- Opinar e argumentar sobre a eficácia do anúncio para convencer o leitor sobre a qualidade do produto apresentado;
- Construir argumentos coerentes, apoiando-se na fala do personagem da tirinha, emitir opinião e justificar;
- Compreender e levantar hipóteses acerca da utilidade dos jornais impressos nos dias atuais;
- Identificar as intenções presentes nos discursos dos gêneros em questão, reconhecendo o contexto de produção e a finalidade dos recursos utilizados na construção desses textos, identificando as possíveis leituras, as vozes sociais e ideológicas presentes nos dois gêneros.

FIGURA 1: Resultados da Atividade de Verificação (apêndice B)

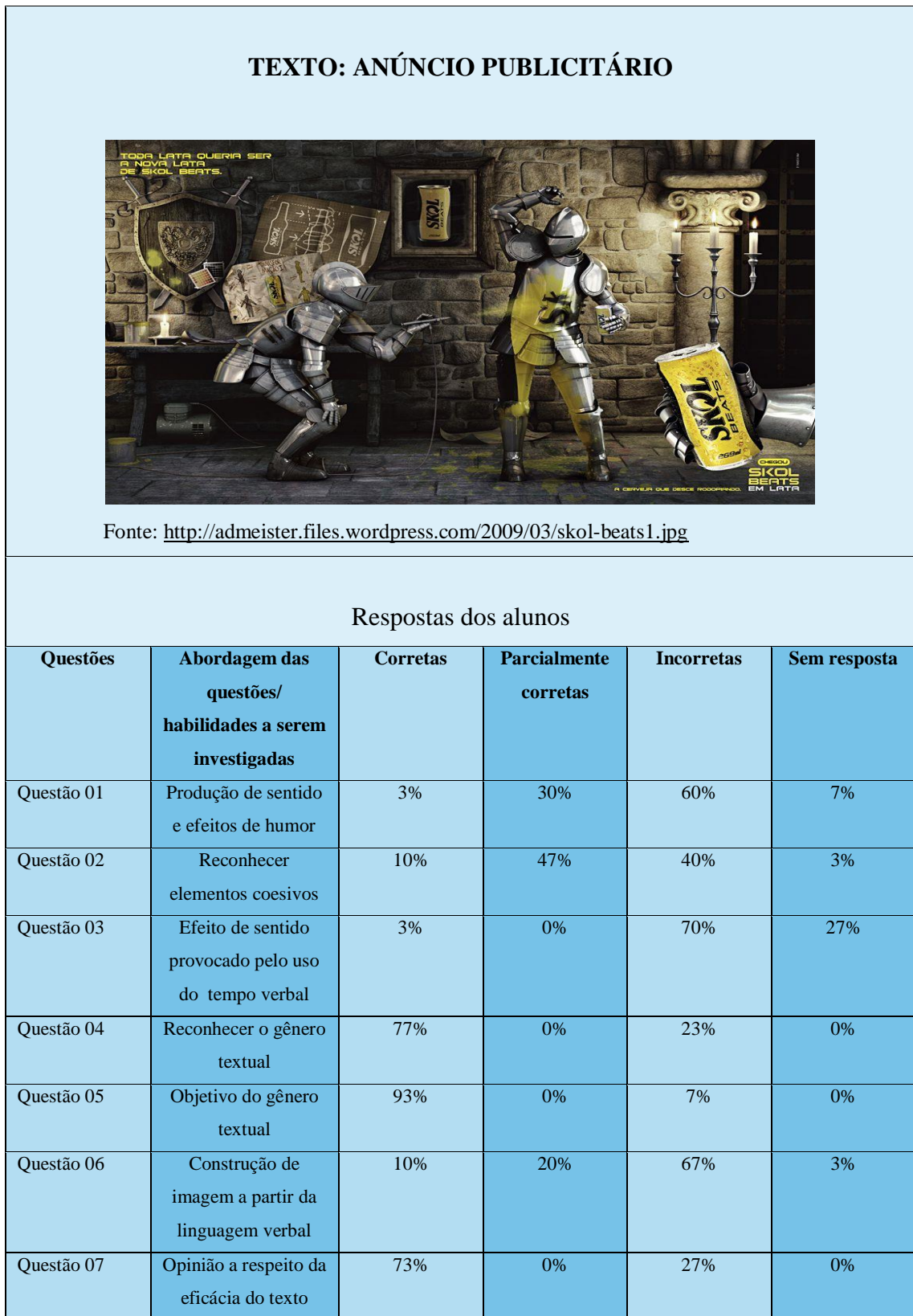
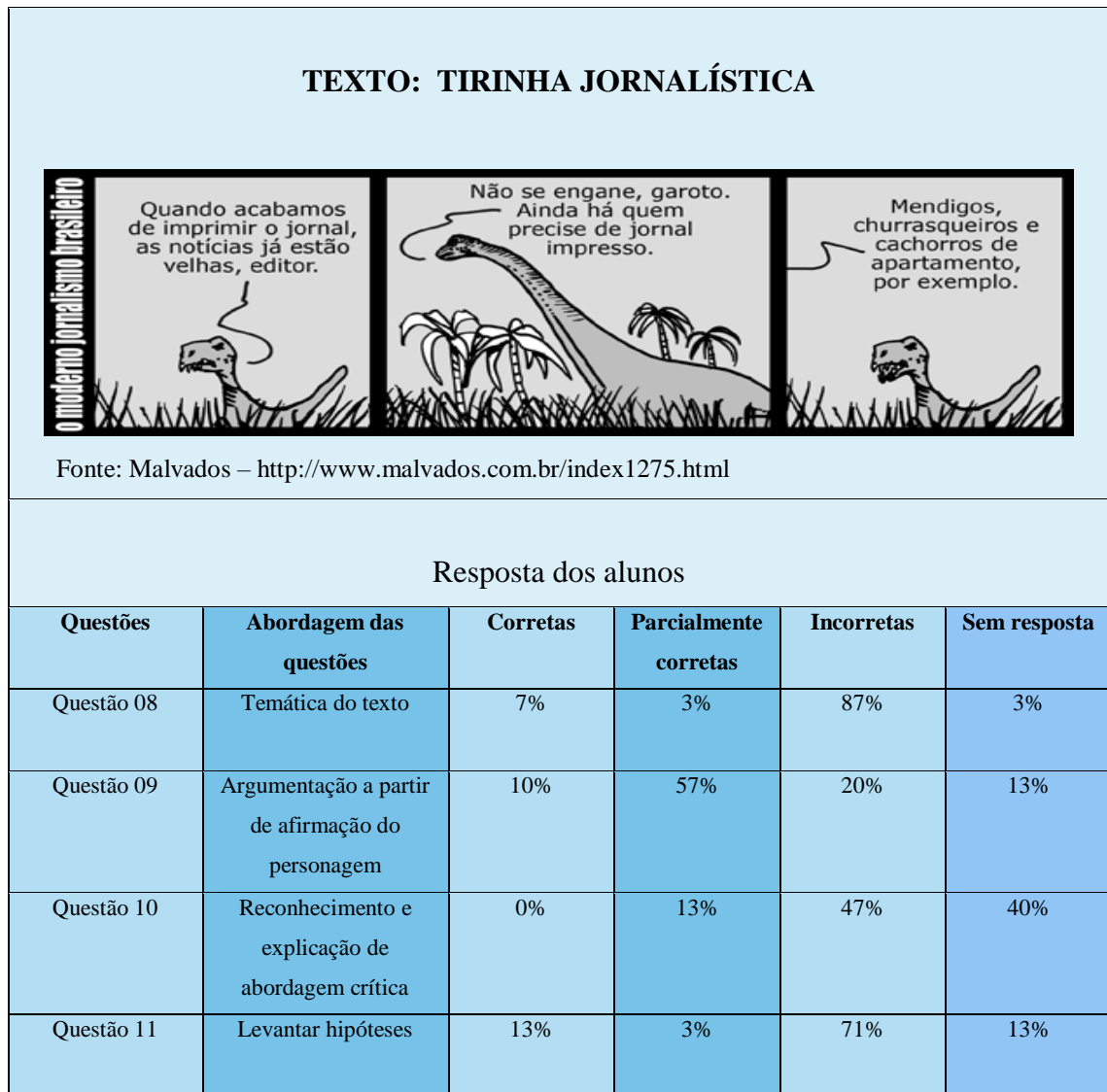


FIGURA 2: Resultados da Atividade de Verificação (apêndice B)

Fonte: Levantamento realizado pela pesquisadora

Os quadros apresentados acima a partir das perguntas lançadas no questionário e das respostas dos alunos, permitiram-nos chegar ao seguinte julgamento:

1. Evidenciamos que foi grande o número de alunos (77%) que apresentaram conhecimento do conceito e do objetivo dos dois gêneros discursivos abordados. Isso ratificou um motivo pela escolha desses gêneros;
2. Os alunos demonstraram dificuldade para compreenderem os enunciados das questões o que comprometeu a qualidade das respostas.
3. Quando solicitados a reconhecer os efeitos de humor e efeitos de sentido causados pelo uso de tempo verbal (questão 03), no anúncio publicitário, não demonstraram habilidade

para tal reconhecimento. 70% dos alunos não responderam à questão de forma correta e 27% deixaram-na sem resposta.

4. Quanto ao reconhecimento do tema da tirinha (questão 8), habilidade prevista no Currículo Básico Comum (CBC) de língua portuguesa, 87% dos alunos não conseguiram identificar. Esse resultado causou-nos inquietação, já que o julgamos essencial para a compreensão dos demais aspectos do texto.
5. Quando solicitados a reconhecer os elementos referenciais presentes no anúncio publicitário (questão 02), somente 10% dos sujeitos demonstraram conhecimento, 47% da turma mostraram conhecimento de forma parcial. Entendemos, então, que essa habilidade ainda não foi construída de forma eficiente.
6. O levantamento de hipóteses sobre a utilidade dos jornais impressos nos dias atuais (questão 11) foi realizado por um número muito singular de alunos, já que 71% não responderam corretamente à questão e 13% nem tentaram responder, deixando-a em branco.
7. A questão 06 propunha a construção da imagem do produto anunciado (Skol Beats) a partir da linguagem verbal. Para tanto, o conhecimento da multimodalidade fez-se necessário. Somente 10% dos alunos demonstraram aquisição dessa habilidade. Evidenciamos, assim, a necessidade de proporcionar aos sujeitos a reflexão acerca de elementos multimodais como construtores de sentidos para o desenvolvimento da criticidade.
8. Certificamos, a partir da pergunta 09, que os alunos apresentaram grande dificuldade para argumentar. Devido a isso, acreditamos que o trabalho com leitura crítica será importante para eles reconhecerem as ideias dos textos, concordando ou discordando delas e justificando o porquê de tal escolha.
9. Somente a pergunta de número 10 tratou da leitura crítica de forma explícita. Nenhum aluno acertou essa questão. Muitos disseram que desconheciam o termo crítica, por isso não foram capazes de responder.

Ficou claro que ainda há ingenuidade nos alunos para interpretar e reconhecer vários aspectos presentes em um texto e imprescindíveis a uma boa compreensão leitora e posicionamento crítico. A leitura que os alunos fizeram dos textos trabalhados, nas Atividades de Sondagens, foi ingênua e destituída de criticidade.

Como nosso principal intuito foi delinear as dificuldades que os alunos demonstram para o processamento de leitura crítica, priorizamos a apresentação de oito respostas dos alunos à questão 10 (dez), referente à figura 4, cujo enunciado foi: *O texto constrói uma crítica que*

coloca em oposição o passado e o presente. Explícite essa crítica. Essa indagação solicitou, claramente, uma análise crítica do texto (tirinha jornalística). Reproduzimos, no quadro 01, as respostas mencionadas pelos alunos (A1, A3, A4, A5, A13, A15; A17 e A33) e que se encontram digitalizadas no Anexo A.

QUADRO 01: Algumas respostas dos alunos à questão 10 da Atividade de Verificação Inicial

Pergunta: o texto constrói uma crítica que coloca em oposição o passado e o presente. Explícite essa crítica.	
ALUNO(A)	RESPOSTAS
A1	<i>Não sei.</i>
A3	<i>Não consegui compreender a questão.</i>
A4	<i>Antes as pessoas liam jornais, hoje não.</i>
A5	<i>Por ter jornal-futuro por ter “dinossalros” – passado</i>
A13	<i>Não sei explicar essa crítica.</i>
A15	<i>Que “nos tempo” dos dinossauros não “existem” jornais. A crítica é que os jornais estão velhos.</i>
A17	<i>Não” endenti”.</i>
A33	<i>Sim. Pois na imagem tem dinossauro então como eles sabem que vai existir mendigo.</i>

Fonte: Respostas dos alunos ao questionário aplicado pela pesquisadora

Essas respostas nos revelaram que os sujeitos demonstraram desconhecimento de leitura crítica, já que não atingiram o objetivo que propusemos com essa questão: compreender que o autor da tirinha faz uma crítica ao fato de os jornais impressos estarem sendo pouco consumidos em função do avanço tecnológico. Para isso, contrapôs, de forma irônica, a imagem do dinossauro, ser pré-histórico, ao título da tirinha “ O moderno jornalismo brasileiro”. Procuramos, com esse texto, investigar a habilidade dos alunos para perceberem informações que não estão na superfície textual, mas requerem uma visão crítica para se chegar ao entendimento.

Os alunos **A1**, **A3** e **A13** não responderam à questão por afirmarem não a ter compreendido e não saber explicitar a crítica. O aluno **A13** admitiu haver uma crítica, porém não soube explicá-la e, devido a isso, não respondeu à questão. O aluno **A4**, apesar de ter feito uma inferência ao relacionar o passado com o presente, através do uso dos marcadores temporais “antes” e “hoje”, fez uma afirmação indevida, quando explicou que no passado as pessoas liam jornais e hoje não o fazem. O texto não permite essa afirmação, já que não aborda

todos os tipos de jornais, mas apenas o jornal impresso. Além disso, consideramos extrapolação a generalização que fez ao atestar que “as pessoas não leem jornais hoje”, pois isso não pode ser comprovado no texto. Assim, optamos por considerar a resposta dele como parcialmente correta. A resposta do aluno **A5** foi entendida como incorreta, pois ele não explicou a relação que estabeleceu entre a existência do “jornal no presente” e “dinossauro no passado”. O aluno **A33** apresentou uma resposta ilógica, portanto, incorreta. Deprendemos, a partir da resposta dada por ele, que não houve compreensão do enunciado e nem do texto. O aluno **A15** inferiu que os jornais estão velhos ao relacioná-los com a imagem dos dinossauros presente na tirinha. Essa inferência foi apropriada, já que nosso conhecimento enciclopédico nos permite dizer que os dinossauros são seres pré-históricos. Contudo, não percebeu o tom irônico e crítico em torno do texto e utilizou argumento bastante discreto para justificar a crítica construída pelo autor do texto.

Sabemos que o grau de dificuldade dos textos escolhidos para as questões da atividade e a formulação dos enunciados podem ter representado um obstáculo para os alunos que julgaram algumas questões incompreensíveis e, em consequência, não as responderam. Sabemos, também, que essa hipótese pode-se justificar pelo fato de a tirinha exigir a mobilização do conhecimento prévio sobre a produção digital do jornal contemporâneo, conhecimento que os alunos ainda não detinham, primeiro pela faixa etária, segundo por terem revelado não possuir o hábito de ler jornal. Além disso, ainda houve falta de habilidade leitora crítica dos alunos, realidade já comprovada.

É justamente através do trabalho com leitura que pretendemos possibilitar aos sujeitos da nossa pesquisa o desenvolvimento do senso crítico, para serem capazes de analisar e discutir, de maneira racional e inteligente, quaisquer textos que lhes cheguem às mãos. Carraher (2002) ressalta que

Um indivíduo que possui a capacidade de analisar e discutir problemas inteligente e racionalmente, sem aceitar, de forma automática, suas próprias opiniões ou opiniões alheias, é um indivíduo dotado de senso crítico que refere a habilidades já desenvolvidas, presumivelmente, através da leitura [...] (CARRAHER, 2002, p. 14).

Tudo isso reforça a necessidade de proporcionar uma aprendizagem eficiente de leitura, para que os discentes possam ir além do que lhes é dado de imediato nos textos, exercitando a reflexão, a análise, o senso crítico para se modificarem e modificarem a sociedade em que vivem.

Uma vez constatada, através dos resultados das Avaliações Sistêmicas e do resultado da Atividade de Verificação, aqui apresentados, a inabilidade dos alunos para a leitura crítica, não nos restam dúvidas de que se faz necessária a proposta interventiva educativa que

contribuirá para a aquisição da autonomia, indispensável a todo indivíduo, para que possa transitar com maestria no universo letrado.

A seguir, apresentamos as teorias que nos serviram de aporte para o desenvolvimento desta pesquisa e para produção do Projeto Educacional de Intervenção.

2 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS ACERCA DA LEITURA E DA LEITURA CRÍTICA

Minayo (2002) afirma que “as teorias são conhecimentos de que nos servimos no processo de investigação” e desempenham funções muito importantes como:

- a. colaboram para esclarecer melhor o objeto de investigação;
- b. ajudam a levantar as questões, os problemas, as perguntas e/ou as hipóteses com mais propriedade;
- c. permitem maior clareza na organização dos dados;
- d. e também iluminam a análise dos dados organizados (MINAYO, 2002, p. 19 e 20).

Diante dessa assertiva, neste capítulo, descrevemos os pressupostos teóricos acerca da leitura e da leitura crítica nos quais nos embasamos para a produção da nossa pesquisa e da nossa proposta de intervenção pedagógica. Discutimos sobre distintos conceitos importantes ao campo da leitura e de leitura crítica; discorremos sobre as contribuições da Análise de Discurso Crítica (ADC), sob a perspectiva de Fairclough (2016), para o nosso trabalho; apresentamos o Modelo Tridimensional de Fairclough (2016) e a nossa proposta de leitura crítica; discorremos acerca dos gêneros textuais/discursivos sob a ótica da AD e da ADC, principalmente os anúncio publicitário e a tirinha jornalística e expomos a contribuição da multimodalidade no processo de compreensão leitora e a utilização de mídias (vídeo e jogo), instrumento intensificador do conhecimento de leitura crítica.

2.1 Leitura: inúmeras concepções, vários desafios

Não objetivamos aqui fazer análise crítica das inúmeras concepções de leitura, pois sabemos quão extensa é a literatura nessa área. Apenas pretendemos descrever e contextualizar as mais relevantes para o nosso trabalho, pois acreditamos que a leitura é ampla e complexa e não é pertinente utilizar apenas uma visão teórica, já que não é possível esgotar, neste estudo, as várias perspectivas comuns existentes.

Compreendemos ser importante conhecer a trajetória conceitual da leitura para se ter a visão de como esse processo se deu, em distintos momentos, e como o homem se comportou diante dos textos e das possibilidades de leitura, ao longo do tempo. Assim, realizamos um breve percurso histórico das concepções de leitura no Brasil para, posteriormente, apresentarmos a concepção [conforme Fairclough (2001; 2016), Freire (1994;

2016; 2018), Koch (2008; 2016) e Silva (1984; 2005; 2006; 2008)] que elegemos para fundamentar esta pesquisa.

É evidente que o ensino de leitura, em nosso país, deu-se, inicialmente, de maneira discriminatória. O direito a ele era assegurado somente aos senhores portugueses, para denotar a superioridade deles em relação aos demais. Dessa forma, a leitura foi abalizada como mecanismo de poder e dominação. Isso permaneceu por muito tempo. As pessoas sofriam pela ausência de escolas, de bibliotecas, livrarias e gráficas. Até a metade do século XIX, os relatos de viajantes, os textos manuscritos, os documentos oficiais eram utilizados, nas escolas, como manuais de leitura, por haver raros livros (GAUVÃO; BATISTA, 1998).

Em 1808, com a chegada da família real ao Brasil, ocorreram mudanças necessárias, que perduraram até o fim do século: o uso da língua falada em nosso país que recebeu influência portuguesa; a importância atribuída à noção de nacionalismo e independência; a abertura dos portos e, conseqüentemente, modificações relevantes nas relações sociais, econômicas e culturais; o processo de modernização cultural que motivou, categoricamente, a expansão da imprensa periódica brasileira, como informam Gauvão e Batista (1998).

Foi, a partir da implantação da imprensa Régia, em 1808, que a impressão de livros se concretizou no Brasil. Até então não existiam escritos disponíveis para a leitura e raríssimos lugares os dispunham. Devido a isso, havia, também, limitada quantidade de leitores.

Como a imprensa escrita ocupou lugar relevante na sociedade, os folhetins (romances) publicados converteram-se em meios de entretenimento e, como resultado, as leituras tornaram-se diárias e mais populares.

Silva (2005) assegura que foi, a partir da década de 1980, que estudos e pesquisas sobre a leitura escolarizada cresceram expressivamente no Brasil. Com isso, desenvolveram muitas possibilidades de concepção e promoção da leitura no contexto escolar.

Na Linguística, a literatura apresenta pelo menos três diferentes perspectivas conceituais de leitura: a estruturalista, a cognitivista e a sociointeracionista (KOCH, 2008).

Na perspectiva estruturalista, a leitura é vista como uma atividade meramente mecânica em que o leitor busca informações sem refutá-las. Assim, segundo Koch (2002), ela é entendida como uma atividade de captação de ideias do autor e os conhecimentos e experiências do leitor, na interação com o texto, são desprezados. Nesse sentido, o autor é o foco de atenção e suas intenções devem ser captadas pelo leitor, que é visto como um ser passivo. Para o estruturalismo, a língua é representação do pensamento e o texto é o produto dessa representação.

Na visão cognitivista, o foco da leitura é o texto, que é visto de forma linear. Cabe ao leitor apenas reconhecer os sentidos das palavras e estruturas textuais. Ele mobiliza conhecimentos de mundo para uma análise pessoal do texto que funciona como ativador desses conhecimentos. A língua, aqui, é considerada como um instrumento de comunicação.

Na ótica sociointeracionista, a leitura é uma atividade interativa e bastante complexa. Autor, texto, leitor e mundo dialogam constantemente para possibilitar a compreensão dos sentidos. Koch e Elias (2016) postulam que, na concepção dialógica, os sujeitos sociais, ativos e atores constroem o texto e são construídos por eles. Assim, os implícitos ocupam lugar nos textos e podem ser identificados, no contexto sociocognitivo dos interlocutores.

Nessa visão, o leitor não é mais compreendido como ser ativo que usa conhecimentos pessoais para entender os textos, mas sim como sujeito inserido numa sociedade e num contexto sociocultural. Dessa forma, a leitura se torna uma prática social.

Para Bragagnollo (2014), a visão interacionista objetiva o encontro entre autor, leitor e texto. O leitor e o autor não apresentam importância maior ou menor, mas interagem para construir os sentidos do texto. O leitor cria, através de informações adquiridas no texto, novos sentidos, sem correr o risco de fugir do propósito do texto, uma vez que encontra nele pistas deixadas pelo autor. A construção da discursividade é conduzida pela materialidade linguística.

Leffa (1999) nos oferece uma visão panorâmica dessas teorias que versam sobre a leitura:

(1) As abordagens ascendentes, que estudam a leitura da perspectiva do texto, onde a construção do sentido é vista basicamente como um processo de extração; (2) as abordagens descendentes, com ênfase no leitor e que descrevem a leitura como um processo de atribuição de significados; e, finalmente, (3) as abordagens conciliadoras, que pretendem não apenas conciliar o texto com o leitor, mas descrever a leitura como um processo interativo/transacional, com ênfase na relação com o outro (LEFFA, 1999, p. 13).

Como se vê em Leffa (1999), o ato de ler pode ser concebido de três maneiras: 1. Extração de sentidos; 2. Atribuição de significados; e 3. Processo de interação num contexto social. Hoje, nos estudos da leitura, predomina a terceira abordagem, enquadrada como sociocognitiva, pois as práticas de leitura estão relacionadas a práticas cognitivas e sociais.

Marchuschi (2008), no intuito de evitar equívocos a respeito de alguns aspectos relacionados à leitura, enuncia:

- i) Há equivalência entre ler e compreender, isso implica que a memorização e a recitação de textos, sem a devida reflexão, não garantem a compreensão deles.

- ii) A compreensão de texto é um processo cognitivo, pois as faculdades mentais dos seres humanos encontram-se em constante ação.
- iii) As atividades inferenciais são desenvolvidas no processo de compreensão textual.
- iv) Os conhecimentos prévios exercem influência significativa na compreensão de textos e engloba os conhecimentos linguísticos, factuais (enciclopédicos), pessoais, institucionais, culturais, sociais e lógicos.
- v) Compreender não é decodificar mensagens.

Dessa forma, o texto pode ser tomado como um evento comunicativo cujo sentido se dá na relação interativa e situacional e no efeito das relações autor-texto-leitor-mundo. O estabelecimento da compreensão leitora depende da cooperação de todos os envolvidos no processo.

Solé (1998) explica o processo de leitura unindo as três perspectivas aqui já citadas. O ato de ler, para a autora, necessita do domínio de habilidades de decodificação e da aprendizagem das várias estratégias que levam à compreensão. O leitor é suposto como um processador ativo do texto, e a leitura um processo emissor e verificador – que ocorre constantemente – de hipóteses que acarretam na construção compreensiva do texto e no controle desta compreensão para que haja a comprovação de que ela realmente aconteceu.

Acertadamente, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) apresentam a leitura como

[...] um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor e de tudo o que sabe sobre a língua. Não se trata apenas de extrair informações da escrita, decodificando-a, letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituído antes da leitura propriamente dita. Qualquer leitor que conseguir analisar sua própria leitura constatará que a decodificação é apenas um dos procedimentos que utiliza quando lê (BRASIL, 1997, p.53).

Concordamos que não é possível ler sem decodificar, já que essa é a primeira habilidade construída nos anos iniciais de escolarização: a alfabetização. Sabemos, também, que o leitor exerce sim uma função ativa perante o que lê. Ele não pode ser considerado um ser passivo, pois é através da construção de sentidos feita por ele que a compreensão do texto acontece. Mas temos certeza de que somente esses dois aspectos não são suficientes para a garantia de uma leitura eficiente.

É válido entender que o homem é um ser social, que apresenta uma história de vida, que constrói o seu saber a partir de inúmeras vozes sociais (dialogismo) e que, apesar da sua incompletude, pode agir para a transformação da sua realidade. Isso permite-nos garantir que é através da interação que ocorre a compreensão leitora.

Fica-nos patente que a leitura, sendo um fenômeno humano, é via de acesso para apropriação de conhecimento, para o estímulo da crítica e da transformação. Para as pessoas fazerem valer seus mais elementares direitos, elas precisam conhecer e empregar, de forma devida, as habilidades leitoras. Destarte, “falar sobre leitura é falar sobre cidadania, sobre tomada de consciência e sobre a qualificação das relações sociais” (PSZCZOL, 2008, p. 13).

O exercício da leitura ocorre de maneira dialógica. Dessa forma, não podemos concebê-la, na escola, simplesmente como matéria obrigatória, mas como forma de ação, de atividade dinâmica e de prazer. Silva (2005) declara que

Descobrir a lógica e os mecanismos de alienação desse mundo “desbalanceado” em que vivemos parece ser a grande tarefa de um ensino de leitura preocupado com a construção do conhecimento e, junto com esse conhecimento, com as práticas concretas de cidadania. Nestes termos é que a leitura, se ensinada, aprendida e praticada de maneira crítica, pode constituir uma janela para o mundo, uma luz no túnel, um passaporte para a racionalidade ou, como querem alguns, uma navegação geradora de descobertas e uma libertação da ideologia hegemônica (SILVA, 2005, p. 50).

Estamos conscientes de que o propósito de formar cidadãos críticos não é alcançado através de “receitas” ideais. Entretanto, nós, enquanto professores de língua portuguesa, podemos valer de criatividade e elaborarmos estratégias que proporcionem aos alunos uma visão de leitura como “o instrumento civilizatório de reflexão, compreensão e análise crítica” (SILVA, 1993, p.17).

A leitura configura para nós uma possibilidade de o aluno ocupar seu verdadeiro espaço na sociedade. Assim sendo, não admitimos que ela se encerre na compreensão, mas que se amplie ao exercício da criticidade, já que esta compõe a leitura interativa e cidadã.

Dessa forma, elegemos por fundamentar o nosso trabalho nas teorias que sustentam o conceito de leitura como forma de interação, ação, criticidade, luta e possibilidade de compreensão social. Assim, valemo-nos do que versam Fairclough (2001; 2016), Freire (1994; 2016; 2018), Koch (2008; 2016) e Silva (1984; 2005; 2006; 2008) para discutir a leitura neste trabalho.

É significativo evidenciar, entretanto, que não invalidamos as várias outras contribuições, pois podemos necessitar delas em determinados momentos da nossa pesquisa.

2.2 Leitura crítica: uma nova visão possível

Muito mais que um simples processo de apropriação de significado; a leitura crítica deve ser caracterizada como um projeto, pois se concretiza numa proposta pensada pelo ser no mundo, dirigido ao outro (SILVA, 2005, p.78).

O interesse pela leitura crítica e atividades de pesquisa nessa área não são uma abordagem recente. Entretanto, as definições a respeito do assunto divergem em alguns aspectos, como qualidade, objetivo e ênfase, além de estarem dispersas em uma série de autores e obras, sem a indicação de um “tratado” referencial.

Parece-nos que algumas concepções acerca de leitura crítica são retiradas, em grande parte, de textos teóricos, sem muito rigor científico. Ler criticamente refere-se a processos complexos não- observáveis, inferidos a partir do comportamento, em situações de vida diária (HUSSEIN, 1984, p.109). Dessa forma, a criticidade textual está relacionada a habilidades de pensamento crítico, embora, segundo Follman & Lowe (1972-73, p. 167), “a relação entre leitura crítica e pensamento crítico seja muito mais fraca e mais obscura do que o previsto”. Para esses autores,

O aprimoramento da leitura crítica dos alunos e do pensamento crítico tem sido um objetivo das disciplinas de educação americanas em todos os aspectos elementares, ensino secundário e superior. Infelizmente, a definição de leitura crítica e pensamento crítico não está clara. Houve uma infinidade de definições e opiniões (artigos teóricos) sobre esse assunto, mas uma escassez de exame empírico dessas definições. A consequência foi uma ambiguidade, ofuscação, confusão e incerteza das definições de leitura e pensamento críticos e sua inter-relação. [...] A relação entre leitura crítica e pensamento crítico é muito mais fraca e mais obscura do que o previsto (FOLLMAN & LOWE, 1972-73, pp.159-167, tradução nossa).

DeBoer (1964) apud Hussein (1984), afirma que para uma leitura crítica é necessário buscar materiais relevantes, avaliar dados, identificar e comparar fontes, ser capaz de conter julgamentos, compreender e interpretar o discurso do escritor do texto, através dos conhecimentos prévios do leitor. (DEBOER, 1964 apud HUSSEIN, 1984, p.110).

Observamos que, até aqui, a leitura crítica foi concebida de forma mais livre, sendo que o leitor é aquele capaz de examinar, levantar hipóteses e fundamentá-las a partir de conhecimento e experiências, evitando o julgamento até o momento que for possível responder, integralmente, as evidências e relevâncias do texto.

Entendendo a leitura crítica de forma operacional, muitos autores como Russel (1963), Boyan (1972), Duquette (1973) reuniram e identificaram três grupos de habilidades necessárias para o bom desempenho do leitor crítico: a lógica, a literária e a geral.

A habilidade lógica consiste no julgamento e validade de textos de leitura, incluindo extração de conclusões, identificação de premissas, reconhecimento de falácias de raciocínio e de técnicas persuasivas, julgamento de palavras imprecisas e identificação de significados múltiplos. As habilidades de análise literária já incluem a interpretação e avaliação metafórica, o simbolismo, a personificação, a aliteração, a caracterização, a estrutura do enredo, o tema e o estilo do autor. As habilidades gerais compreendem a comparação e a avaliação de textos em

relação a fatores externos como fonte, ponto de vista e competência do autor e compromisso do organizador da obra (HUSSEIN, 1984, p. 111).

Em um outro momento, alguns estudos favoreceram a definição de criticidade textual a partir de categorias, mas obtiveram poucas respostas dos sujeitos que foram analisados.

Constatamos que muito se discutiu e ainda se discute a respeito da importância, principalmente no setor educacional, de promover o comportamento crítico diante do texto. Porém, são variadas as definições de leitura crítica e isso provoca uma fragilidade de conceito, contemporaneamente, se pensarmos no professor de Educação Básica que não vive enredado nas tramas teóricas comuns à academia.

Bragança (2015) define leitura crítica como aquela que demanda uma atitude ativa do leitor e que perpassa o código linguístico para atingir o discurso, sendo o leitor, dessa forma, um sujeito social, que constrói uma argumentação para um auditório específico.

Nesse sentido, ler criticamente significa que existe um sujeito, inserido em um contexto social, que transpõe a decodificação de sinais para interagir com o texto, sem reproduzir, mecanicamente, as informações contidas nele.

Segundo Silva (1993, p. 64), essas informações, quando críticas, não permanecem somente ao nível da representação da realidade, mas instigam o leitor a perceber essa realidade de outra maneira e, ao estarem a serviço das necessidades dos indivíduos, desenvolvem conhecimento e possibilitam a transformação de valores e de práticas sociais.

Para nós, leitura crítica é uma leitura analítica, reflexiva, consciente e ativa que permite/possibilita ao leitor descobrir as informações que se encontram subjacentes ao texto, promovendo o desenvolvimento do pensamento crítico. Proença Filho (2017) afirma que é “a leitura crítica que conduzirá à ampliação do desejado repertório de conhecimentos e à visão crítica transformadora” (PROENÇA FILHO, 2017, p65).

É através da leitura crítica que o leitor incorpora novos significados a seu universo de conhecimento e, em consequência, entende a realidade em que vive. A partir disso, passa a ter consciência das relações ideológicas presentes nos textos e pode organizar estratégias de resistência de poder (lutar contra opressões e dominações).

A leitura crítica apresenta comprometimento ético, uma vez que favorece à reflexão e à mudança social. Fairclough (2016) entende que a consciência crítica a respeito das práticas linguísticas cotidianas responde a mudanças fundamentais nas funções que desempenha a linguagem na vida social.

Exercitar leitura crítica exige do ser humano alguns critérios que são entendidos por Silva (1988) como sendo a constatação, o cotejo e a transformação. Constatar é revelar significados pretendidos e mostrados no texto. A partir disso, passa-se para o nível da reação, da problematização, do questionamento e da apreciação com criticidade, iniciando o cotejo das ideias identificadas. Sendo a reflexão alcançada, através da leitura, o leitor experiencia novas alternativas e novos caminhos, acontecendo, assim, a transformação dele e do meio social em que vive.

Kleiman e Morais (1999) afirmam que a leitura crítica tem um potencial emancipador contra a fragmentação e alienação, mas o leitor crítico é, por definição, um leitor, nunca um mero decifrador. Por isso, a leitura só se torna eficiente a partir do momento em que o leitor é capaz de compreender os aspectos dialógicos e ideológicos do texto. E é através do exercício com leitura crítica que o aluno chega a essa compreensão.

Assim, não é possível, hoje, pensar em educação sem considerar a importância de despertar, no aprendiz, o comportamento crítico, pois “ a prática da crítica se faz através da crítica da prática (social e educacional) ” (SILVA, 1983, p. 51).

A leitura é, sem dúvida, essencial para que essa competência seja construída, visto que, além de contribuir para o crescimento intelectual, é um meio eficaz de progressão sistemática da cidadania, já que possibilita a formação de opinião e o desenvolvimento da criticidade. Entretanto, “ não podemos considerar a consciência crítica como um fim em si mesma, mas como um meio de intervenção na realidade, visando a criação de outras formas de existir” (SILVA, 1983, p.49). Assim, instigar a competência leitora crítica nos educandos é uma forma efetiva de proporcionar-lhes condições para atuarem com consciência no mundo em que vivem., já que “uma pessoa letrada, que possui capacidade de penetrar nos horizontes colocados em livros e similares, é capaz de colher subsídios para posicionar-se frente aos problemas sociais” (SILVA, 1993, p. 50).

2.3 As contribuições da Análise de Discurso Crítica –ADC

Pretendendo, com este trabalho, desenvolver a competência leitora crítica e intensificar o posicionamento crítico dos sujeitos da nossa pesquisa, através de atividades com textos jornalísticos e publicitários, elegemos a Análise de Discurso Crítica ⁵(ADC) faircloughiana como base teórica, por ela associar as ciências sociais à linguística, promovendo

⁵ Optamos pela nomenclatura Análise de Discurso Crítica (ADC) utilizada por Vieira e Resende (2016).

uma melhor compreensão das questões ideológicas, de poder e também linguísticas presentes nos textos. Acreditamos, ainda, que essa teoria pode nos permitir promover mudanças sociais, já que se importa com a linguagem e com os discursos. Isso é produtivo para nós que intencionamos a formação de cidadãos críticos. Assim, discorreremos, de forma simples e concisa, a respeito dessa teoria e sua contribuição para o nosso trabalho.

A ADC é uma disciplina, supostamente nova, que surgiu em 1990 e tem como consistência teórico-metodológica a Análise do Discurso. Para essa teoria, a linguagem é uma prática social que se manifesta como discurso e, através dela, é possível haver uma modificação nas relações de poder.

Fairclough (2016) entende o discurso como uso da linguagem, seja ela falada ou escrita, vista como um tipo de prática social. Para o autor, só é possível identificar diferentes discursos em um texto se pensarmos no discurso como representação de mundo. O discurso, nesse sentido, é formado por relações de poder e ideologias. E o poder pode aparecer de forma obscura, opaca, ou dissimulada no texto. A análise crítica tenta tornar transparentes as relações de controle exercidas através dos discursos.

Ainda, para o autor,

O discurso é um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação(...) é, também, uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado (FAIRCLOUGH, 2016, p. 94-95).

Para a ADC, de acordo com Vieira e Resende (2016), o texto é um evento discursivo e, conseqüentemente, um evento social. Como tal, traz marcas da ação individual e social a qual o originou e da qual ele faz parte, da interação possibilitada por ele, das relações das pessoas envolvidas na interação, de suas crenças, valores, histórias, do contexto sócio-histórico específico num mundo material particular, com mais ou menos recursos.

Marcuschi (2008) afirma que autores da Linguística Textual (LT) não diferenciam rigidamente texto e discurso, por haver um contínuo entre ambos com uma espécie de condicionamento mútuo, embora autores da Análise do Discurso (AD) costumem diferenciá-los. Acrescenta ainda que o texto é um evento e não uma sequência simples de palavras escritas ou faladas.

Tomando o texto como um evento discursivo e social, pensamos ser a leitura crítica um forte elemento para desconstruir as ideologias⁶ presentes nele. A ADC constitui-se numa

⁶ Para a ADC, os textos são investidos de ideologia, pois “incorporam significações que contribuem para manter ou reestruturar as relações de poder” (FAIRCLOUGH, 2016, p.126), ou seja, “a ideologia estabelece e sustenta relações de dominação” (BATISTA JR ; SATO; MELO, 2018, p. 59).

proposta inovadora que nos permite examinar, profundamente, o papel fundamental da linguagem na transformação social. Acosta e Resende (2014) asseguram que

O discurso é entendido como palco de lutas pelo poder, pois no momento discursivo das práticas os embates sociais se materializam. É por meio dos atos de linguagem, ou seja, dos textos, que emergem os discursos como formas particulares de representação da sociedade. Assim, os discursos se localizam no espaço das oposições, seguindo uma cadeia dialógica que põe em jogo atitudes responsivas entre atores sociais (ACOSTA; RESENDE, 2014, p. 148-149).

Se pensarmos que, em nosso país, os grupos de poder manipulam a população através da linguagem, seja nos textos orais, escritos ou visuais, concebemos o trabalho de Fairclough uma necessidade para o desenvolvimento de uma consciência crítica na escola que, segundo Silva (2005), por compreender as razões primeiras das contradições sociais, orienta-se pelo desejo de mudança e de transformação do mundo.

O leitor que não apresenta consciência crítica não está capacitado para perceber e contestar as formas de manipulação presentes nos discursos, já que “a leitura pode ser vista como uma atividade questionadora e contestatória, que permite o posicionamento crítico dos indivíduos frente à realidade social” (SILVA, 1983, p. 47).

Para Fairclough (2016), a linguagem é afetada dialeticamente pela mudança social e a mudança social é também afetada pela linguagem na mesma intensidade. Isso acontece devido a linguagem ser uma das particularidades das práticas sociais.

É importante destacar, ainda, as categorias intertextualidade e interdiscursividade apresentadas por Fairclough, já que a percepção dessas categorias é essencial para a compreensão e análise crítica dos textos que utilizamos em nosso trabalho.

A intertextualidade, para o autor,

implica uma ênfase sobre a heterogeneidade dos textos e um modo de análise que ressalta os elementos e as linhas diversos e frequentemente contraditórios que contribuem para compor um texto. Ela é a fonte de grande parte da ambivalência dos textos” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 143).

Os textos mantêm diálogos entre si, seja pela voz dos enunciadores ou pela voz dos leitores; assim, a intertextualidade pode ser entendida como uma propriedade que constitui o texto. Entretanto, necessitamos conhecer os outros textos que integram esse diálogo. Eles podem se apresentar de forma explícita ou implícita. O que nos permite reconhecê-los são nossas experiências leitoras e nossos conhecimentos prévios.

Para Gonçalves (2017), não falamos ou escrevemos sem uma base concreta. A escrita e a fala ocorrem a partir do que já foi escrito ou do que já foi dito. Assim, também, ocorre com os textos. Eles tecem um diálogo com outros textos já existentes, o que

denominamos relações intertextuais. Essas relações auxiliam na recriação, transformação e influência textuais.

A interdiscursividade é a articulação de diferentes discursos, “a constituição de um texto com base numa configuração de tipos de texto ou convenções discursivas” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 29).

O discurso, assim como o texto, não é único. Ele se constitui a partir de outros discursos, “aos quais se remete e aos quais deve, em princípio, fidelidade, se o considerarmos em uma perspectiva ideológica” (GONÇALVES, 2017, p. 60).

Conscientes da importância de identificar tanto os intertextos quanto os interdiscursos, buscamos trabalhar o texto de forma contextual, para, assim, chegarmos a uma compreensão efetiva dos textos.

Acreditamos que a ADC nos fornece aportes para que a nossa prática de ensino de leitura seja fundamentada na conscientização dos alunos de que a linguagem tem o poder de construir conhecimento e identidades e que as relações de poder sustentam os textos.

Dessa forma, a teoria e o método, presentes na Análise de Discurso Crítica, apresentam-nos como recurso para desenvolvermos, na escola, práticas de leitura relacionadas aos aspectos socioculturais e ideológicos, possibilitando ao aluno pensar e agir, criticamente, para que possa encontrar seu lugar no mundo letrado, pois o “texto, seja na escola seja em qualquer outro lugar, deve ser compreendido como um espaço de movimento, de possibilidades” (CARVALHO, 2008, p.57).

2.4 Modelo Tridimensional de Fairclough e a nossa proposta de leitura crítica

O modelo tridimensional de ADC proposto por Fairclough (2016) apresenta três dimensões do discurso, sendo o texto, a prática discursiva e a prática social. Em análise dessa concepção, percebemos que o discurso não é uma atividade individual, mas “contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, moldam-no e o restringem: suas próprias normas e convenções, como também relações, identidades e instituições lhes são subjacentes” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 95).

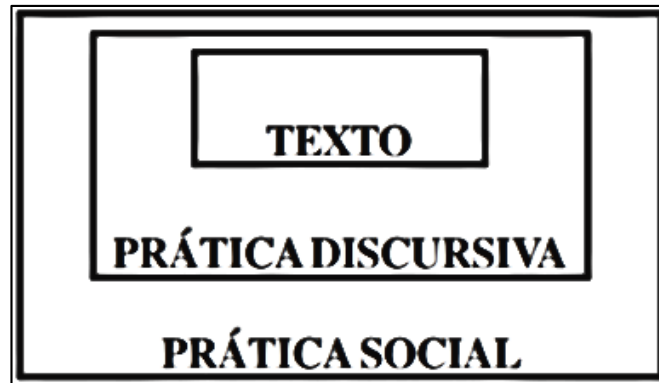
Fairclough (2016) afirma que a concepção tridimensional do discurso, representada na figura 3, é

uma tentativa de reunir três tradições analíticas, cada uma das quais indispensável na análise do discurso. Essas são a tradição da análise textual e linguística detalhada na Linguística, a tradição macrossociológica de análise da prática social em relação às estruturas sociais e a tradição interpretativa ou microssociológica de considerar a

prática social como alguma coisa que as pessoas produzem ativamente e entendem com base em procedimentos de senso comum partilhado (FAIRCLOUGH, 2016, p. 104).

A seguir apresentamos a figura com essas três tradições analíticas explicitadas pelo autor.

FIGURA 3: Concepção tridimensional do discurso



Fonte: FAIRCLOUGH, 2016, p. 105

Fairclough (2016), ao propor esse modelo, objetivou reunir o texto, a prática discursiva e prática social, por considerá-los três concepções de análise indispensáveis à investigação do discurso. Para o autor, a prática discursiva se revela na forma de texto, que ele considera como “forma linguística”. Da mesma maneira que o texto, a prática social é um aspecto do discurso. Assim, a prática discursiva não refuta a prática social, sendo a discursiva uma maneira particular da social. A análise de um discurso particular como exemplo de prática discursiva focaliza os processos de produção, distribuição e consumo textual (FAIRCLOUGH, 2016, p. 103).

A prática textual é tida como o primeiro componente da Concepção Tridimensional do Discurso. Para análise dessa dimensão, devemos contemplar as seguintes categorias que compõem formas e significados: vocabulário, gramática, coesão e estrutura textual.

Para prática discursiva, segunda dimensão, importa a análise de enunciados (em se tratando da força exercida por eles), a produção (quem compôs?), distribuição (onde foi publicado, apresenta diversas linguagens?), consumo dos textos (se individual ou coletivo), o contexto, coerência, intertextualidade e interdiscursividade.

A terceira dimensão consiste na prática social que contempla aspectos ideológicos (que estão presentes nos textos e são constructos da realidade) e hegemônicos (que são tentativas de igualar interesses individuais a de toda uma sociedade).

Viera e Resende (2016), baseadas em Fairclough (2003, p. 205), afirmam que

A ADC concebe vida social como organizada em torno de práticas, que constituem maneiras habituais, em tempos e espaços particulares, pelas quais pessoas aplicam recursos – materiais ou simbólicos – para interagirem. Toda prática social articula diferentes elementos da vida – ação e interação; relações sociais; pessoas (e suas crenças, valores, atitudes, histórias etc.), mundo material e discurso (VIEIRA; RESENDE, 2016, p. 175).

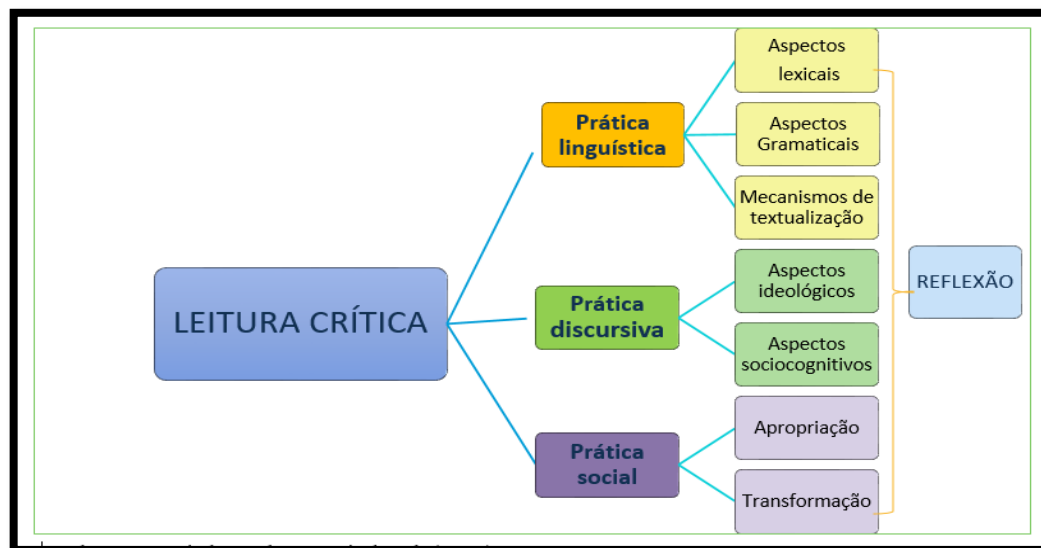
Dessa forma, podemos reafirmar que o discurso é considerado pela ADC como prática social unida a outros momentos importantes de forma igual e que não devem ser desconsiderados na análise. O discurso constitui outros elementos sociais e recebe influência deles, através de uma “relação dialética de articulação e internalização” (RESENDE; RAMALHO, 2016, p. 38-39).

Entendemos que todos esses aspectos, apresentados por Fairclough, auxiliam a análise crítica de textos. Assim, ousamos reformular esse modelo tridimensional, transformando-o em um modelo de proposta de leitura crítica aplicável.

Objetivamos com esse modelo possibilitar aos alunos a compreensão efetiva dos textos. Não se trata de uma receita metodológica para se chegar a uma leitura crítica, mas apenas de um esforço de didatização capaz de organizar dimensões necessariamente relacionáveis, quando se fala em leitura crítica. É importante ressaltar que fizemos uma adaptação do conhecimento teórico da ADC de acordo com a nossa necessidade e com a realidade dos sujeitos da nossa pesquisa.

A figura 04 (quatro) ilustra esse modelo.

FIGURA 4: Modelo de leitura crítica



Fonte: produção própria baseada na Concepção tridimensional do discurso de Fairclough (2016)

Essa proposta valoriza três aspectos essenciais, no processamento textual, que garantirão aos alunos o aprimoramento da formação da consciência linguística crítica. Esses aspectos se dão de forma simultânea, não havendo priorização de um em relação ao outro. São eles: a prática linguística (PL), a prática discursiva (PD) e a prática social (PS).

A **prática linguística** compreende uma reflexão sobre a seleção lexical do produtor do texto, por que essa escolha foi feita e o sentido produzido pelas palavras; os recursos gramaticais (níveis fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos e discursivos/pragmáticos) indispensáveis para a situação de uso da língua; e os mecanismos de textualização, como a coesão e a coerência.

Geraldi (2015) atesta que

É no texto enunciado que o leitor encontra chaves, orientações, para ressituar o texto na história de sua produção e reencontrar os sujeitos com que se relaciona. O léxico não é neutro e seu agenciamento para o interior de um texto responde a estratégias da enunciação, conseguindo, não raro, pelo uso de certos termos, dar ao texto uma certa configuração e um certo tipo de ancoragem institucional (GERALDI, 2015, p. 104).

Quando um sujeito produz um texto, as palavras não são escolhidas de forma aleatória, há uma finalidade. Por isso, no processo de compreensão leitora, o vocabulário se apresenta como ferramenta importante. Antunes (2010) afirma que é necessário observar o léxico em sua dupla função: a primeira é a relação de significados que as palavras mantêm umas com as outras, não as considerando de forma isolada; a segunda função consiste em “constituir os fios que tecem a malha da unidade de sentido pretendida pela interação”, para que a análise do léxico seja mais carregada de significado (ANTUNES, 2010, p. 216).

O leitor tem duas opções, no decorrer da leitura, para compreender o vocabulário do texto: ele pode recorrer ao dicionário ou formular hipóteses. Todavia, o significado da palavra ou expressão em análise depende do contexto em que foi empregado. Para Fairclough (2016),

O ‘vocabulário’ pode ser investigado de muitas maneiras. [...] Um ponto que precisa ser esclarecido é que tem valor limitado conceber uma língua com um vocabulário que é documentado ‘no’ dicionário, porque há muitos vocabulários sobrepostos e em competição correspondendo aos diferentes domínios, instituições, práticas, valores e perspectivas (FAIRCLOUGH, 2016, p. 109).

Os recursos gramaticais são fenômenos que completam, nos textos, a ação da linguagem. Entretanto, devem-se articular com os demais recursos para a criação de sentidos que resultem da associação de todos. Garantimos que as ocorrências gramaticais só serão consideradas completas se inseridas em um contexto maior que é o texto.

Fairclough (2016) considera a oração como a unidade principal da gramática e garante que a oração é multifuncional, por ser uma conjunção de significados interpessoais

(identitários e relacionais), ideacionais e textuais. Conforme o autor, “as pessoas fazem escolhas sobre o modelo e a estrutura de suas orações, que resultam em escolhas sobre o significado (e a construção) de identidades sociais, relações sociais e conhecimentos e crenças” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 108).

Não convém desconsiderar o estudo das regras gramaticais na escola, pois já confirmamos que elas favorecem à organização do pensamento lógico do leitor, são úteis à análise discursiva e completam, nos textos, a ação da linguagem. Todavia, deve ser pensada de maneira contextualizada e em função dos sentidos textuais.

Os elementos de textualização, coesão e coerência, fazem com que o texto, num nível conceitual e linguístico, caracterize-se como uma criação harmônica. Koch (1993) sintetiza, com precisão, a relação existente entre esses dois elementos.

Se é verdade que a coesão não constitui condição necessária e suficiente para que um texto seja um texto, não é menos verdade, também, que o uso de elementos coesivos dá ao texto maior legibilidade, explicitando os tipos de relações estabelecidas entre os elementos linguísticos que o compõem (KOCH, 1993, p.19).

Se a coerência é estabelecida a partir da sequência linguística constituinte do texto (elementos da superfície linguística), ela mantém relação com a coesão. Mas não são dependentes, uma vez que os elementos coesivos não são suficientes para que haja coerência. Nesse sentido, os aspectos “externos ao texto” (os conhecimentos enciclopédicos, os interlocutores, os aspectos sociais, históricos, culturais e a situação de produção) são necessários. A coerência não é uma particularidade do texto, é decorrência da atuação de processamentos cognitivos. Assim, esse aspecto colabora, com os alunos, para a compreensão e análise do texto.

O segundo ponto do nosso modelo abarca a dimensão da **prática discursiva**, fundamental por caracterizar-se pela participação das atividades cognitivas de produção, distribuição e consumo do texto. Além disso, analisa a força dos enunciados, questões intertextuais e interdiscursivas. Compreendemos que a prática discursiva envolve aspectos ideológicos e aspectos sociocognitivos.

Quando trabalhamos os aspectos ideológicos, buscamos construir significados que não estão explícitos nos textos, mas apareceram através de informações implícitas que se referem a condições culturais, históricas e sociais, sustentadas pela formação ideológica. Essas relações ideológicas não se tornam visíveis lexicalmente, mas são elaboradas no momento da interação, a partir de conhecimentos compartilhados pelos participantes da ação verbal.

As ideologias são, para Fairclough (2016), significações/construções da realidade (o mundo físico, as relações sociais, as identidades sociais) que são construídas em várias

dimensões das formas/sentidos das práticas discursivas e que contribuem para a produção, a reprodução ou a transformação das relações de dominação (FAIRCLOUGH, 2016, p. 122).

Ainda, para o autor,

As ideologias surgem nas sociedades caracterizadas por relações de dominação com base na classe, no gênero social, no grupo cultural, e assim por diante, e, à medida que os seres humanos são capazes de transcender tais sociedades, são capazes de transcender a ideologia (FAIRCLOUGH, 2016, p. 126-127).

Julgamos que, se o leitor desvelar os aspectos ideológicos presentes nos gêneros textuais/discursivos, terá condição de contribuir para que mudanças aconteçam na vida social, já que a ideologia é um instrumento de manutenção de dominação e está presente nos textos. Na visão da Análise de Discurso Crítica (ADC), a desconstrução ideológica de sentidos de textos que integram práticas sociais pode intervir na sociedade para superar relações de dominação (RESENDE; VIEIRA, 2016, p. 172).

Os aspectos sociocognitivos são aqueles que compreendem todos os conhecimentos, crenças, valores e opiniões que estão presentes na memória do leitor e são acionados na interação verbal. Koch (2017) afirma que o contexto sociocognitivo engloba todos os demais tipos de contextos (o linguístico, o enciclopédico, o situacional, os gêneros textuais/discursivos, o conhecimento estilístico e a intertextualidade).

Nesse sentido, esses aspectos contribuem para o ensino de leitura, pois, para se chegar à compreensão, o leitor necessita acionar seus conhecimentos prévios, perceber e relacionar os intertextos, reconhecer os propósitos comunicativos, situar o texto em seu contexto, enfim, ser sujeito que processa os sentidos do texto.

Fairclough (2016, p. 94, 95) esclarece que o discurso é um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação dele. Assim, quanto à **prática social**, optamos por restringi-la à apropriação do conhecimento de leitura crítica pelos alunos, suas ações discursivas e as transformações sociais que advenham a partir disso. Para tanto, pretendemos oportunizar aos alunos a produção de um curta-metragem, sob a nossa mediação, que servirá para divulgar o saber adquirido por eles, na tentativa de favorecer a mudança social. Esse vídeo trata-se de um dos produtos do PEI e será delineado na seção 4.5.

Com a intenção de assegurar aos alunos um aprimoramento de uma prática social que valorize o momento atual, concebendo a habilidade crítica leitora, analisaremos com eles os textos contemplando os aspectos linguísticos, os aspectos ideológicos e sociocognitivos. Dessa forma, será possível a reprodução do que leram de maneira crítica e uma eventual

transformação de ações, pensamentos e o meio social em que vivem. Todos esses aspectos serão explorados, nos textos, de forma reflexiva. Figueiredo (2003) declara que

Concebendo a leitura como prática social, considero essencial o engajamento do leitor naquilo que lê. Esse engajamento, por sua vez, pressupõe uma atitude ativa e pessoal que deveria resultar em uma ação social. Um leitor que se considera crítico não lê para si próprio apenas, mas lê com propósitos de refletir e de agir, se for o caso, diferentemente, em face a situações do seu cotidiano (FIGUEIREDO, 2003, p. 179).

É por igualmente entendermos a leitura como prática social que admitimos a importância de assumi-la numa perspectiva discursiva e não somente linguística. Na teoria faircloughiana, o discurso é moldado e restringido pela estrutura social, ao mesmo tempo em que contribui para a constituição dela. Assim, concomitantemente, é texto, é prática social e é prática discursiva.

Assim, a produção de leitura implica a aquisição e o desenvolvimento de inúmeras habilidades que ultrapassam o conhecimento linguístico. Ler é um processo interativo, que exige um leitor ativo para inferir, examinar, recuperar informações e compreender o texto.

Petroni e Oliveira (2010) afirmam que se a leitura é prática social, ela necessita de um leitor crítico capaz de mobilizar seus conhecimentos prévios, sejam eles linguísticos, textuais ou de mundo, para construir novos significados a seu conjunto de conhecimentos, de forma reflexiva, e compreender melhor a sua realidade.

Como os gêneros textuais/discursivos estão interligados à prática social, discorreremos, na próxima seção, sobre as concepções de gênero. Ressaltaremos, também, a importância do anúncio publicitário e da tirinha jornalística para o desenvolvimento da habilidade leitora crítica dos participantes deste trabalho.

2.5 Os gêneros textuais/discursivos anúncio publicitário e tirinha jornalística

Por entendermos que a comunicação se dá na esfera social e que os gêneros textuais/discursivos são ferramentas que possibilitam a compreensão dos processos de consumo, produção e distribuição dos textos em nossa sociedade (FAIRCLHOUGH, 2016, p. 168); e, por essa razão, a apropriação deles é fundamental para inserção social e prática comunicativa, apresentamos, nesta seção, as concepções de gêneros textuais/discursivos e abordamos a importância do anúncio publicitário e da tirinha jornalística (gêneros eleitos como principais para diagnosticarmos a habilidade leitora crítica dos alunos e trabalharmos o projeto de intervenção) para o desenvolvimento de leitura crítica dos participantes desta pesquisa.

Em nossa sociedade, circulam, diariamente, diferentes textos, tanto orais quanto escritos. Por representarem fonte de conhecimento, é válido que o ser humano interaja com eles. Essa interação ocorre a partir da construção discursiva que se faz através da língua e do contexto social. Assim, a linguagem pode ser compreendida como mediadora das nossas ações.

Bakhtin (2016) afirma que as relações entre linguagem e sociedade não se dissociam. Dessa forma, a linguagem assegura interação entre os sujeitos e construção social da realidade. Essa interação verbal ocorre a partir da manifestação social e discursiva. O gênero é uma forma social de utilização da língua. Para esse autor, toda prática individual ou social da linguagem se realiza em concordância com um gênero discursivo.

Koch (2011) compreende o gênero, na escola, como objeto de ensino e aprendizagem e não como ferramenta de comunicação. Ela acrescenta que a opção de trabalho com um gênero, no espaço escolar, é didática e necessita apresentar finalidades definidas. Uma dessas finalidades é possibilitar ao aluno conhecer o gênero para que possa compreendê-lo e utilizá-lo tanto no ambiente escolar como fora dele. A autora afirma que

o contato com os textos da vida quotidiana, **como anúncios**, avisos de toda ordem, artigos de jornais, catálogos, receitas médicas, prospectos, guias turísticos, literatura de apoio à manipulação de máquinas etc. exercita a nossa capacidade metatextual para a construção e inteligência de textos (KOCH, 2011, p.53, grifo nosso).

Nessa perspectiva, utilizamos como base para o nosso trabalho os gêneros anúncio publicitário e tirinha jornalística, já que reconhecemos que o estudo e a compreensão de gêneros textuais/discursivos possibilitam atitudes reflexivas que levam ao posicionamento crítico diante do que se lê. A criticidade exige do indivíduo habilidades diversas, tais como argumentar, examinar, refletir, questionar e apresentar juízo de valor. E sendo a leitura uma prática social, o leitor necessita estar engajado naquilo que lê. Dessa forma, a aprendizagem dos gêneros textuais/discursivos é indispensável à compreensão da linguagem que apresenta natureza socioideológica.

Assim, a escolha desses gêneros, para auxiliar o desenvolvimento da habilidade leitora crítica dos sujeitos da nossa pesquisa, deve-se ao potencial crítico que eles apresentam, compondo-se, dessa maneira, em rico material que nos auxiliará no alcance do objetivo proposto em nosso trabalho. Além disso, o anúncio publicitário e a tirinha jornalística são gêneros que integram o dia a dia do aluno e são textos multimodais.

O anúncio publicitário é um gênero discursivo de grande circulação na esfera social. Dessa forma, os alunos têm contato constante com esse texto. Já as tirinhas estão bastante presentes nas salas de aula, principalmente, nos livros didáticos.

Segundo Nicolau (2007), a tirinha mantém uma participação ativa na sociedade, seja através de temas habituais ou mais complexos como políticos, sociais e filosóficos. A tirinha apresenta uma linguagem multimodal e, por seu caráter opinativo, “é capaz de burlar censuras e servir de bandeiras ideológicas em momentos de crises sociais” (NICOLAU, 2007, p. 9).

Observamos que as tirinhas, além de trazer conteúdos que geram humor, também abordam assuntos complexos, a partir da ironia, os quais exigem do leitor uma leitura mais criteriosa, mais crítica, para compreender os discursos que se encontram subjacentes ao texto e alcançar as ideologias presentes nele.

Consideramos, assim, o estudo da tirinha jornalística como uma ferramenta importante para oportunizar aos alunos o desenvolvimento da criticidade, já que esse gênero textual/discursivo é uma possibilidade de o autor expressar problemas do nosso cotidiano.

O anúncio publicitário ocupa importante espaço na sociedade por objetivar de forma direta a divulgação de produtos e/ou marcas, suas qualidades e benefícios, estimulando, assim, o consumismo. Esse gênero utiliza elementos culturais da nossa sociedade e é difundido em vários meios de comunicação como televisão, jornal, redes sociais para promover sensação de prazer, felicidade e conforto.

Hila (2009) argumenta que o anúncio publicitário, por ocorrer em situações mais complexas de comunicação “decorrentes dos sistemas ideológicos constituídos”, precisa ser ensinado, ou seja, necessita de mediação para que os sujeitos compreendam as diversas semioses que o constitui (HILA, 2009, p.172).

Dessa maneira, é importante possibilitarmos aos alunos uma leitura mais crítica dos anúncios publicitários para não se convencerem de uma “falsa” necessidade de consumo, já que esses textos transmitem ideias, conferindo legitimidade àquilo que divulgam.

Segundo Bakhtin (2016),

Quanto mais dominamos os gêneros, maior é a desenvoltura com que os empregamos e mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação – em suma, tanto mais plena é a forma com que realizamos o nosso livre projeto de discurso (BAKHTIN, 2016, p. 41).

Matencio (2007) completa afirmando que o ensino que utiliza textos em situações mais reais de produção, recepção e circulação, torna-se um produtivo caminho para o aluno compreender os motivos de os sujeitos agirem nas práticas discursivas.

Em consonância com os autores, podemos afirmar que o “domínio” dos gêneros anúncio publicitário e tirinha jornalística é importante para que os alunos empreguem esses textos, em diversas situações de comunicação, com “desenvoltura”. E isso é possível a partir de uma leitura crítica.

Discorreremos, na próxima seção, sobre a multimodalidade, já que os gêneros textuais/discursivos que elegemos para o nosso trabalho são textos multissemióticos.

2.6 A multimodalidade e a formação leitora

Nesta pesquisa, trabalhamos principalmente com os gêneros textuais/discursivos anúncio publicitário e tirinha jornalística. Um dos motivos que nos impulsiona à utilização desses textos é o fato de eles se constituírem por diversas linguagens (palavras, cores, imagens, etc) e, a partir da inter-relação delas, o sentido do texto ser concebido. Assim, no que tange ao estudo da multimodalidade, interessa-nos verificar como a linguagem verbal e a linguagem não verbal se relacionam para produzir efeitos de sentido e humor nas tirinhas jornalísticas, nos anúncios publicitários e nos vários outros textos que elegermos para o nosso trabalho.

Kress; Leeuwen (2006) propõem uma perspectiva integralizadora dessas diversas linguagens quando sustentam que

[...] Nós procuramos não ver a imagem como uma ilustração do texto verbal, e, desse modo, deixamos não só de tratar o texto verbal como prioritário e mais importante, como também de tratar o texto visual e verbal como elementos dissociados. Devemos ser capazes de olhar para toda a página (todo o texto) como um texto integrado (KRESS; LEEUWEN, 2006, p. 177).

O texto multimodal necessita ser lido em sua completude, sem privilegiar uma ou outra linguagem. É preciso considerar que as imagens revelam questões significativas, as quais o comunicador (autor) pretende transmitir, tanto quanto a palavra. Capistrano Júnior (2017, p.51) afirma que “a imagem é uma instrução pragmática, sociocognitiva e interativamente processada, que serve de ancoragem para negociação de sentidos e para (re)construção de referentes visuais (objetos de discurso)”.

Ao combinar os vários significados e serem propícios às necessidades da sociedade moderna, os textos multimodais favorecem o desenvolvimento leitor crítico do indivíduo, pois, de acordo com Vieira (2007), o estudo dos textos multimodais empreende investigação acerca dos processos que constituem as práticas sociais e é, também, uma forma de desvelar ideologias.

Diante disso, acreditamos que, ao disponibilizarmos aos alunos o contato com textos que apresentam as várias semioses, estaremos oferecendo a eles oportunidades para o

desenvolvimento da leitura crítica. Para Vieira (2007), a condição para haver leitura crítica é ler observando e analisando as multissemioses que integram os textos.

É importante compreender que os alunos necessitam adaptar-se com os textos multimodais e utilizá-las como possibilidade de desenvolver-se criticamente. Acerca disso Vieira (2007, p. 26) assevera que “se o objetivo é instrumentalizar o sujeito, pretendendo a sua independência interpretativa diante do texto multissemiótico, devemos lhe fornecer imagens que possam ser lidas, compreendidas e que não menosprezem, sobretudo, a sua capacidade interpretativa”.

Conscientes da importância de um trabalho que favoreça meios aos alunos de se inserirem em diversos contextos sociais, escolhemos o estudo da leitura crítica a partir das tirinhas e dos anúncios publicitários para desenvolver nos discentes a habilidade crítica da qual tanto necessitam para exercer a cidadania.

2.7 Jogo e vídeo como ferramentas de aprendizagem

São significativas as mudanças que os avanços tecnológicos trouxeram à sociedade e, com elas, a necessidade de inserir, no ambiente escolar, novas práticas de letramento. Os indivíduos dispõem, em seu cotidiano, de ferramentas que os possibilitam o acesso aos mais variados saberes. A linguagem tecnológica é compreendida pelos adolescentes e jovens que se encontram diariamente interconectados. Os alunos já estão inseridos nesse universo tecnológico e, assim, anseiam por aprendizagens diferentes daquelas que utilizam técnicas tradicionalistas de ensino.

Rojo (2015) reconhece que a escola ainda privilegia a cultura “cultura” e desconsidera os multi e novos letramentos. Porém, ela acredita que os currículos escolares precisam considerar as demandas sociais para que “a escola possa valorizar as práticas, procedimentos e gêneros em circulação no mundo hipermoderno”. Assim, estará apta a qualificar a participação dos alunos nessas práticas (ROJO, 2015, p. 135).

Diante desse contexto, é importante pensar em ações pedagógicas que considerem novas mídias como aliadas ao ensino de leitura na escola. Há dois tipos de mídia, utilizadas nesta pesquisa, que se destacam como possibilidade de ensino e aprendizagem na sala de aula: o jogo e a produção de vídeo.

Os jogos, utilizados como estratégia de ensino, configuram-se como oportunidades de divertimento e aprendizagem, pois jogar é entreter e, também, inserir-se em contextos não

reais (ficcionalis) e lúdicos e isso favorece a aquisição de conhecimentos. Busarello; Ulbricht; Fadel (2014, p. 12) afirmam que a sociedade contemporânea aparenta estar crescentemente atraída por jogos. Isso porque os recursos presentes neles estimulam e motivam os indivíduos além de proporcionar prazer.

Vale ressaltar, ainda, que o jogo, por ser um recurso motivacional, oportuniza o desenvolvimento da disciplina, aceitação, superação, compreensão e criatividade. Para Viana *at al* (2013), no desenvolvimento de um jogo, vários aspectos coexistem e são eixos motivadores: *competição, aprendizado, fuga da realidade e interação social*.

Por outro lado, a produção de vídeo é uma prática prazerosa e possível de ser construída. Os adolescentes e jovens, em função da facilidade de acesso à internet e a programas gratuitos de edição e da possibilidade de aquisição de celulares, desejam não somente assistir aos vídeos, mas, também, produzi-los. A partir do conhecimento básico de edição e dos recursos presentes nos celulares, é possível criá-los.

A utilização tanto de jogos quanto de produção de vídeos, em sala de aula, promove muitos benefícios, tais como incentivo ao estudo, desenvolvimento da criatividade e da autonomia, interação, socialização, colaboração, conexão entre aprendizagem e diversão.

Partindo do princípio de que, através da criação de vídeo e da participação em um jogo analógico (tabuleiro), os alunos poderão usufruir de todos esses benefícios, optamos por proporcionar-lhes formas de simplificar aquilo que, muitas vezes, é complexo para eles; ou seja, facilitar a aquisição do conhecimento através do lúdico.

Dessa forma, objetivamos elaborar um jogo de tabuleiro, para ser aplicado aos sujeitos da nossa pesquisa, após as atividades de intervenção, como forma de consolidação da habilidade leitora crítica adquirida por eles. E para que esses saberes contribuam com a sociedade, oportunizaremos aos alunos a criação de um curta-metragem que seja capaz de reproduzir os conhecimentos de leitura crítica já solidificados.

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Com o intuito de alcançar os objetivos propostos em nossa pesquisa, foi necessário organizarmos um percurso metodológico que nos serviu de base para a efetivação da investigação. Assim, neste capítulo, definimos o tipo de pesquisa que adotamos, apresentamos o universo de execução da metodologia (espaço e sujeitos participantes) e expomos as etapas metodológicas da pesquisa.

3.1 Proposta metodológica

Baseamos em Minayo (2002) para compreendermos metodologia como um conjunto de regras determinadas do qual nos valem para a realização de uma pesquisa científica, ou seja, trata-se do caminho e procedimentos que elegemos na realização de uma pesquisa. Ela define metodologia como

[...] a) o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade; b) **A metodologia inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade e o sopro divino do potencial criativo do investigador;** c) E dispõe de um instrumental claro, coerente, elaborado, capaz de encaminhar os impasses teóricos para o desafio da prática (MINAYO, 2007, p. 16, grifos nossos).

A autora se refere à metodologia relacionando-a ao método quando afirma que ela engloba as teorias de abordagem, as técnicas e os instrumentos utilizados e a criatividade do investigador. Para ela, apesar de haver uma distinção entre método e metodologia, os dois termos são inseparáveis, “devendo ser tratados de maneira integrada e apropriada quando se escolhe um tema, um objeto, ou um problema de investigação” (MINAYO, 2007, p. 16).

Assim, por necessitarmos de parâmetros para avançar no saber, escolhemos a abordagem qualitativa por ela proporcionar o planejamento, a execução e o acompanhamento do nosso trabalho. Essa abordagem, por ser metodologia de investigação científica que foca no caráter subjetivo do objeto analisado, estudando as suas particularidades e experiências individuais, foi ideal para nos direcionar na tomada de decisões coerentes e possíveis sobre a questão-problema proposta em nossa pesquisa. Denzim e Lincoln (2006) atestam que essa abordagem é

uma atividade situada que localiza o observador no mundo; consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, entrevistas, fotografias. Busca-se entender o fenômeno em termo dos significados que as pessoas a ele conferem. A competência da pesquisa qualitativa será o mundo da experiência

vivida, pois é nele que a crença individual, ação e cultura entrecruzam-se (DENZIM; LINCOLN, 2006, p. 17).

Ainda que, na pesquisa qualitativa, não podemos comprovar numericamente a verdade, concordamos com Nimayo (2007) quando assegura que os dados quantitativos e qualitativos não se opõem, mas se completam, já que “a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia” (NIMAYO, 2007, p. 22).

Diante disso, consideramos que a pesquisa quantitativa foi também importante à nossa investigação, uma vez que, através dela, coletamos informações e as apresentamos por meio de gráficos que utilizam técnicas numéricas.

Quanto ao método, procedemos de forma indutiva a análises capazes de determinar a extensão da contribuição de nossa intervenção para o desenvolvimento da competência leitora crítica dos sujeitos. Optamos pelo método indutivo porque os testes diagnósticos foram aplicados de forma individual para chegarmos a um resultado coletivo, de todo o grupo analisado.

Uma vez que observamos, nesta investigação, uma relação dialética entre teoria e prática e que buscamos contribuir para a alteração da realidade social, este estudo se caracterizou como uma pesquisa-ação, que é definida por Thiollent (2011) como

um tipo de pesquisa com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENTE, 2011, p.14).

Como estratégia de pesquisa, a pesquisa-ação, segundo Thiollent (2011), pode ser vista como modo de conceber e de organizar uma pesquisa social de finalidade prática e que esteja de acordo com as exigências próprias da ação e da participação dos atores da situação observada. O autor reforça que é preciso o pesquisador dialogar com a teoria, para que a pesquisa adquira significado. Para ele, a pesquisa-ação não deve ser limitada apenas a uma ação, pois objetiva também ampliar o conhecimento de quem pesquisa para que este seja capaz de enfrentar os problemas identificados.

A pesquisa-ação exerce papel considerável na reconstrução do sistema escolar, pois, concebendo o conhecimento também como ação, podemos planejar pesquisas que não se limitam à descrição ou à avaliação, mas que produzem ideias que antecipam o real ou que delineiam o ideal.

Assim, organizamos a nossa pesquisa da seguinte maneira:

1. Identificamos um problema na nossa comunidade escolar;

2. Por meio de teste de leitura e atividades de verificação, selecionamos um arcabouço teórico capaz de contribuir com o problema.
3. Elaboramos um Projeto de Intervenção Pedagógica (PEI) a partir das constatações das atividades de verificação;
4. Desenvolvemos o PEI, junto à turma selecionada, coletando dados e analisando a experiência.

3.2 Universo da pesquisa

3.2.1 O espaço escolar

A escola selecionada para esta pesquisa (Escola Estadual Belvinda Ribeiro) situa-se na região norte da cidade de Montes Claros, Minas Gerais, no bairro Santos Reis, considerado como periférico e violento. É uma escola que atende somente alunos do primeiro ao nono ano do Ensino Fundamental e encontra-se, segundo o Censo Escolar 2017, com novecentos e oito alunos matriculados.

Em se tratando de estrutura física, apresenta dezessete salas de aula, uma biblioteca onde também funciona sala de recursos audiovisuais, um refeitório, uma pequena sala de informática com doze computadores e internet banda larga. Não há sala de leitura nem quadra poliesportiva.

É uma escola bem administrada, cujos gestores norteiam o trabalho a partir dos princípios da cooperação, liberdade, responsabilidade, autonomia e integração. O corpo docente é comprometido e atuante.

Vários motivos nos instigaram na escolha desse espaço escolar para realização da nossa pesquisa. O primeiro foi o fato de, por trabalharmos há 14 (quatorze) anos nesse educandário, já conhecermos a realidade de aprendizagem de língua portuguesa e, principalmente, de aquisição da habilidade leitora da comunidade escolar. O segundo é o fato de a escola atender alunos de classe socioeconômica desfavorecida, motivo que os coloca na linha de dominação ideológica. Terceiro porque a escola não dispunha de um projeto próprio de incentivo à leitura crítica, o que despertou em nós a vontade e a necessidade de elaborar e aplicar nosso Projeto Educacional de Intervenção naquele espaço. E por fim, os resultados insatisfatórios obtidos pela Escola Estadual Belvinda Ribeiro, nas avaliações externas, os quais já foram apresentados no item 1.3.2.

Pensando na leitura, praticada de forma crítica, como uma oportunidade de descobertas e de escapar das ideologias impostas, através dos textos, e no que foi aqui exposto justificamos nossa predileção por tornar a Escola Estadual Belvinda Ribeiro espaço da nossa pesquisa.

3.2.2 Os sujeitos participantes

Iniciamos a nossa pesquisa com os alunos do 8º ano do Ensino Fundamental, turno vespertino, em 2017. Essa turma era composta, nesse ano, por 30 (trinta) sujeitos, sendo 17 (dezessete) do sexo masculino e 13 (treze) do sexo feminino, todos residentes em zona urbana e com idade de 13 (treze) e 14 (quatorze) anos. Esses alunos participaram de um questionário sobre hábito de leitura (Apêndice A) e de um diagnóstico inicial (Apêndice B).

Em 2018, ano em que realizamos a intervenção, 36 (trinta e seis) alunos encontravam-se matriculados de acordo com informações fornecidas pela secretaria da escola. No decorrer do ano, 01 (uma) aluna frequentou apenas a primeira semana de aula e 02 (dois) alunos solicitaram transferência. Dessa forma, aplicamos o projeto a 33 (trinta e três) alunos, sendo que os 30 (trinta) participantes do diagnóstico inicial permaneceram na classe do 9º ano. Esse fato foi benéfico ao nosso trabalho, uma vez que já conhecíamos a realidade desses sujeitos por termos trabalhado com eles no ano anterior.

Interessa-nos advertir que, em função de preservarmos a identidade dos participantes da pesquisa, eles foram identificados neste estudo como A (aluno) seguido dos números de 1 (um) a 33 (trinta e três), numa numeração livre.

É importante reforçar que esses alunos apresentam baixo nível socioeconômico e convivem em situações de risco (tráfico de drogas, violência). Apesar disso, são raros os que são agressivos e há um número significativo que se empenha na busca de uma vida mais digna.

A turma é bastante agitada e heterogênea. É preciso manter relação de diálogo constante e ministrar as aulas de forma atrativa para que se atentem aos assuntos abordados. Não há desrespeito entre discentes e docentes.

Poucos alunos têm hábito de leitura de jornais, revistas e romances e, ainda tendo acesso à internet, não leem notícias ou quaisquer outros textos informativos. Apresentam dificuldade de interpretação e compreensão de textos, o que, parcialmente, justifica o resultado pouco satisfatório da escola, na Prova Brasil (2017), apresentado na seção 1.3.1.

Apenas 02 (dois) alunos não possuem *smartphone*. Dos 31 (trinta e um) que possuem há somente 03 (três) alunos que apresentam condição de fazer pesquisas no telefone,

na sala de aula, por possuírem internet móvel. Apesar de a escola ter internet banda larga, a senha de acesso não é disponibilizada, pela internet não ser suficiente para atender toda a escola, conforme informação da direção.

Mediante aplicação do questionário sobre hábito de leitura, detalhado na seção 1.3.2, foi possível constatar que há um número considerável de alunos que afirmam não gostar de ler. Eles apresentaram várias justificativas para esse fato, tais como desinteresse, falta de tempo, dificuldade para compreender o que lê e para utilizar a biblioteca escolar e até mesmo a falta de oportunidade para ler. Apesar de declararem esses vários motivos, mais da metade dos alunos afirmaram ser o desinteresse a principal causa para não gostarem de ler.

Diante da situação apresentada, acreditamos que a turma escolhida foi ideal para aplicarmos nossa intervenção, já que as afirmações prestadas por eles, no questionário sobre hábito de leitura (apêndice A), revelaram a necessidade de proporcionarmos o desenvolvimento da habilidade leitora, especialmente, da leitora crítica.

3.3 Etapas metodológicas/ instrumentos de pesquisa

Depois de apresentarmos o método utilizado em nosso trabalho (conceitos e principais objetivos) e o universo de aplicação da nossa pesquisa, optamos por delinear as fases metodológicas que operarmos segundo tais métodos. Gil (2008) aponta que

Até o momento não foi possível definir um modelo que apresente, de forma absolutamente precisa e sistemática, os passos a serem observados no processo de pesquisa. Não há uma teoria suficientemente abrangente para tal, o que faz com que os diversos autores procedam à determinação e ao encadeamento das fases da pesquisa com certa arbitrariedade (GIL,2008, p.31).

Assim, entendendo que não há etapas de pesquisa absolutamente rígidas, decidimos organizar nosso trabalho em 08 (oito) fases, a conhecer: i. fase de verificação inicial, já apresentada na seção 1.3 do capítulo 1, ii. elaboração do Projeto de Intervenção Pedagógica – PEI, iii. elaboração do jogo *OLHO DE LUPA: reforçando a habilidade leitora crítica*, iv. aplicação do projeto de intervenção, v. aplicação do jogo, vi. fase de verificação final, vii. apuração dos resultados e viii. discussão dos resultados.

Apresentamos, assim, no próximo capítulo **Relato da intervenção**, a proposta interventiva que está organizada em:

- Concepção teórica da intervenção;
- Planejamento e ação da proposta interventiva;
- Relato da intervenção em sala de aula;

- Avaliação da intervenção;
- Apresentação do jogo *Olho de lupa*;
- Desenvolvimento do jogo em sala de aula;
- Apresentação do curta-metragem produzido pelos participantes da pesquisa;
- Exposição e análise da atividade de verificação final;
- Análise comparativa entre a verificação inicial e a verificação final;
- Avaliação dos alunos acerca da intervenção

4 RELATO DA INTERVENÇÃO

Neste capítulo, descrevemos a proposta educacional de intervenção (PEI) que produzimos e aplicamos aos alunos do 9º ano A da Escola Estadual Belvinda Ribeiro. Essa proposta teve como objetivo apresentar atividades de leitura que intensificassem o posicionamento crítico desses sujeitos, para que eles pudessem transpor o código linguístico e alcançar o plano do discurso com criticidade.

A seguir, apresentamos a concepção teórica da intervenção, um quadro simplificado com o planejamento do projeto interventivo e, por fim, o relato e a avaliação da intervenção em sala de aula.

Damiani et al (2013) asseveram que um relato de pesquisa do tipo intervenção pedagógica precisa contemplar dois procedimentos: o método da intervenção e o método da avaliação da intervenção. Assim sendo, priorizamos o relato desses dois procedimentos a fim de propiciar ao leitor a diafanidade de que essas intervenções foram, de fato, investigações.

4.1 Concepção modular da intervenção

A nossa proposta interventiva consistiu na elaboração de um caderno de atividades: *Uma proposta de leitura crítica, na escola, através de gêneros textuais/discursivos jornalísticos e publicitários* (apêndice C), e da produção de um jogo de tabuleiro *Olho de lupa* (apêndice D).

O caderno de atividades contém diversos gêneros textuais/discursivos das esferas jornalística e publicitária, principalmente anúncios publicitários e tirinhas jornalísticas para o trabalho com leitura crítica, e está estruturado em quatro módulos baseados no modelo de leitura crítica (figura 2) que elaboramos a partir de Fairclough (2016) e nos procedimentos de leitura apresentados por Lopes-Rossi (2010): 1. Ativação do conhecimento prévio antes da leitura – enfoque nas condições de produção e circulação do gênero e no assunto específico daquele texto, por meio de uma leitura global; 2. Estabelecimento de objetivos de leitura em função do assunto e das características do gênero textual a que pertence o texto a ser lido; 3. Leitura detalhada do texto verbal e não verbal para consecução dos objetivos estabelecidos; 4. Reflexão crítica sobre o texto, a partir de critérios pertinentes ao gênero textual e à situacionalidade.

Cabe acentuar que Lopes-Rossi (2010) nos favoreceu um esquema de procedimento geral de leitura e que Fairclough (2016) nos forneceu elementos para sistematizar o quarto estágio de leitura proposto por Rossi (o módulo de leitura crítica). Esses procedimentos foram adequados à realidade dos nossos alunos e ao objetivo da nossa pesquisa.

Esclarecemos que a organização do caderno em módulo ocorreu por uma necessidade didática. Compreendemos que a leitura crítica deve ser realizada em todos os momentos de leitura e não de forma fragmentada ou isolada. Em todos os módulos, buscamos dialogar com os alunos de forma a possibilitar uma visão crítica e reflexiva dos textos.

O primeiro módulo (Mobilizando conhecimentos prévios) contempla a ativação do conhecimento enciclopédico antes da leitura. Koch (2017) compreende esse conhecimento como um conhecimento alusivo a vivências pessoais e eventos espaço-temporalmente situados, o que permite a produção de sentidos. Lopes-Rossi (2010) acrescenta

As teorias mais modernas de leitura assumem a importância do conhecimento prévio e da contextualização da leitura numa determinada situação, cultura, momento histórico, campo ideológico, crença. Por isso, a leitura detalhada do texto pode ficar comprometida se o conhecimento prévio do leitor não for ativado (LOPES-ROSSI, 2010, p.5-8).

Por estarmos de acordo com Koch (2017) e Lopes-Rossi (2010) e Fairclough (2016), nesse módulo, enfocamos as condições de produção e de circulação de um texto de opinião, quatro anúncios publicitários e duas tirinhas jornalísticas. Trabalhamos ainda os assuntos abordados nesses textos, a partir de uma leitura global que possibilite a compreensão deles de maneira satisfatória, já que é necessário ao leitor ativar seus conhecimentos gerais sobre o mundo para uma relação de interação leitor-texto-autor. Assim, é possível resgatar os conhecimentos prévios dos alunos, conduzindo-os à participação oral, possibilitando a reflexão e promovendo um momento de diálogo e interação.

Para execução desse primeiro módulo, utilizamos 04 h/a (quatro horas-aula), sendo 02 h/a (duas horas-aula) para o primeiro momento e 2 h/a (duas horas-aula) para o segundo momento.

No segundo módulo (Conhecendo os gêneros textuais/discursivos), estabelecemos os objetivos da leitura em função dos gêneros. A partir do conhecimento das características e da finalidade dos gêneros em estudo, a possibilidade de o leitor posicionar-se criticamente é maior e mais específicos se tornam os propósitos da leitura.

Para tanto, abordamos o conhecimento interacional citado por Koch (2002). De acordo com a autora, esse conhecimento engloba quatro outros conhecimentos: i) *ilocucional*, que nos permite reconhecer os objetivos ou propósitos pretendidos pelo produtor do texto, em uma dada situação interacional; ii) *comunicacional*, que diz respeito à quantidade de informação necessária, numa situação comunicativa concreta, para que o parceiro seja capaz de reconstruir o objetivo da produção do texto, seleção da variante linguística adequada a cada situação de interação, adequação do gênero textual à situação comunicativa e reflexão sobre o

que e como escrever para os interlocutores do texto; iii) *metacomunicativo*, que permite ao locutor assegurar a compreensão do texto e conseguir a aceitação pelo parceiro dos objetivos com que é produzido; iv) *superestrutural* ou conhecimento sobre gêneros textuais, que permite a identificação de textos como exemplares adequados aos diversos eventos da vida social.

Julgamos importante enfatizar que não houve pretensão de trabalharmos, em sala de aula, esses conhecimentos tais quais foram postos neste trabalho. Eles nos serviram de aparato teórico para orientar a intervenção.

No terceiro módulo (Trabalhando a multimodalidade), tratamos da importância da linguagem verbal e não verbal e da relação dessas linguagens para alcance dos objetivos estabelecidos nos textos. Assim, fizemos uma leitura mais detalhada do texto, levando o aluno à compreensão e análise dos recursos visuais presentes nele e como esses recursos são utilizados, muitas vezes, para influenciar os comportamentos humanos.

No quarto módulo (Leitura crítica: lendo, refletindo e transformando), tratamos da leitura crítica que é o ponto central do nosso trabalho. Empenhamos para construir com os alunos o pensamento crítico, baseado em Carraher (2002), que consiste nas seguintes características: 1. Uma atitude de constante curiosidade intelectual e questionamento; 2. A habilidade de pensar logicamente; 3. A habilidade de perceber a estrutura de argumentos em linguagem natural; 4. A perspicácia, isto é, a tendência em perceber além do que é dito explicitamente, descobrindo as ideias subentendidas e subjacentes; 5. Consciência pragmática, um reconhecimento e apreciação dos usos práticos da linguagem como meio de realizar objetivos e influir sobre outros; 6. Uma distinção entre questões de fato, de valor e questões conceituais; 7. A habilidade de penetrar até o cerne de um debate, avaliando a coerência de posições e levantando questões que possam esclarecer a problemática.

Após o esforço de construção do pensamento crítico com os alunos, utilizamos um “modelo” de leitura crítica (figura 2) que é uma adaptação do modelo de concepção tridimensional do discurso de Fairclough (2016), (vide figura 1). Intencionamos com esse modelo oportunizar aos leitores a aquisição da habilidade de se fazer uma leitura crítica que os permita descortinar os embates de vozes (dialogismo) e as relações de poder instaurados nos textos.

O quadro 2 sintetiza a organização modular da intervenção que acabamos de apresentar.

QUADRO 2: Resumo dos módulos do PEI

MÓDULOS DIDÁTICOS	OBJETIVOS	AÇÕES	CARGA HORÁRIA
1. Mobilizando conhecimentos prévios	Ativar os conhecimentos enciclopédicos dos alunos	<p>Enfocar as condições de produção e circulação dos textos jornalísticos e publicitários, em especial os anúncios publicitários e as tirinhas jornalísticas;</p> <p>Possibilitar uma leitura global dos textos;</p> <p>Favorecer a interação professor-aluno e aluno/leitor-texto-autor</p>	4 h/a
2. Conhecendo os gêneros textuais	<p>Fazer levantamento do conhecimento dos alunos acerca dos gêneros anúncio publicitário e tirinha jornalística;</p> <p>Reconhecer os propósitos pretendidos pelo autor dos textos;</p> <p>Conhecer as características e a situação comunicativa dos gêneros textuais.</p>	<p>Apresentar os textos aos alunos através do Data Show;</p> <p>Indagá-los sobre as características e objetivos dos gêneros;</p> <p>Dialogar a respeito da adequação dos gêneros à situação comunicativa;</p> <p>Apresentar os textos em folhas xeroxadas para análise e, posteriormente, debater sobre a temática do texto e os recursos utilizados na sua construção.</p>	4 h/a
MÓDULOS DIDÁTICOS	OBJETIVOS	AÇÕES	CARGA HORÁRIA
3. Trabalhando a multimodalidade	<p>Possibilitar aos alunos a leitura de textos multimodais;</p> <p>Analisar, na criação dos textos multimodais; as estratégias textual-discursivas;</p> <p>Reforçar que os textos multimodais são constructos sociais.</p>	<p>Fazer de forma conjunta a relação entre a linguagem verbal e não verbal;</p> <p>Favorecer espaço para discussão acerca dessas linguagens para o alcance dos objetivos estabelecidos nos textos, como, por exemplo, persuasão;</p> <p>Orientar o aluno para a compreensão dos recursos visuais e verbais e discutir sobre a importância de perceber as relações de sentido existentes entre essas linguagens.</p> <p>Instrumentalizar os alunos para a leitura de textos multimodais.</p>	6 h/a

4.Leitura crítica: lendo, refletindo e transformando	<p>Refletir criticamente sobre o texto;</p> <p>Descobrir as ideologias presentes nos textos;</p> <p>Possibilitar a aquisição da habilidade de fazer leitura crítica de textos;</p> <p>Descortinar as relações de poder instauradas nos textos.</p>	<p>Utilizar o modelo de leitura crítica, produzido por nós, para fazer uma análise profunda dos textos;</p> <p>Escolher e apresentar em data show diversas tirinhas e anúncios publicitários, discutindo a respeito de todos os aspectos presentes nesses gêneros, como a escolha do vocabulário, a linguagem, os elementos referenciais,</p> <p>Acionar, na interação verbal, os conhecimentos, crenças, valores e opiniões dos leitores;</p> <p>Consolidar a habilidade leitora crítica para que os sujeitos possam transformar suas ações, pensamento e o espaço onde vivem.</p>	10 h/a
--	--	---	--------

Fonte: elaboração própria

4.2 Relato da intervenção em sala de aula: Uma proposta de leitura crítica na escola - caderno de atividades

O PEI consistiu em um caderno de atividades (apêndice C), contendo 68 (sessenta e oito) páginas e dividido em quatro módulos, já apresentados no item 3.4.1. Foram necessárias 24 h/a (vinte e quatro horas-aula) para a realização das atividades. Essa intervenção teve início no dia 30 (trinta) de outubro de 2018 e término no dia 07 (sete) de dezembro de 2018. Trinta e três alunos participaram do trabalho, porém, três alunos, devido a infrequência, realizaram poucas discussões.

4.2.1 Primeiro módulo - Mobilizando conhecimentos prévios

Este módulo foi dividido em dois momentos. **No primeiro**, utilizamos um texto de opinião “A mercadoria alucinógena”, de Eugênio Bucci, cujo tema é o apelo da publicidade para o efeito mágico dos produtos que expõe; duas propagandas audiovisuais, “Homem- Man” de Steve Cutts, que reproduz, de forma crítica, como a sociedade atual age em relação aos recursos naturais, e “ Um novo homem todo dia”, da empresa *Gillete*, que utiliza a imagem do jogador Neymar para divulgar um aparelho de barbear. Além desses textos, ainda usamos dois anúncios publicitários impressos, sendo um da *Toys*, que faz alusão ao filme “Titanic” para

anunciar um brinquedo, no dia das crianças, e outro da Hortifruti, que faz remissão ao herói “Incrível Huck”, para divulgar um vegetal, a rúcula. Toda a abordagem desses textos foi feita somente de forma oral em 2h/a (duas horas-aula).

Como o nosso propósito foi possibilitar que os alunos utilizassem os conhecimentos prévios, possibilitamos a leitura global dos textos, enfocamos as condições de produção e circulação deles e favorecemos a interação professor-aluno e aluno/leitor-texto-autor da seguinte forma:

1. Utilizamos o artigo de opinião para discutir com os alunos o significado do título e pressupor, a partir dele, a assunto abordado no texto.
2. Projetamos o artigo para fazermos uma leitura cooperativa pausada e para indagarmos os alunos com intuito de compreenderem o texto de forma global.
3. Reproduzimos os vídeos e projetamos os anúncios publicitários para instigar os conhecimentos prévios dos alunos e oportunizar uma análise crítica dos textos. Assim, o diálogo ocorreu através dos questionamentos:
 - 3.1 Que texto está sendo apresentado?
 - 3.2 De que forma está sendo apresentado?
 - 3.3 Quem o produziu?
 - 3.4 Com qual objetivo?
 - 3.5 Há título? Caso não haja, esclarecer o motivo.
 - 3.6 Trata-se de qual assunto?
 - 3.7 Quais textos referem-se ao gênero citado no texto de opinião já estudado?
 - 3.8 Vocês conhecem os textos mencionados e onde geralmente os veem/leem?
 - 3.9 Esses textos diferem do artigo de opinião em quais aspectos? (Explorar a imagem, as cores e as palavras dos textos).

Antunes (2010) postula que, para uma análise de textos, devemos nos orientar para, primeiramente, apreendermos os aspectos globais se desejamos entender o texto como um todo, aquilo que o confere sentido. Ela reitera que “a compreensão global do texto deve ser o ponto de partida e o ponto de chegada de qualquer análise” (ANTUNES, 2010, p. 65). Procedemos dessa forma para trabalhar este primeiro módulo.

Inicialmente, apresentamos o título do texto para juntos compreendermos o significado dos vocábulos utilizados pelo autor. Fizemos as seguintes indagações:

1. Por que o autor preferiu o uso do artigo definido? Mudaria o sentido do título caso tivesse usado o artigo indefinido (uma)?
2. O que significa *mercadoria*?

3. O que vocês entendem pelo termo *alucinógena*?

No tocante ao uso do artigo definido, as respostas dos alunos não foram muito diferentes. Alguns afirmaram que era do conhecimento do autor a mercadoria, pois ele a determinou através do uso da palavra “a”. Ratificamos as respostas e acrescentamos que o autor também intencionou determinar a mercadoria (não era qualquer uma). Eles concordaram com a nossa contribuição.

A respeito do significado dos vocábulos, a turma inteira relacionou a mercadoria alucinógena a drogas ilícitas. Aproveitamos o momento e questionamos o porquê das respostas. Eles informaram que como a droga é vendida, ela é uma mercadoria, e como deixa as pessoas “doidonas”, leva a alucinações. Apesar de conhecermos o texto e sabermos que o assunto abordado não se referia a drogas ilícitas, a partir desse início, já foi possível observar que os discentes utilizaram os conhecimentos prévios, apesar de não exatos, para fazer uma análise, e isso foi importante, já que o nosso maior propósito com esse módulo foi acionar tais conhecimentos.

Após exploração do título, projetamos o texto e pedimos aos alunos para cada um ler um parágrafo em voz alta. Nada foi imposto, todos que leram o fizeram espontaneamente. À medida que a leitura ia sendo realizada, pausávamos para fazer as indagações apresentadas no texto 01 (um).

Depois da leitura de todo o texto e dos questionamentos que propusemos, interrogamos os alunos acerca das suposições iniciais feitas, quando analisaram o título, e se elas foram coerentes em relação ao assunto tratado pelo autor. Eles responderam que a mercadoria era realmente uma “droga”, porém diferente daquela que conheciam.

Retomamos a discussão do texto, através de perguntas orais, com o objetivo de continuar a análise, segundo Antunes (2010), da “dimensão global do texto”, que podemos resumir ao conjunto de referências (interlocutor, ficção ou realidade, tipo de linguagem empregada: formal ou informal, tema e progressão temática, gênero textual/discursivo, esfera discursiva, intenção comunicativa, intertextualidade e relevância do assunto abordado). A figura 5, a seguir, ilustra os questionamentos e reflexões desenvolvidos junto aos alunos durante a leitura do texto.

FIGURA 5: A mercadoria alucinógena - Eugênio Bucci

FALA A RESPEITO DE QUEM?

1º Enquanto o **consumidor** imagina que é um ser racional, dotado de juízo e de bom senso, a publicidade na TV **abandona** progressivamente **essa ilusão**. Em vez de argumentar para a razão do telespectador, ela apela para as sensações, para as revelações mágicas mais impossíveis. A marca de chicletes promete transportar o freguês para um tal “mundo do sabor” e mostra o garoto-propaganda levitando em outras esferas cósmicas. O adoçante faz surgirem do nada violinistas e guitarristas. O guaraná em lata provoca visões amazônicas no seu bebedor urbano, que passa a enxergar um índio, com o rosto pintado de bravura, no que seria o pálido semblante de um taxista. Seria o tal refrigerante uma versão comercial das **beberagens do Santo Daime**? Não, nada disso. São apenas os **baratos astrais** da nova tendência da publicidade. Estamos na era das mercadorias alucinógenas. Imaginariamente alucinógenas.

QUEM PODE PROCURAR, NO TELEFONE, O SIGNIFICADO DE SANTO DAIME?

O QUE SIGNIFICA ISSO?

2º É claro que ninguém há de acreditar que uma goma de mascar, um adoçante ou um guaraná proporcionem a transmigração das almas. Ninguém leva os comerciais alucinógenos ao pé da letra, mas cada vez mais gente se deixa seduzir por eles. É que **o encanto das mercadorias não está nelas, mas fora delas** — e a publicidade sabe disso muito bem. Ela sabe que esse encanto reside na relação imaginária que ela, publicidade, fabrica entre a mercadoria e seu consumidor. **Pode parecer um insulto à inteligência do telespectador**, mas ele bem que gosta. É tudo

POR QUÊ?

QUE ILUSÃO?

POR QUE O ENCANTO DAS MERCADORIAS ESTÁ FORA DELAS?

O QUE PODE PARECER UM INSULTO? POR QUÊ?

mentira, mas é a maior viagem. A julgar pelo crescimento dessas campanhas, o público vibra ao ser tratado como quem se esgueira pelos supermercados à cata de alucinações.

QUE RELAÇÃO A EXPRESSÃO *POR ISSO* MANTÉM COM O PARÁGRAFO ANTERIOR?

3º **Por isso**, a **publicidade se despe momentaneamente de sua alegada**

QUE SENTIDO O VERBO *DESPIR* PROMOVE NESSE PERÍODO?

função cívica — a de informar o comprador para que ele exerça o seu direito de escolha consciente na hora da compra — e apenas oferece a felicidade etérea, irreal e imaterial, que nada tem a ver com as propriedades físicas (ou químicas) do produto. A publicidade é a fábrica do gozo fictício — e este gozo é a grande mercadoria dos nossos tempos, confortavelmente escondida atrás das bugigangas oferecidas.

Quanto ao consumidor, compra satisfeito a alucinação imaginária. Ele também está cercado de muito conforto, protegido pela aparência de razão que todos fingem ser sua liberdade. **Supremo**

O QUE ESTÁ SENDO CONSIDERADO *SUPREMO FINGIMENTO*?

fingimento. O consumidor não vai morrer de overdose **dessa** droga. Ele só teme ser barrado

A QUE SE REFERE O TERMO *DESSA*?

nos portais eletrônicos do **imenso festim psicodélico**. Morreria de frio e de abandono. **Ele**

O QUE SIGNIFICA *FESTIM PSICODÉLICO*?

só teme passar um dia que seja longe de seu pequeno gozo alucinado.

PODEMOS AFIRMAR QUE TEMOS, NESSE PERÍODO, OPINIÃO DO AUTOR?

A QUEM SE REFERE O PRONOME *ELE*?

O QUE JUSTIFICA O TEMOR SENTIDO POR *ELE*?

BUCCI, Eugênio. Veja. São Paulo, 29 abr.1998. In: ANTUNES, Irandé. Análise de textos: fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p.80-1. [Fragmento]

Fonte: elaboração própria a partir do texto de Bucci

Apresentamos, no quadro 05 (cinco), as questões que utilizamos para analisarmos o texto nessa perspectiva global, seguidas das respostas de alguns alunos.

Vale advertir que não fizemos uso de gravadores durante as discussões. Apenas observamos e, enquanto ouvíamos, registrávamos na lousa para, posteriormente, anotarmos em um caderno.

QUADRO 3: Atividade oral acerca do texto *A mercadoria alucinógena* (Bucci)

PERGUNTAS	ALGUMAS RESPOSTAS
1. Qual é a questão abordada nesse texto?	<p><i>A2: o consumismo</i></p> <p><i>A10: Que nós compramos porque achamos as propagandas legais.</i></p> <p><i>A14: O poder que as propagandas têm sobre as pessoas. Elas são como drogas, deixam a gente alucinado.</i></p>
2. É um texto fictício ou real? O que justifica a escolha?	<p><i>A6: Real, porque as propagandas “existe”.</i></p> <p><i>A19: Real, ué! Fala a verdade.</i></p> <p><i>A23: Real, porque fala de coisas que acontecem na vida da gente.</i></p>
3. Por que o texto foi publicado em uma revista?	<p><i>A7: Porque é um texto formal.</i></p> <p><i>A14: Porque é um artigo e os artigos são publicados em revistas ou jornais.</i></p>
4. Qual linguagem foi utilizada: formal ou informal? Essa preferência do autor se deve a qual motivo?	<p><i>A22: Formal, porque o tipo de texto pede.</i></p> <p><i>A23: Formal, porque foi publicado numa revista.</i></p> <p><i>A27: Formal, porque o autor está dando uma opinião.</i></p>
5. A quem provavelmente se dirige o texto? O que há no texto que nos permite chegar a essa conclusão?	<p><i>A5: Todo mundo que lê.</i></p> <p><i>A11: A pessoas que gostam de ler revistas.</i></p> <p><i>A14: Acho, professora, que é a todo mundo que vê as propagandas.</i></p>
6. Qual o tema do texto? Citar em que se basearam para chegar ao tema (se possível, ler trechos do texto que comprovem o tema).	<p><i>A2: O que é tema, professora?</i></p> <p><i>A23: O assunto? Fala sobre as propagandas que usam formas pra seduzir a gente e a gente comprar. Tá no trecho “Apela para as sensações, para as revelações mágicas mais impossíveis.”</i></p>
7. O assunto (tema) tratado é mantido do início ao fim do texto?	<p><i>A14: É sim. O autor fala sobre as propagandas que passam na TV e que as pessoas não deixam de assistir elas. Faz isso o tempo todo no texto.</i></p>
8. Qual o propósito desse texto? Acreditam que o objetivo do autor/escritor foi alcançado? Por quê?	<p><i>A8: Eu acho que é fazer a gente pensar sobre o que vemos na TV. Acho que mais ou menos, porque nem todo mundo consegue entender esse texto. Se você não tivesse lendo com a gente, eu não tinha nem terminado de ler.</i></p>

	<i>A23: Informar. Acho que sim porque eu mesma entendi.</i>
9. Qual a importância das informações contidas no texto?	<i>A24: Servem para fazer a gente pensar antes de acreditar no que colocam na TV. A27: Que muita propaganda mostra coisas que não existem.</i>
10. Há relações desse texto com outros textos (intertextualidade)? Se sim, quais?	<i>A14: Olha, professora, eu penso que sim, porque você pediu pra gente procurar o que é Santo Daime.</i>
11. Esse texto pode influenciar as pessoas? Por quê?	<i>A19: Não me influencia não. A30: Pode sim. Ele explica direitinho que as propaganda seduzem as pessoas e muito.</i>

Fonte: elaboração própria

Diante das respostas dos alunos, apresentadas no quadro acima, foi possível reconhecer que o momento propiciou a eles o exercício de análise e compreensão do texto. Concordamos com o aluno A8 quando disse que “nem todo mundo consegue entender esse texto” e, também, quando afirma que a nossa mediação foi fundamental para assimilação do artigo. Isso revela o quanto as ações do professor, em sala de aula, contribuem para o desenvolvimento da habilidade de leitura e como a análise global dos textos nos permite descobrir, de acordo com Antunes (2010)

Entre outros pontos, seu esquema de composição; sua orientação temática, seu propósito comunicativo; [...] procurar identificar suas partes constituintes; as funções pretendidas para cada uma delas, as relações que guardam entre si e com elementos da situação, os efeitos de sentido decorrentes de escolhas lexicais e de recursos sintáticos. É procurar descobrir o conjunto de suas regularidades, daquilo que costuma ocorrer na sua produção e circulação, apesar da imensa diversidade de gêneros, propósitos, formatos, suportes em que podem acontecer (ANTUNES, 2010, p. 49).

Foi em consonância com as afirmações de Antunes (2010) que permitimos aos participantes desenvolver diversas habilidades/capacidades (linguísticas, textuais, pragmáticas, cognitivas) que ocorreram de forma dialógica. É concebível abonar, dessa forma, que alcançamos a finalidade proposta em nossa primeira atividade de estudo.

No **segundo momento** do módulo 1 (um), entregamos a cada aluno uma atividade impressa, contendo uma tirinha da Mafalda (Quino) e uma imagem de uma campanha publicitária antitabagismo. Pedimos aos alunos que observassem os textos com cuidado para responderem as questões propostas apresentadas nas figuras 06 (seis) e 07 (sete). Foram

disponibilizados 50 (cinquenta) minutos para a realização da atividade e 50 (cinquenta) minutos para discussão. Intencionamos com ela reforçar a aprendizagem adquirida no primeiro momento.

FIGURA 6: Atividade apresentada aos alunos durante o primeiro módulo da intervenção pedagógica



<https://www.asomadetodosafetos.com/2016/05/melhores-tirinhas-da-mafalda.html>

- A. O texto apresenta duas personagens. Quem são? Caso os alunos não saibam, solicitaremos àqueles que apresentam celular com internet para pesquisarem a respeito dos personagens e explicar aos outros colegas.
- B. No primeiro quadrinho, as personagens apresentam dois desejos que se contrapõem. Identifique-os e explique por que podemos considerá-los opostos quanto ao sentido.
- C. O texto foi produzido pelo cartunista argentino Quino. Qual a intenção (objetivo) desse autor com essa produção?
- D. Qual argumento foi utilizado pela personagem que inicia o diálogo para convencer de que a escolha dela era a melhor?
- E. O assunto abordado na tirinha faz referência a questões morais. Explique essa afirmativa e aponte o que há, no texto, que te permite chegar a tal resposta.

Fonte: elaboração própria

FIGURA 7: Atividade apresentada aos alunos durante o primeiro módulo da intervenção pedagógica



<http://designine9.blogspot.com.br/2012/04/campanhas-publicitarias-anti-tabagismo.html>

- A. Descreva a imagem.
- B. Esse texto faz referência a algo conhecido por você? Se sim, a quê?
- C. Qual assunto é abordado no texto?
- D. Para a compreensão do texto, é necessário relacionar a imagem a conhecimentos já adquiridos por você. Explique quais são e por que eles são indispensáveis.
- E. Todo texto é produzido com uma finalidade. Quais os recursos utilizados pelo produtor desse texto para atingir seu objetivo comunicativo?
- F. A quem você acredita que esse texto é destinado? Explique.

Fonte: elaboração própria

Todas as questões apresentadas, nesses dois quadros, foram respondidas pelos alunos. Alguns tiveram dificuldade em reconhecer a personagem Suzanita, amiga de Mafalda. Devido a isso, pedimos àqueles que possuíam internet móvel para pesquisarem a respeito. Dois alunos o fizeram e leram para os demais.

Observamos que houve participação efetiva dos discentes nessa atividade, tanto escrita quanto oral. Eles demonstraram conhecimento do humor na tirinha e a julgaram

engraçada. Afirmaram ter gostado do texto 02 (dois) e identificaram o propósito comunicativo presente nele, já que verbalizaram que o produtor do texto utilizou a figura do caixão para assustar as pessoas que fazem uso de cigarros, mostrando que elas podem morrer. Assim, percebemos que, também, foram capazes de reconhecer a imagem (texto 02) ao relatarem que era uma carteira de cigarro em formato de caixão, comprovando, mais uma vez, que o conhecimento prévio havia sido mobilizado.

O conhecimento de mundo dos alunos/leitores foi relevante na compreensão dos textos, pois, quando o autor produz um texto, ele confia que ocorrerá colaboração do leitor para inferir e estabelecer sentido. E isso se dá quando o sujeito evoca seus conhecimentos prévios.

É importante destacar que buscamos, em todas essas atividades realizadas, instigar os alunos para uma análise crítica dos textos, pois, como já mencionamos, a leitura crítica deve ser exercitada a todo momento.

As discussões, neste primeiro módulo, apresentaram-se produtivas, pois os alunos acionaram seus conhecimentos prévios para atribuírem sentido aos textos estudados; demonstraram habilidades para descrever imagens, reconhecer a temática textual, o propósito comunicativo, os efeitos de humor (reconhecidos por apenas 3% dos alunos conforme diagnóstico inicial), os argumentos utilizados por personagens em tirinhas, antes identificados por 10% (dez por cento) dos alunos; enfim, eles intensificaram diversas habilidades e desenvolveram outras.

Dessa forma, acreditamos que o momento foi significativo para os sujeitos/participantes da nossa pesquisa e, também, para nós, enquanto mediadores do processo, porque, como abona Freire (2016) “o ensinante tem, no seu ensinar, um momento rico de seu aprender” (FREIRE, 2016, p.56).

4.2.2 Segundo módulo: Conhecendo os gêneros textuais/discursivos

O trabalho com este módulo objetivou sondar os conhecimentos dos alunos acerca dos gêneros anúncio publicitário e tirinha jornalística; reconhecer os propósitos pretendidos pelo autor dos textos e conhecer as características e a situação comunicativa dos gêneros textuais/discursivos. Para alcançar esse propósito, exibimos um vídeo a respeito dos impactos do consumismo no mundo atual, apresentamos aos alunos anúncios publicitários e tirinhas através do Data Show, indagamos sobre as características e objetivos desses gêneros textuais/discursivos, dialogamos a respeito da adequação dos gêneros à situação comunicativa

e apresentamos um anúncio publicitário, em folhas xeroxadas, para análise e, posteriormente, debate sobre a temática do texto e os recursos utilizados na sua construção.

Esse segundo módulo teve duração de 4 h/a (quatro horas-aula) e foi dividido em 4 (quatro momentos), sendo que, no **primeiro**, exibimos o vídeo “Compro, logo existo?” cujo tema é o impacto do consumismo no mundo atual. Iniciamos conversando com os alunos a respeito do consumismo, em nossa sociedade, e o que nos leva ao desejo de comprar cada vez mais. Oralmente perguntamos:

1. Qual assunto foi abordado no vídeo?
2. Qual a sua opinião a respeito do que assistiu?
3. Por que as pessoas consomem tanto sem necessidade?
4. O que te faz desejar e comprar um produto?
5. Como os produtos são divulgados?

A questão 05 (cinco) nos direcionou ao objetivo desse primeiro momento: o conhecimento do gênero anúncio publicitário. Obtivemos como resposta a essa pergunta que os produtos são divulgados através de propagandas. Observando que era do conhecimento dos discentes o gênero em análise, prosseguimos apresentando a eles três anúncios publicitários, sendo um da empresa Band-aid (figura 8), um da marca Papaiz e outro do dicionário Aurélio, além de uma propaganda social da UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância (figura 09). Todas as imagens foram analisadas, contemplando o propósito comunicativo predominante, as características do gênero, o suposto leitor, o suporte onde foi veiculado o texto, a esfera discursiva, os recursos utilizados para atingir o leitor, o caráter da propaganda (se social, comercial, político ou outro), o produto divulgado no anúncio comercial e o alerta apresentado na propaganda social.

Não nos ocupamos muito com o reconhecimento do gênero, pois, de acordo com o diagnóstico inicial, 77% (setenta e sete por cento) dos alunos já apresentavam essa habilidade. Então, mediante nosso intermédio, construímos coletivamente a caracterização do gênero, buscando entender a sua função social. Assim, exploramos os recursos visuais, intertextuais, linguísticos e persuasivos. Exibimos, a seguir, os anúncios e a análise feita pelos alunos.

FIGURA 08: Anúncio publicitário da empresa Band-aid



<https://sanj113.wordpress.com/2015/01/08/band-aid-the-hulk-2/>

BAND-AID é feito de tecido flexível que pode suportar força e pode caber em qualquer mão. (Tradução nossa)

<http://www.purebreak.com.br/midia>

O anúncio acima é composto, predominantemente, pela linguagem visual que preenche quase todo o *layout*. É a figura de uma mão forte, verde, com veias salientes. O dedo indicador dessa mão está envolto por um curativo e aponta para a caixa do produto anunciado. A cor de fundo também é verde, porém mais clara, pois o destaque é a mão por ser o elemento principal do anúncio. Na parte inferior direita, encontra-se a identificação do produto que se deseja divulgar: o Band-aid. Podemos notar que o produto ocupa espaço pouco relevante na peça publicitária e a mensagem verbal, apesar de apontar a flexibilidade do Band-aid, não foi necessária para a compreensão do texto.

Os alunos reconheceram a intertextualidade logo no início da leitura. Disseram ser a mão do Hulk, o super-herói mais forte que existe, segundo eles. Apontaram os músculos da mão sugerindo força. Entretanto, eles não foram capazes de compreender a relação existente entre essa força e o fato de o curativo estar preso ao dedo do personagem; ou seja, a mensagem não foi entendida. Isso somente ocorreu após alguns minutos de análise que fizemos em conjunto. Sentiram-se surpresos quando perceberam que “o curativo é mais forte que o Hulk porque nem ele conseguiu quebrar” (reprodução da fala do aluno A14). A leitura, nesse momento, tornou-se completa, pois apresentou sentido, uma vez que os alunos perceberam os recursos utilizados para alcançar o leitor.

FIGURA 09: Propaganda social do dia mundial da comida (UNICEF)



Essa propaganda social seduziu os alunos. Eles se sentiram comovidos com a imagem do garfo em formato de mão pedindo algo. Questionaram o que era Unicef. Oportunizamos a pesquisa no celular. Após tradução da mensagem verbal, eles afirmaram ter compreendido o texto e relataram que a propaganda não apresentou produto para ser vendido, apenas solicitou doações para uma campanha contra a fome.


Conveniente dizer que os alunos desenvolveram significativamente a habilidade leitora no decorrer dessas atividades. Foi gratificante vê-los percebendo detalhes dos textos, relacionando propósitos comunicativos, como nesse momento, compreendendo que, ao se relacionarem com o texto, este se torna mais claro, mais inteligível. Tudo isso ratifica a assertiva de Freitas (2012) de que para se compreender um texto, são necessárias várias habilidades que excedem a mera decodificação de palavras, pois a leitura precisa produzir sentido na interação “autor-leitor-texto-mundo” (FREITAS, 2012, p.70).

No **segundo momento**, entregamos aos alunos uma atividade impressa (quadro 4) para ser respondida e debatida. Realizamos uma interpretação mais consistente do anúncio, pois a atividade permitiu a prática das habilidades já adquiridas pelos discentes no primeiro momento.

O **terceiro momento** consistiu na análise de uma reportagem para se chegar ao conhecimento do gênero tirinha. Devido a um projeto realizado na escola, no dia programado para essa atividade, não foi possível efetivá-la. Porém, afirmamos que esse fato não

comprometeu o nosso trabalho, porque, no **quarto momento**, resolvemos a atividade impressa (quadro 04) em grupo. Demonstramos, em seguida, o resultado desse acontecimento.

QUADRO 4: Atividade impressa respondida pelos alunos no segundo módulo da intervenção

<p>Leia o texto abaixo e responda as questões.</p>  <p>Tirinha de Laerte retirada de: http://atividadesdeportugueseliteratura.blogspot.com</p>	
<p>QUESTÃO 01. A qual gênero textual/discursivo esse texto pertence? Justifique sua resposta.</p>	<p>Todos os alunos reconheceram ser uma tirinha.</p>
<p>QUESTÃO 02. O texto apresenta personagens. Identifique o personagem principal e explique como foi possível reconhecê-lo.</p>	<p><i>A30: É o gatinho filho. Ele é o centro da história.</i></p>
<p>QUESTÃO 03. No texto, prevalece:</p> <ol style="list-style-type: none"> A descrição A narração A exposição A argumentação 	<p>Grande número de alunos respondeu a narração e justificou argumentando que há uma história sendo contada.</p> <p>Acrescentamos, baseados em Marcuschi (2008), que não há textos que apresentam apenas uma tipologia, mas que há uma predominante. Foi por esse motivo que a questão solicita aquela que prevalece.</p>

QUESTÃO 04. Explique os recursos presentes, no texto, que comprovam a sua escolha na questão anterior.	<i>A7: Presença de personagens, o gato pai e o gatinho filho.</i> <i>A10: Tem uma história acontecendo.</i> <i>A21: Existe ações no texto.</i>
QUESTÃO 05. Que tipo de comportamento se espera que o leitor tenha diante desse texto?	<i>A11: Achar graça, porque o pai quer conversar sério e o filho entende outra coisa.</i>
QUESTÃO 06. Qual é o fato gerador do humor da tirinha?	<i>A23: O gatinho ter entendido que vida era os bichinhos do jogo dele.</i>

Fonte: elaboração própria

Através das respostas apresentadas, verificamos que houve assimilação do gênero tirinha. A maioria dos alunos mostraram-se coerentes em suas respostas. A resposta à questão 06 (seis) novamente confirmou a evolução dos sujeitos quanto à percepção dos efeitos de humor presentes nos textos.

Foi crendo que, como declarou Bronckart (2012, p. 103), “a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas”, que reforçamos com os alunos o estudo dos gêneros anúncio publicitário e tirinha jornalística.

Não temos dúvidas de que a aprendizagem desses gêneros textuais/discursivos foi potencializada.

4.2.3 Terceiro módulo - Trabalhando a multimodalidade

Haverá, assim, a linguagem das flores, dos ventos, dos ruídos, dos sinais de energia vital emitidos pelo corpo e, até mesmo, a linguagem do silêncio. Isso tudo, sem falar do sonho que, desde Freud, já sabemos que também se estrutura como linguagem (SANTAELLA, 1990, p. 15).

O uso simultâneo de diversas linguagens e as contribuições de cada uma delas para a produção de sentidos é denominada multimodalidade. Os textos que elegemos como principais para o nosso trabalho apresentam diversos modos semióticos.

Santaella (1990) afirma que o objetivo da semiótica é examinar todo e qualquer fenômeno que produza significado e sentido. Por isso, quando falamos em linguagem,

consequentemente nos referimos a uma sucessão de formas de nos comunicar e atribuir significação que engloba tanto a linguagem verbal quanto outras linguagens que também podem retratar o mundo. A autora ainda acrescenta que

No sistema social em que vivemos estamos fadados a apenas receber linguagens que não ajudamos a produzir, que somos bombardeados por mensagens que servem à inculcação de valores que se prestam ao jogo de interesses dos proprietários dos meios de produção de linguagem e não aos usuários (SANTAELLA, 1990, p. 14).

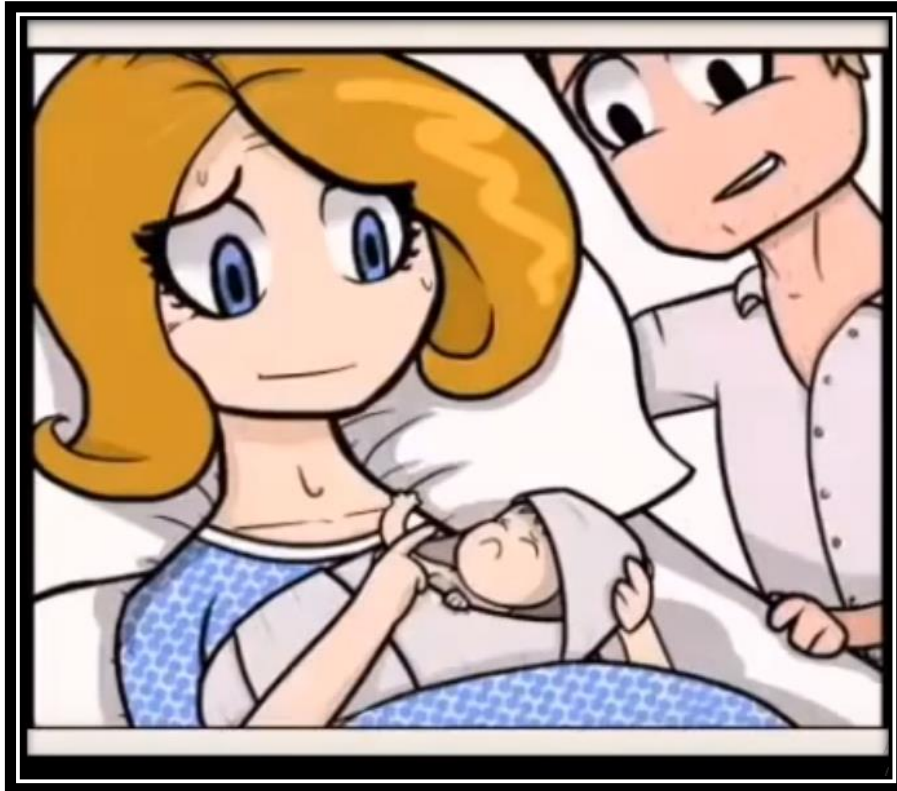
Assim sendo, consideramo-nos responsáveis por instrumentalizar os alunos para a leitura dos textos que apresentam essas linguagens simultâneas, oportunizando a análise de estratégias textual-discursivas e reforçando que os textos multimodais são constructos sociais.

Em cumprimento a esse propósito, servimo-nos de 6 h/a (seis horas-aula) para trabalhar, de forma conjunta, a relação entre linguagem verbal e não verbal; favorecer espaço para discussão acerca dessas linguagens para o alcance dos objetivos estabelecidos nos textos, como, por exemplo, persuasão; orientar o aluno para compreensão dos recursos visuais e discutir a importância de perceber os objetivos reais da utilização desses recursos.

Mediamos atividades orais e escritas, individuais e em grupo, para que os alunos refletissem a relação entre as linguagens verbal e não verbal presentes em um único texto. Enfatizamos, também, a existência de valores, interesses e ideologias implícitos nos textos e a importância de percebermos esses implícitos.

Iniciamos, então, o **primeiro momento** desse terceiro módulo com a transmissão do vídeo *sem palavras* (figura 10), disponível no site <https://www.youtube.com/watch?v=LxeOPaiNu-w>. Conversamos com os alunos a respeito da apreensão do assunto abordado no vídeo, já que ele, quase totalmente, não apresentou linguagem verbal. Concluímos, conjuntamente, que é possível fazer leitura de imagens e que elas podem ser compreendidas.

FIGURA 10: Imagem do vídeo “ Sem palavras”



Fonte: Site <https://www.youtube.com/watch?v=LxeOPaiNu-w> acessado em 30/07/18

Esse vídeo apresenta uma história por meio de imagens. Retrata o ciclo da vida humana e as relações familiares e sociais. As ações foram desenvolvidas em espaços diversos e o tempo seguiu cronologicamente. A compreensão se deu na relação de sentido estabelecida entre o leitor/telespectador e o texto visual.

Exploramos, em um primeiro momento, o título “Sem palavras”, para alcançarmos o assunto tratado no vídeo. Prosseguimos com os questionamentos para atingir a compreensão do texto.

Os alunos-leitores, além de terem transformado linguagem visual em linguagem verbal, já que verbalizaram toda a história apresentada no vídeo, desmistificaram a ideia de existir leitura limitada à decodificação de letras e palavras. Houve, então, realização de leitura efetiva, a partir dos sentidos interpretados em outra linguagem.: a não verbal.

Em seguida, para o **segundo momento**, dividimos a turma em 8 (oito) grupos para distribuir cópias coloridas de textos multimodais (figuras 05, 06, 07, 08, 09, 10, 11e 12). Solicitamos que ressaltassem os recursos utilizados na construção do texto, explicando a importância de cada um (cores, letras, frases, formas) e dissessem se esses recursos foram necessários à compreensão do texto. Aguardamos 30 (trinta) minutos para cada equipe explorar

o texto recebido. Passados os minutos, convidamos os alunos a apresentarem suas conclusões aos outros colegas. No momento da apresentação, projetamos o texto, já que o tamanho da imagem não era suficiente para todos visualizarem. Além disso, foi válido para fazermos as interferências necessárias.

As figuras 11 (onze) e 12 (doze) apresentam o momento de análise de alguns textos feita pelas equipes.

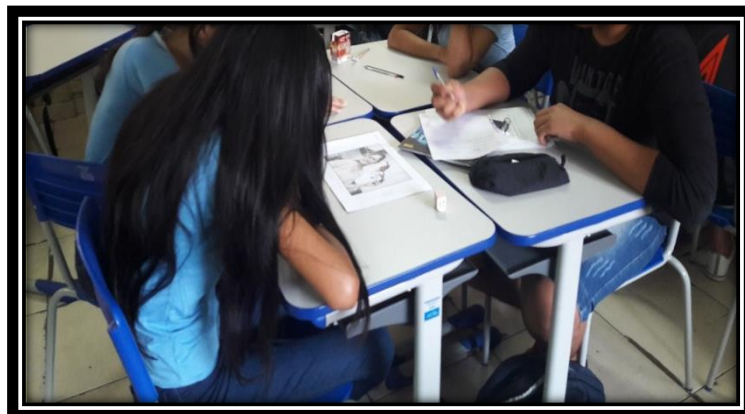
As equipes foram compostas por 04 (quatro) e 05 (cinco) alunos. Antes de os fotografarmos, nós os deixamos cientes de que a identidade deles continuaria preservada como acordado no início da pesquisa. Por esse motivo, não aparecem o rosto dos participantes, apenas partes do corpo deles.

FIGURA 11: Imagem dos alunos da equipe 1 (um) em momento de análise de texto multimodal



Fonte: arquivo pessoal

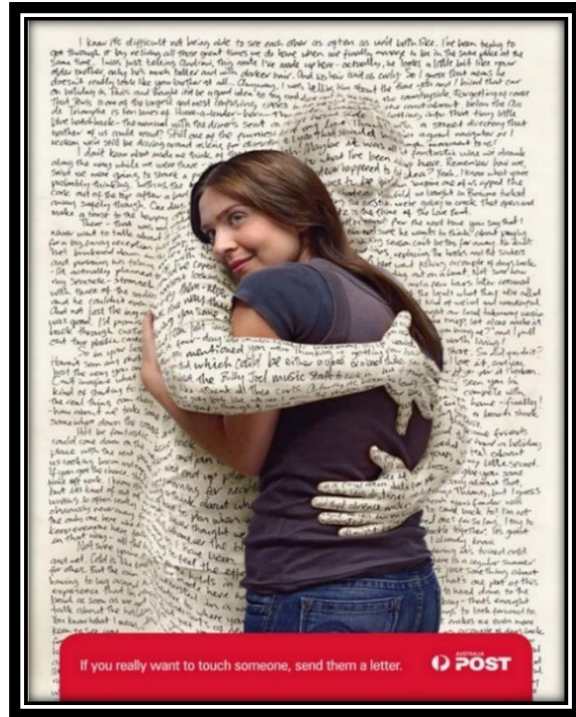
FIGURA 12: Imagem dos alunos da equipe 4 em momento de análise de texto multimodal



Fonte: arquivo pessoal

Os textos a seguir tornaram-se possibilidades de os alunos se inserirem no universo multimodal. Passamos, então, a descrever o funcionamento desse módulo a partir da apresentação do texto e das considerações que julgamos pertinentes.

FIGURA 13: Propaganda dos Correios da Austrália



“Se quiser realmente tocar uma pessoa, envie uma carta”.

(Tradução nossa)

Fonte: <https://incrivel.club/inspiracao-historias> acessado em 30/07/18

Essa imagem é uma propaganda dos Correios da Austrália que objetiva incentivar as pessoas a utilizarem as cartas impressas ou manuscritas via correspondência.

A equipe responsável pela análise e explicação desse texto esclareceu que a propaganda faz um apelo à sociedade (habituada, nos dias atuais, ao uso das mídias digitais para se comunicarem) para não deixar findar o uso da carta pessoal via Correios. Para atingir esse propósito, empregou uma imagem muito interessante: letras em formato de um homem que abraça uma mulher. Os alunos acrescentaram que o semblante da mulher exprime alegria e demonstra que ela se sente protegida e amada. Eles apontaram, também, o fato de somente a mulher apresentar cores, pois o homem está em preto e branco; e justificaram afirmando que, habitualmente, as pessoas usam papel branco e caneta azul ou preta para escrever cartas.

Observamos que a equipe se mostrou segura e em conformidade com o propósito comunicativo.

FIGURA 14: Cartum



Fonte: Site <http://www.hazmatnews.com.br> acessado em 30/07/18

Essa imagem é um desenho humorístico (cartum) e retrata, de forma bastante crítica, um fato cotidiano: a ocorrência da falta de higiene na preparação dos alimentos servidos nos bares e restaurantes do nosso país.

A compreensão desse texto se deu de forma descontraída, pois os alunos perceberam de imediato o que provocou o humor. Eles se demonstraram satisfeitos com o texto, riram, brincaram e fizeram inferências acerca da aparência do cliente, declarando que ela exprimia nojo em razão do excesso de cabelo nas axilas do cozinheiro, fato que, associado à linguagem verbal, provocou o humor.

Interferimos na análise somente para retificar que o gênero textual/discursivo não era uma charge, conforme declarado pela equipe, e sim um cartum. Levantamos hipóteses para que eles concordassem com a nossa afirmativa. A nossa explicação de que a diferença entre um e outro consistia de o cartum ser atemporal, pois o humor retratado pode ser compreendido, independente do lugar e do tempo, foi suficiente para os alunos entenderem.

FIGURA 15: Anúncio publicitário da marca Burger King



Fonte: https://blog.wp8.com.br/post/ver_post/133/10-anuncios-de-oportunidade-para-o-dia-do-solteiro/ acessado em 30/07/18

Esse anúncio refere-se a uma peça publicitária produzida para a empresa Burger King, Ele divulga produtos alimentícios (sanduíche, batata frita e refrigerante com gelo) que induzem a vontade de consumir, comer, pois são bem apresentados, uma vez que estimula os sentidos com o uso das cores e o fato de as imagens aproximarem-se do real.

A equipe que analisou esse texto não demonstrou dificuldade na compreensão. Assinalaram os recursos utilizados pelo produtor do texto para convencer o leitor a consumir o produto (alimento). Declararam que foram seduzidos pelas imagens e que, certamente, comprariam os produtos.

Esse momento foi muito oportuno para refletirmos a veracidade das imagens anunciadas. Há muitas propagandas que divulgam um produto e, quando o consumidor adquire, decepciona-se devido a distância entre o que foi proposto e o que realmente se vende. A discussão foi extremamente útil, pois favoreceu à reflexão e a análise crítica dos anúncios publicitários.

O grupo nos surpreendeu ao relacionar o texto verbal “ Solteiro sim com fome nunca! ” à música “Solteiro sim” da dupla Humberto e Ronaldo. Confessamos não a conhecer e, por isso, não apresentávamos segurança para afirmar se houve realmente a intenção de referência a ela. Esse fato nos possibilitou certificar que os alunos já adquiriram habilidade para

reconhecer relações dialógicas nos textos e, também, corroborou para apresentarmos a seguinte pergunta: Por que se usou “solteiro sim”?

O debate em função da pergunta perdurou alguns minutos, pois não houve concordância entre os alunos. Alguns acreditaram que o sintagma nominal – solteiro sim - significava que é bom ficar solteiro, mas não é bom ficar com fome. Muitas alunas contestaram, proferindo que o criador do anúncio era machista, já que usou o adjetivo no gênero masculino (solteiro) e que os colegas estavam se comportando como ele, pois não havia razão ser bom somente o homem ficar solteiro. Interferimos dizendo que todos os pressupostos eram aceitáveis, pois ninguém extrapolou o “dito” no texto, e acrescentamos que havia ainda uma outra possibilidade de interpretação. Pedimos que eles relacionassem a frase ao nosso contexto social e, a partir disso, o que era possível depreender.

Apesar da mediação, os alunos não identificaram que o texto aponta um discurso social que estabelece a importância de ser casado e quem desconsidera esse conceito sofre crítica. Após explicarmos, ocorreu a compreensão e o encerramento do debate.

FIGURA 16: Tirinha do DrPepper



Fonte: Blog drpepper.com.br. Acessado em 30/07/2018

A tirinha acima foi motivo de muitas risadas quando apresentada, em sala de aula, pelo grupo responsável pela análise dela. Aproveitamos o momento e indagamos o que justificava tantos risos. E eles responderam com precisão que a paciente queria uma opinião de outro médico e não uma segunda opinião do médico com quem falava, mas o médico entendeu diferente e respondeu que ela era “muito feia”. Reforçamos, então, a importância de se reconhecer o humor nas tiras e aquilo que o provoca.

Os alunos realizaram uma leitura coerente da tira. Apresentaram os personagens envolvidos na narrativa, informando ser um médico e uma paciente. Quando questionados pelo aluno A14 o motivo da afirmação, responderam que o homem estava com roupa branca e

usando um aparelho que médico usa. Argumentaram, também, que a fala desse personagem, no primeiro quadrinho, “mostrava” que ele era médico.

Diante da exatidão do esclarecimento, convencemo-nos de que existiu, sem dúvida, a mobilização dos conhecimentos prévios.

Importante acentuar que nos empenhamos para incitar os alunos a depreender a crítica existente na fala do personagem médico no último quadrinho. Indagamos, então, por que o médico disse que a paciente era feia. Eles alcançaram o plano discursivo com criticidade ao dar como resposta que a sociedade tem um padrão de beleza e todos que fogem a esse padrão são criticados e humilhados.

FIGURA 17: Charge 1



Fonte: www.jornalvs.com.br/_conteudo/2015/12/noticias/regiao/249558-corrupcao-e-impeachment-nas-charge-desta-terca-feira.html, acessado em 30/07/18

Esse texto é uma charge por apresentar uma sátira a respeito de um acontecimento recorrente no Brasil, a corrupção. Há dois personagens idosos usando roupas que correspondem a vestimentas de uma determinada região do Brasil. Há, também, marcas linguísticas no diálogo dos personagens que intensificam a afirmativa.

A equipe responsável pela apresentação da charge descreveu com clareza todos os detalhes apresentados nela, como as roupas dos personagens, as características físicas, os acessórios (os lenços, os chapéus e os cintos), o chimarrão, bebida típica da região, esclarecendo que os personagens são gaúchos. Ademais, citaram a expressão “Bah” e afirmaram ser recorrente na fala dos nativos do Sul do Brasil.

Os alunos perceberam a crítica apresentada no texto, afirmando que, além da corrupção política, assunto bastante divulgado na mídia brasileira, há também corrupção no futebol. Eles souberam responder o que entendem por corrupção quando questionados por nós, pois responderam que é falta de honestidade de pessoas que se encontram no poder, que elas cometem roubos.

Julgamos muito interessante um comentário que a equipe fez acerca da palavra “relaxa”, presente no segundo quadrinho. Eles apontaram que é um termo usado por pessoas mais novas, como adolescentes e jovens; entretanto, não souberam explicar o porquê de ter sido utilizado por um idoso (personagem). Interferimos no intuito de possibilitar a reflexão, questionando quem eles acreditavam ter produzido o texto e que quando escrevemos, construímos um leitor possível, não real, e quando lemos percorremos o texto na busca de pistas deixadas pelo autor, porque “todo texto carrega em si traços daquele que escreve”. (CORACINI E ECKERT-HOFF, 2010, p. 9-10)

FIGURA 18: Charge 2

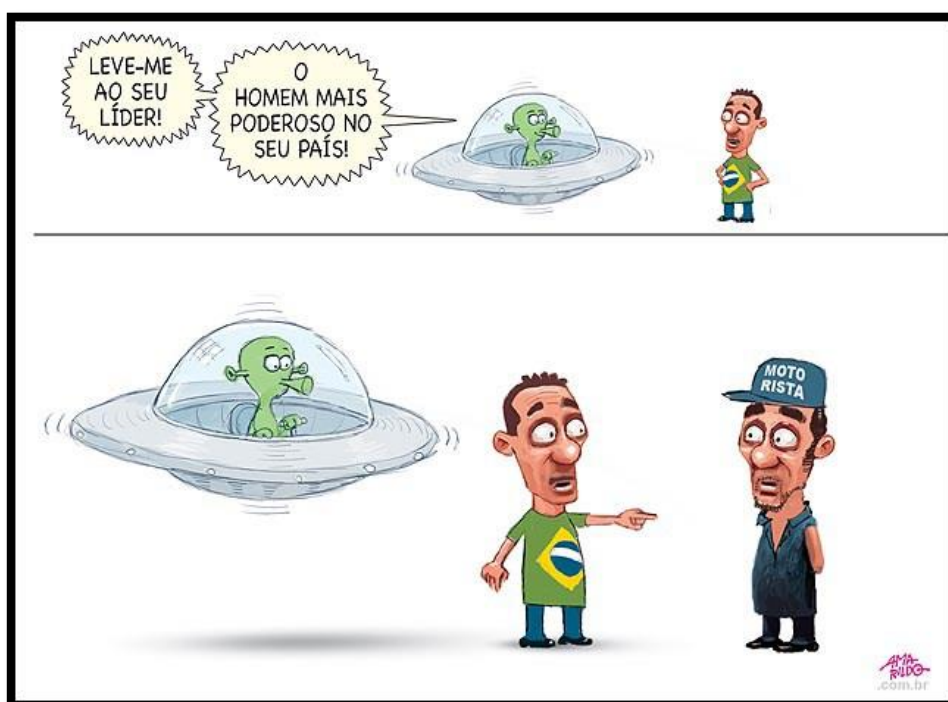


<http://www.hazmatnews.com.br>

Esse texto é uma charge. Ele aborda um dos maiores problemas sociais enfrentado pelos brasileiros: a violência. É um texto que exige conhecimento prévio, pois dialoga com um filme (Sexta-feira Treze, apresentando a figura do Jason, seu protagonista) e com um sintoma de ansiedade generalizada (a Síndrome do Pânico).

Os alunos que o apresentaram, em sala de aula, demonstraram compreensão, uma vez que descreveram o cenário como um consultório psicológico e o personagem, Jason, como um paciente. Eles reconheceram a intertextualidade com o filme “Sexta-feira Treze”, afirmaram que o protagonista do filme estava realmente amedrontado, porque se encontrava trêmulo e encolhido. Afirmaram, ainda, que se a violência no Rio de Janeiro deixou um assassino impiedoso com medo significa que lá o problema está grande. Quanto à outra intertextualidade referente ao título, os alunos não identificaram por desconhecimento da patologia. Assim, dialogamos com eles, e o explicamos.

FIGURA 19: Charge 3



Fonte: www.humorpolitico.com.br/tag/tirinha/

Nessa charge, os alunos reconheceram apenas os personagens envolvidos. Afirmaram ser um extra-terrestre em uma nave, um brasileiro por estar com uma camisa com a bandeira do Brasil e um motorista, porque leram o escrito no boné do personagem de macacão. Entretanto, não houve compreensão do texto, pois, apesar de terem-se informado acerca da greve dos caminhoneiros ocorrida no país, em maio de 2018, não relacionaram o motorista ao caminhoneiro e não identificaram a crítica existente: o caminhoneiro ser a pessoa mais poderosa do Brasil por ter “parado” o país com a greve. Proporcionamos, então, um momento de reflexão e, a partir dele, ocorreu a compreensão por toda a turma.

FIGURA 20: Propaganda social

Não fale ao celular se estiver dirigindo!
(Tradução nossa)

Fonte: <https://incrivel.club/inspiracao-historias/17-exemplos-recentes-de-publicidade-social-impactante-30305>

A leitura realizada pelos alunos, na compreensão dessa propaganda, foi útil. Eles associaram o líquido vermelho ao sangue humano e ressaltaram a importância das cores branca e preta contrastando com o vermelho, para que o vermelho sobressaísse. Em se tratando da linguagem verbal, estranharam o uso do verbo “dirigir” ao fato de a mulher estar na cozinha. Mediamos a apresentação e perguntamos o significado desse verbo. Diante de várias respostas, optamos por apresentar com a do aluno A14, que o conceituou como comandar. Diante disso, solicitamos à equipe que substituísse o verbo dirigir por comandar e verificasse se, assim, o texto apresentava sentido. Tendo como resposta um sim, pedimos que prosseguissem com a apresentação.

Eles declararam que a propaganda teve como finalidade alertar as pessoas acerca do uso do celular concomitante a outras ações por ser perigoso, pois pode provocar acidentes. Para atingir o objetivo, utilizaram uma mulher em uma cozinha com uma panela de pressão no fogão e com o celular na mão. O sangue que sai de dentro do celular representa esse perigo.

Pertinente abonar que todos os textos apresentados exigiram dos alunos uma leitura reflexiva. Houve necessidade de eles observarem e atribuírem sentido, cuidadosamente, às múltiplas linguagens presentes, para identificarem os valores, as ideologias e os interesses

apresentados neles. Sete grupos de leitores não demonstraram dificuldade no reconhecimento dos gêneros e, também, na identificação do propósito comunicativo. Apenas uma equipe não reconheceu o gênero cartum por confundi-lo com charge, mas demonstrou compreendê-lo após a nossa explicação.

Os esclarecimentos acerca dos textos foram importantes. Houve cooperação e respeito entre os alunos. Eles pontuaram que o conhecimento prévio contribuiu para a interpretação dos textos. Percebemos, assim, que, conforme o desenvolvimento dos módulos, os alunos se empenharam na realização de leituras mais abrangentes.

As atividades escritas, apresentadas aos alunos, nos **terceiro e quarto momentos** desse módulo, foram respondidas por eles de forma coerente. Eles se mostraram seguros na resolução desses exercícios e participaram de modo satisfatório das discussões.

A partir disso e das apresentações realizadas pelos discentes, no segundo momento, inferimos que eles compreenderam as imagens como geradoras de significados e como recurso importante na criação de textos, perceberam as estratégias textual-discursivas, entenderam que o texto, por ser um constructo social, apresenta valores e ideologias e que estes devem ser percebidos pelo leitor.

4.2.4 Quarto módulo - Leitura crítica: lendo, refletindo e transformando

No **quarto módulo**, objetivamos possibilitar aos alunos o aprimoramento da habilidade leitora crítica para eles reconhecerem as relações de poder instauradas nos textos. Nesse sentido, utilizamos o modelo de leitura crítica já apresentado na seção 2.3 desta pesquisa. Esse modelo contemplou a potencialização das seguintes habilidades:

1. *Na prática linguística*, compreender a função e o significado dos vocábulos que integram um texto, entender os recursos gramaticais como indispensáveis à compreensão de sentidos e conceber a coesão e a coerência como recursos de textualidade.
2. *Na prática discursiva*, inferir para perceber os aspectos ideológicos instaurados nos textos, reconhecer os intertextos e os interdiscursos e acionar, na interação verbal, conhecimentos, valores, opiniões presentes na memória.
3. *Na prática social*, intensificar a habilidade leitora crítica para reproduzir um discurso *crítico* no contexto social.

Para esse fim, utilizamos 10 h/a (dez horas aula), escolhemos e apresentamos, em data show e impressos, diversas tirinhas, anúncios publicitários, notícias verdadeiras e falsas, vídeos, reportagens, memes, crônicas e charges; discutimos a respeito de todos os aspectos

presentes nesses gêneros, como a escolha do vocabulário, a linguagem, os elementos referenciais, as ideologias, os aspectos sociocognitivos, a intertextualidade, a argumentatividade, as ideias subjacentes e subentendidas, as problemáticas apresentadas, a veracidade das informações e os recursos persuasivos.

Esse último módulo foi dividido em 04 (quatro) momentos. No **primeiro**, projetamos o vídeo “Cientistas descobrem: cheirar pum do parceiro prolonga a vida e evita muitas doenças!”, retirado do site <https://www.youtube.com/watch?v=Q3mtHsSinF>. Esse vídeo é uma notícia falsa, conforme publicação no site <http://www.iflscience.com/health-and-medicine/can-smelling-farts-cure-cancer> que esclarece o equívoco. Dialogamos com os alunos, questionando:

- Qual assunto tratado no vídeo?
- Qual significado da palavra cura?
- O que foi possível compreender a partir do sintagma cura pela natureza?
- Qual o assunto tratado no texto?
- As informações prestadas no vídeo eram verdadeiras?
- Por que foi utilizada, no vídeo, a seguinte orientação: “ Não ria, nem deboche! Esta é uma informação 100% verdadeira. É séria ”?
- Quais recursos utilizados pelo criador do vídeo para convencer o telespectador a respeito da “verdade” apresentada?
- Quais aspectos socioculturais estavam presentes no texto?
- Se o que foi apresentado e a forma como foi apresentado convenceu o interlocutor.
- Vocês praticariam a ação sugerida no vídeo? Por quê?

Para reflexão dos alunos acerca da veracidade de informações prestadas na mídia, apresentamos mais duas notícias, sendo uma verdadeira (“Múmia de monge budista é encontrada dentro de estátua de mil anos”) e outra falsa (“Dilma Rousseff aprovou ‘chip da besta’!”).

Projetamos, primeiramente, as imagens das notícias e levantamos hipóteses, com os alunos, sobre os assuntos tratados nos textos. Posteriormente, apresentamos os textos verbais para possibilitar uma reflexão sobre o tema, sobre a veracidade do que foi noticiado e sobre os aspectos que possibilitaram concluir se as notícias eram verdadeiras ou falsas.

Em função do contexto político brasileiro, não realizamos o **segundo momento** desse quarto módulo, com o intuito de evitar conflitos na sala de aula. Os textos escolhidos para esse momento tratavam do uso dos vocábulos “coxinha e mortadela”, que viraram símbolos

políticos. Percebemos que os alunos não se encontravam aptos para leitura dos textos, pois, anterior à apresentação deles, conversamos com os discentes acerca das eleições para escolha do presidente do Brasil e observamos que as discussões se resumiram a ofensas e desavenças. Partimos, então, para o terceiro momento do módulo, não realizando, assim, o que seria o segundo momento previsto.

O objetivo das atividades, propostas no **terceiro momento**, foi analisar com os alunos o poder persuasivo das propagandas e os recursos utilizados para se alcançar o objetivo proposto por elas: a aquisição dos produtos. Assim, discutimos a importância da leitura crítica para não nos convenceremos tão facilmente de precisamos consumir os produtos divulgados. Para isso, fizemos uso de uma notícia da web (“Advergame – Tic Tac Tormenta”) e de uma propaganda audiovisual (“Promoção Tic Tac Tormenta”). Antes de apresentarmos os textos, os alunos fizeram uma pesquisa para descobrirem o que era *advergame* e a levaram para a aula. Apresentaram o resultado da pesquisa, informando que o termo se referia a uma estratégia de divulgação de produtos que usa jogos para promovê-los. Após essa apresentação, projetamos a propaganda da promoção Tic Tac para:

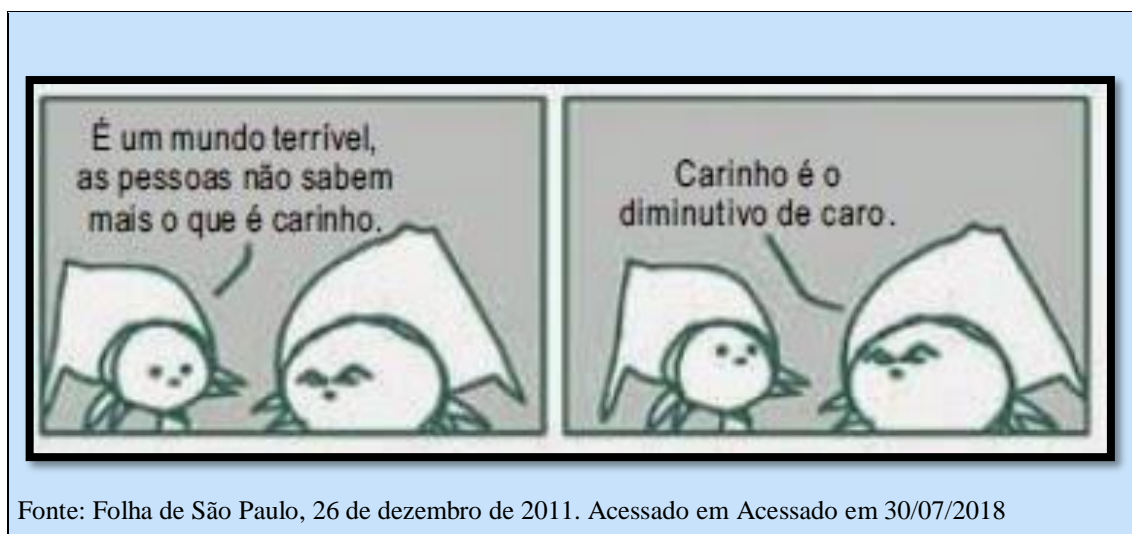
- Discutir com os alunos a respeito de a promoção estar condicionada à quantidade de produto a ser consumido e à quantidade de pessoas a participarem dela.
- Relacioná-lo com a notícia.
- Perguntar se eles consumiriam o produto e o porquê.
- Possibilitar que os alunos compreendessem o poder que as propagandas exercem na sociedade e como é importante ter uma visão crítica do que realmente é necessário adquirir ou não.
- Discutir a força exercida pelas imagens e pelo som no vídeo.
- Concluir com os alunos os vários recursos apelativos utilizados pelas empresas de propaganda para alcançarem a finalidade de venda do produto e a grande importância de nós, consumidores, lermos esses textos de forma crítica.

O momento tornou-se uma oportunidade de reflexão. Os discentes concluíram que, nos textos publicitários, utilizam-se recursos para despertar o interesse e o desejo de aquisição do produto divulgado. Assim, é importante o leitor atentar-se a essa finalidade e desenvolver a habilidade de leitura crítica para não se permitir persuadir.

No **quarto momento**, empregamos sete textos, sendo três anúncios publicitários, três tirinhas jornalísticas e uma propaganda social. Além de projetarmos os textos em *Datashow*, nós os entregamos impressos aos alunos. Debatemos, paulatinamente, os aspectos

linguísticos, ideológicos e sociais existentes nos textos. Expomos três (figuras 21, 22 e 23) textos para exemplificar nossa ação.

FIGURA 21: Tirinha jornalística publicada na Folha de São Paulo



Nessa tirinha, após mediarmos o debate com os alunos, eles reconheceram que o humor foi construído a partir do significado que o personagem do segundo quadrinho atribuiu ao termo “carinho”, afirmando ser algo pouco caro (em se tratando de preço de produtos). No primeiro quadrinho, asseguraram que a expressão “as pessoas” refere-se aos seres humanos em geral e a palavra “mais” indica que elas sabiam o que era carinho, mas atualmente não o reconhecem. O uso do adjetivo “terrível” os permitiu inferir que o personagem se encontra triste por não haver carinho entre as pessoas. Perceberam, ainda, que o texto foi publicado na Folha de São Paulo, jornal de expressiva circulação nacional e, devido a isso, o propósito comunicativo de criticar a sociedade quanto às relações humanas alcançou muitos leitores. Eles também identificaram valores sociais, no discurso materialista, representado, no texto, pela palavra *carinho* como diminutivo de caro, valor, preço.

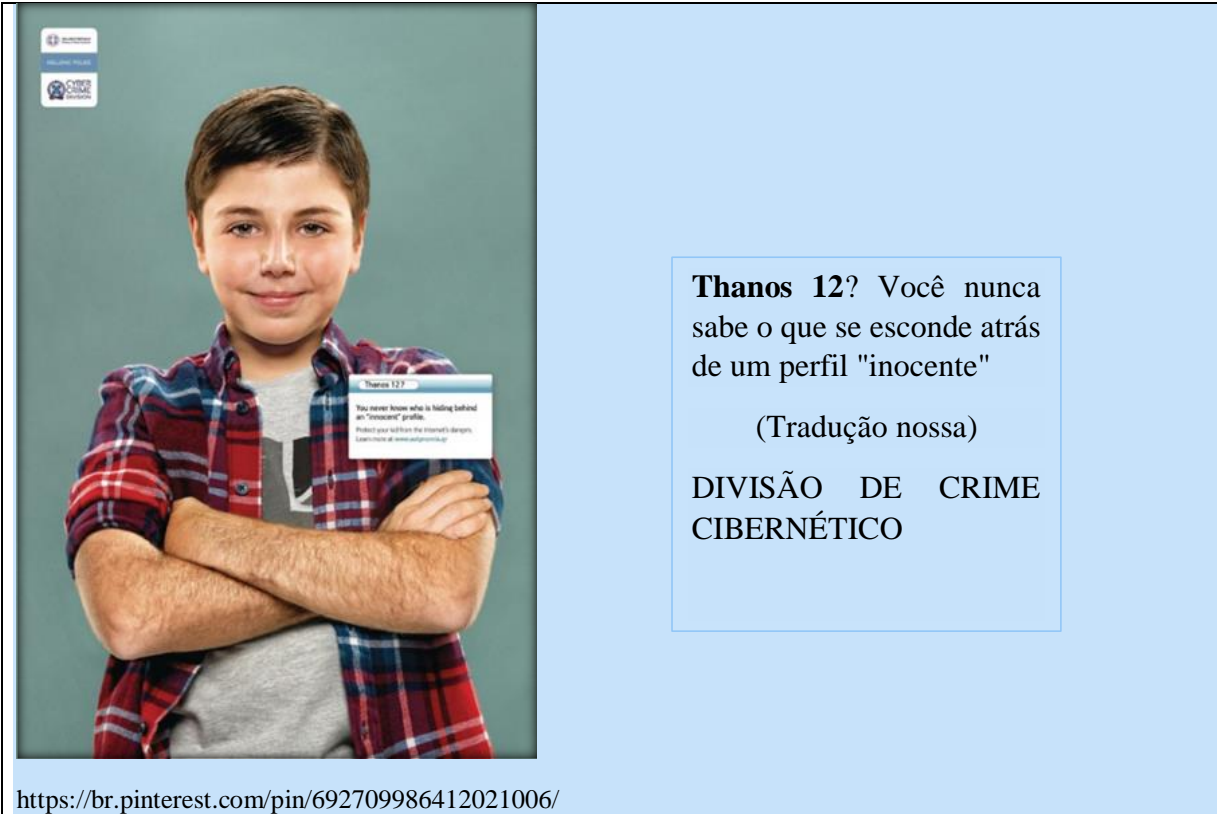
FIGURA 22: Anúncio publicitário da empresa Castello



<https://br.pinterest.com/pin/429249408214175430/>

Iniciamos a leitura desse anúncio ressaltando as cores utilizadas nele. Para os alunos, a cor vermelha, que ocupa praticamente todo o texto, referiu-se à fruta melancia. Ao relacionarem essa cor ao texto verbal, atestaram que o anúncio reportou à Andressa Soares, a *Mulher Melancia*, que se tornou famosa devido ao seu corpo atender as expectativas dos homens brasileiros. Como o produto anunciado eram molhos da Castello para salada, o vocábulo “gostosas” qualificou as verduras com os molhos e também as mulheres frutas. Os discentes constataram a existência da desvalorização da figura feminina por ser comparada a algo comestível e, igualmente, a crítica em torno dos nomes de frutas usados para designar algumas mulheres. Apesar disso, consideraram o anúncio criativo.

FIGURA 23: Propaganda social da Divisão de Crime Cibernético



Thanos 12? Você nunca sabe o que se esconde atrás de um perfil "inocente"

(Tradução nossa)

DIVISÃO DE CRIME CIBERNÉTICO

<https://br.pinterest.com/pin/692709986412021006/>

Esse texto é uma campanha da agência grega *Bold Ogilvy & Mather*, de Atenas, produzida para a Divisão de Crimes Cibernéticos e publicada em 30 de setembro de 2016. Foi com o intuito de contribuir para reflexão sobre o uso da internet para prática de crimes que apresentamos essa propaganda aos nossos participantes.

Começamos a análise do texto projetando partes da imagem. Primeiramente mostramos o rosto e os alunos o identificaram como de um adolescente que se apresentava com semblante irônico. Posteriormente, exibimos o corpo que foi reconhecido como de um homem adulto. Expomos, então, a imagem completa que não foi suficiente para ser interpretada, pois os alunos não compreenderam o motivo de a imagem ser de uma pessoa com rosto de adolescente e corpo de adulto. A relação das linguagens se mostrou essencial ao entendimento do texto. Após lerem o texto traduzido no *box*, ocorreu o entendimento. Os alunos perceberam que a propaganda era um alerta à prática de crimes virtuais. O vocábulo “perfil” foi, rapidamente, reconhecido pelos alunos, por ser de uso diário. Ao serem indagados acerca do uso das aspas no adjetivo “inocente”, declararam que as aspas serviram para enfatizar a palavra e chamar atenção do leitor.

O momento foi oportuno para debatermos com os adolescentes os efeitos deletérios dos crimes cibernéticos. Apontamos a importância da consciência crítica para o uso seguro da *internet*.

4.3 O JOGO OLHO DE LUPA: Da feitura à aplicabilidade

Mesmo entre os egípcios, romanos, maias, os jogos serviam de meio para a geração mais jovem aprender com os mais velhos valores e conhecimentos, bem como normas dos padrões de vida social (FRIEDMANN, 2000, p.78).

No processo de ensino e aprendizagem, o lúdico (jogos e brincadeiras) desempenha uma função importante, pois contribui para aprimoramento de valores, aquisição de conhecimentos, e, ainda, possibilita o desenvolvimento da criatividade e do raciocínio. Grandó (2000), em sua tese de doutorado, afirmou que

Ao analisarmos os atributos e/ou características do jogo que pudessem justificar sua inserção em situações de ensino, evidencia-se que este representa uma atividade lúdica, que envolve o desejo e o interesse do jogador pela própria ação do jogo, e mais, envolve a competição e o desafio que motivam o jogador a conhecer seus limites e suas possibilidades de superação de tais limites, na busca da vitória, adquirindo confiança e coragem para se arriscar. (GRANDO, 2000, p. 26)

Partindo dessa perspectiva, construímos um jogo com o objetivo de reforçar a aprendizagem de leitura crítica desenvolvida através do Projeto de Intervenção Pedagógica. Ele foi inspirado no jogo *Detetive*, da Estrela, e adaptado em concordância com o nosso tema e a nossa necessidade. Os alunos contribuíram com a escolha do título “Olho de Lupa” e dos ambientes do jogo. Apresentamos, abaixo, como o jogo foi organizado e de que forma o desenvolvemos em sala de aula.

4.3.1 Organização do jogo “Olho de Lupa”

Em função do desejo de criar uma atividade lúdica que pudesse aprimorar os conhecimentos dos alunos e, também, proporcionar alegria e prazer, investigamos, em sala de aula, quais jogos de tabuleiro eram conhecidos por eles. Vários jogos foram mencionados, exceto o *Detetive* da Estrela. Tivemos contato com esse jogo na adolescência e o julgamos bastante interessante e desafiador por envolver o jogador, estimular a atenção e desenvolver o raciocínio.

A partir da intenção inicial de oferecer aos alunos algo lúdico e divertido capaz de ativar a atenção e criticidade deles, elaboramos um jogo com a estrutura a seguir apresentada.

- O jogo é desenvolvido sobre um tabuleiro que simula uma agência jornalística e/ou publicitária que é composta por dez salas onde alguns funcionários da agência trabalham.
- Por ser um jogo de investigação, objetivo dele é solucionar um mistério: um gênero textual/discursivo desaparece de uma agência jornalística e/ou publicitária. O jogador precisa descobrir quem foi o suposto funcionário da agência que pegou o texto, que texto desapareceu e em que lugar da agência ele foi colocado.
- Para que o jogador descubra o enigma, é necessário que ele dê um palpite a cada jogada, indicando quem ele acredita ser o suspeito, em que lugar o texto foi colocado e qual texto desapareceu. Ele fará isso somente quando mover, no tabuleiro, um peão que o representa e entrar em uma sala da agência. Para solucionar o mistério, é preciso percorrer o tabuleiro e ir coletando informações.
- Para mover seu peão, o jogador necessita lançar um dado.
Foi necessário, assim, a elaboração dos seguintes materiais:
- Um tabuleiro que simula uma agência jornalística ou publicitária (Figura 24).
- Cartas contendo suspeitos (nomes fictícios), gêneros textuais/discursivos e alguns lugares da agência (Figura 25).
- Seis peões, sendo cada um de uma cor, que representam os seis jogadores.
- Um dado contendo os números 3, 4, 5, 6, uma lupa e um olho.
- Um bloco de anotações, organizado em tabela, comportando os nomes dos suspeitos, os lugares e os gêneros (Figura 26).
- Um folder contendo todas as regras do jogo (Figuras 27 e 28).
- Um envelope pequeno (escrito CONFIDENCIAL) onde três cartas são escondidas.
- Um envelope com cópias xeroxadas de um texto de cada gênero presente nas cartas e perguntas que possibilitam a leitura crítica desses gêneros.

Apresentamos, abaixo, algumas imagens dos materiais produzidos: tabuleiro, uma carta, bloco de anotações e folder do jogo.

FIGURA 24: Tabuleiro do jogo



Fonte: elaboração própria

No tabuleiro, encontram-se lugares (salas) nomeados pelos alunos. Ele simula uma agência jornalística ou publicitária. Cada sala corresponde a um espaço de trabalho dessa agência. Os quadrados amarelos são “casas” em que o jogador deve movimentar seu peão. Cada figura de olho é o local onde o jogador deve posicionar o peão para iniciar o jogo. A seta vermelha indica a porta de entrada da sala e a seta preta representa a porta de saída. O jogador não pode entrar na sala por outro lugar que não seja essa porta. Assim funciona também para sair. No meio do tabuleiro, há um retângulo vermelho intitulado “confidencial”. É o espaço onde será colocado o envelope confidencial cujo objetivo será explicado adiante.

Produzimos 06 (seis) tabuleiros, medindo, aproximadamente 30 cm (trinta centímetros) por 42 cm (quarenta e dois centímetros). Eles foram confeccionados no programa

Excel e depois exportados para o programa *Word* onde salvamos na medida já mencionada. Enviamos à gráfica para reprodução em papel *Couché*.

FIGURA 25: Frente e verso de uma carta do jogo



Fonte: Produção própria

Criamos 180 (cento e oitenta) cartas, sendo 60 (sessenta) com figuras de funcionários fictícios da agência, 60 (sessenta) com os locais que estão no tabuleiro e 60 (sessenta) com os nomes dos gêneros textuais/discursivos que utilizamos no fim do jogo. Todas as cartas apresentaram frente e verso. Foram confeccionadas no *Word* e impressas em papel fotográfico.

Confeccionamos cartas repetidas, porque dividimos a turma de alunos em seis grupos e para cada grupo distribuímos 10 cartas dos funcionários fictícios, 10 cartas dos locais da agência e 10 cartas dos gêneros textuais/discursivos. Assim, necessitamos de 60 cartas de cada e 180 cartas na totalidade.

A figura 26 apresenta o bloco que deve ser utilizado pelos jogadores para fazer suas anotações.

FIGURA 26: Bloco de anotações do jogo

OLHO DE LUPA				
SUSPEITOS	Jogo 1	Jogo 2	Jogo 3	Jogo 4
Designer gráfico				
Diagramador				
Diretor				
Editor				
Fotógrafo				
Chefe de reportagem				
Pesquisador				
Recepcionista				
Redator				
Repórter				
LOCAIS				
Design gráfico				
Espaço gourmet				
Núcleo de fotografia				
Recepção				
Sala de criação				
Sala de direção				
Sala de edição				
Sala de impressão				
Sala de pesquisa				
Sala de reunião				
GÊNEROS				
Anúncio publicitário				
Propaganda social				
Crônica				
Editorial				
Entrevista				
Folheto				
Notícia				
Reportagem				
Resenha crítica				
Tirinha				

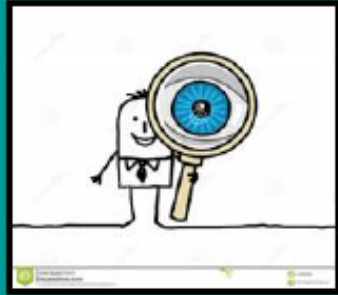
Fonte: elaboração própria

O bloco de anotações foi criado para ser usado por cada jogador. Ele apresenta todos os suspeitos, os locais e os gêneros textuais/discursivos do jogo. Assim, é possível o jogador anotar suas descobertas e alcançar o objetivo proposto.

Elaboramos esse bloco no programa *Word* e enviamos à gráfica para ser impresso em frente e verso. É possível utilizar cada folha do bloco em 08 (oito) jogadas.

Em seguida, apresentamos as partes constituintes do folder que contém as regras do jogo.

FIGURA 27: Folder do jogo contendo as regras

<p style="text-align: center;">3. O PALPITE</p> <p>A. Agora você vai falar quem você acha que é o culpado, qual o texto que sumiu e quem o pegou. O local que tem que ser o mesmo onde você está.</p> <p>Exemplo: "Acho que foi a o repórter, o texto que ele pegou foi uma tirinha e colocou na sala de impressão".</p> <p>B. A seguir o jogador à sua esquerda vê se tem uma ou mais cartas do seu palpite. Se tiver, ele deve mostrar apenas uma delas e somente a você que deu o palpite. Se ele não tiver nenhuma das cartas, o primeiro jogador à esquerda que tiver uma das cartas mostra para você. Se ele também não tiver, o próximo jogador à esquerda fará o mesmo e assim sucessivamente até chegar em você.</p> <p>Se algum jogador mostrar uma das 3 cartas do seu palpite, isso significa que ela não está no envelope confidencial e, portanto, não é uma das 3 respostas para a solução do caso.</p> <p>Importante: Sempre que você tiver uma carta que prove a falsidade de um palpite, você tem que mostrá-la, se for a sua vez de mostrar. Do contrário você atrapalha o jogo e é desclassificado!</p> <p>C. Não é possível você ficar no mesmo local por duas jogadas seguidas. Se no seu próximo palpite você quiser repetir o local, você terá que sair em uma rodada e voltar na outra.</p> <p>4. À medida que você for dando palpites, marcar em sua ficha de anotações as cartas que forem sendo mostradas pelos demais jogadores. Dessa maneira você vai chegando à resolução do caso.</p>	<p>5. O palpite é verdadeiro até que um jogador apresente uma carta àquele que deu o "palpite" cuja jogada termina. Começa então a vez do próximo jogador. Se ninguém provar que o palpite é falso, o jogador pode então passar a sua vez ou formular uma "acusação".</p> <p style="text-align: center;">6. A ACUSAÇÃO</p> <p>A. Quando você tiver certeza de ter resolvido o problema, na sua vez faça a acusação. Mas atenção: cada jogador só pode fazer uma acusação! Para fazer a acusação você deve estar no local onde acredita que esteja o texto.</p> <p>B. Você tira as cartas do envelope confidencial e, sem deixar ninguém ver, verifica se sua acusação está correta.</p> <p>Se ela estiver errada, você coloca as cartas de volta no envelope confidencial e continua no jogo, apenas para mostrar as cartas que tiver nos palpites dos outros jogadores. Agora, você não pode mais movimentar seu peão, nem dar palpites, nem fazer outra acusação!</p> <p>Se a acusação estiver certa, isto é, se você encontrou no envelope confidencial as 3 cartas da sua acusação, você deverá coloca-las sobre a mesa para que todos vejam.</p> <p style="text-align: center;">VOCÊ GANHOU O JOGO??? NÃO!</p> <p>AINDA FALTA UMA ETAPA: pegar o texto que estava desaparecido, no envelope "textos", e a pergunta referente ao texto que se encontra no envelope "perguntas".</p> <p>SE CONSEGUIR DEBATER COM SEUS COLEGAS A RESPEITO DO TEXTO, SERÁ O CAMPEÃO. Vamos começar?!</p>	<h1 style="text-align: center;">OLHO DE LUPA</h1> <p style="text-align: center;">O jogo que possibilitará a você exercitar seu talento de investigador e a sua habilidade leitora crítica</p> <div style="text-align: center;">  </div>
--	--	---

Fonte: elaboração própria

FIGURA 28: Folder do jogo contendo as regras

<h2 style="text-align: center;">REGRAS DO JOGO OLHO DE LUPA</h2> <p>Número de jogadores: de 02 a 06 jogadores Idade: a partir de 10 anos</p> <p>Prepare-se! A partir deste momento, você será um detetive e necessitará de raciocínio, confiança e muita concentração para resolver um caso de roubo ocorrido em uma agência jornalística/publicitária.</p> <p>Você precisará descobrir:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Quem roubou o texto? (pessoa responsável) 2. Qual texto foi escondido? (gênero textual) 3. Onde o texto foi escondido? (local) <h3 style="text-align: center;">QUEM VENCE O JOGO</h3> <p>Aquele (a) jogador (a) /aluno (a) que solucionar o problema proposto no jogo: um texto será escondido em um lugar da agência por um dos funcionários, o jogador precisará descobrir: Qual texto sumiu? Onde o texto foi escondido? Quem escondeu o texto?</p> <p>Após solucionar o caso, pegar o envelope com as cópias dos textos, procurar o gênero desaparecido no envelope (GÊNEROS TEXTUAIS), fazer a leitura dele e responder uma questão que estará no envelope (PERGUNTAS).</p> <p>Só será vencedor se conseguir responder ao questionamento, debatendo com os outros colegas.</p>	<h3 style="text-align: center;">COMPONENTES</h3> <ul style="list-style-type: none"> • 1 tabuleiro que representa uma agência jornalística ou publicitária com 10 diferentes locais e ruas (quadrinhos) que interligam esses locais. Existe ainda, no tabuleiro, o local para colocar o pino para começar o jogo, setas de entrada e saída das salas da agência e um espaço para colocar o envelope confidencial. 6 peões coloridos que representam os jogadores: <ul style="list-style-type: none"> 1 pacote contendo 30 cartas: 10 cartas com os funcionários da agência, 10 com os locais e 10 com os gêneros textuais. 1 bloco de anotações. 1 envelope confidencial 1 dado de 6 faces. 1 envelope contendo exemplos de textos jornalísticos e publicitários. 1 envelope contendo perguntas a respeito dos textos. <h3 style="text-align: center;">COMO PREPARAR O JOGO</h3> <ol style="list-style-type: none"> 1. Colocar os 6 peões no tabuleiro no olhinho (saída dos pinos/peões). Dar um bloquinho de anotações para cada jogador. 2. Separar as 30 cartas em 3 grupos: o dos locais, o dos suspeitos e o dos gêneros textuais. Embaralhar separadamente cada grupo e, sem ninguém ver (nem você) colocar a carta de cima de cada grupo dentro do envelope confidencial. <p>Essas 3 cartas contêm a solução do caso (o local, o culpado e o gênero). A seguir, Colocar o envelope confidencial no espaço central do tabuleiro, onde está escrito CONFIDENCIAL.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 3. Pegar as cartas restantes dos 3 grupos de cartas e embaralhar todas juntas. Distribuir todas as cartas, uma carta por vez a cada jogador, no sentido horário. Os jogadores não podem ver as cartas dos outros. <p>Cada jogador deve manter suas cartas seguras para que nenhum outro possa vê-las.</p> <h3 style="text-align: center;">COMO JOGAR</h3> <p>Todos os participantes jogam o dado. Quem tirar o olho começa o jogo. O próximo jogador será o que estiver à esquerda do primeiro e assim sucessivamente.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Na sua vez, jogar o dado e andar com o seu peão o mesmo número de espaços sorteado em direção a um local de sua escolha. <p>OBS: Se você tirar no dado o olho, pedirá a um jogador de sua escolha para te mostrar uma carta. Se você tirar a lupa, poderá entrar em qualquer local do tabuleiro.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Como andar com o peão: • Você tem que sair com o peão pela figura do olho que indica "início". • Na mesma jogada, você pode andar para frente, para trás, para os lados, não pode andar na diagonal. Dois peões não podem ocupar o mesmo espaço. • Para entrar no local você deverá chegar, pelo menos até a porta do local escolhido. A porta é indicada pela seta vermelha e a saída pela seta preta. <ol style="list-style-type: none"> 2. Quando chegar no local escolhido, você entra pela porta e aí, na mesma jogada, tem que, obrigatoriamente, dar um palpite.
---	--	---

Fonte: elaboração própria

Esse folder apresenta as regras do jogo e todas as instruções necessárias para o desenvolvimento da atividade. Foi produzido no *word* e impresso em papel *Couchê* A4 cujas dimensões são 21cm x 29,7 cm. Produzimos 06 (seis) folders coloridos.

Através da criação desse jogo, percebemos a importância de o professor criar novas metodologias de trabalho que permitam ao aluno construir e intensificar a competência leitora de forma interativa.

Os PCN (1998) ditam a necessidade de os professores promoverem, em sala de aula, atividades lúdicas, pois os jogos se constituem oportunidades de os discentes solucionarem problemas, compartilharem conhecimentos, desenvolverem a criticidade, cooperarem uns com os outros por apresentarem os problemas de forma atrativa, favorecendo a elaboração de estratégias para resolução dessas dificuldades.

Assim sendo, julgamos que a confecção do jogo se mostrou válida a nós que o utilizamos como um moderador no fortalecimento da leitura crítica que se mostrou, diversas vezes, de difícil assimilação pelos alunos.

4.3.2 O desenvolvimento do jogo em sala de aula

Reservamos 03 h/a (três horas-aula) para a aplicação do jogo “Olho de lupa”. O início dessa atividade se deu com a organização dos alunos em duplas para que pudessem compartilhar ideias e opiniões. Como a turma estava completa com os 33 (trinta e três) alunos, formamos 05 (cinco) grupos com três duplas e um grupo com três alunos, que optaram pelo trabalho individual.

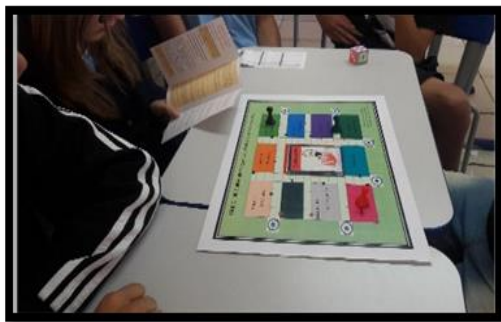
Após formação dos grupos de participantes, explicamos todo o material que seria distribuído e a importância de eles lerem o folder com as regras do jogo. Destinamos 01 h/a (uma hora-aula) para essa finalidade sob nossa mediação. Entregamos, então, a cada grupo, o material necessário para jogar. Os alunos leram o folder, conforme sugerimos, e principiaram a partida.

À medida que as dúvidas surgiram, auxiliamos os alunos na busca das soluções e da compreensão das regras.

Observamos que todos eles se envolveram com o jogo, cooperando uns com os outros, arquitetando estratégias e, em alguns momentos, desesperando por não conseguirem desvendar o mistério.

Para ilustrar, apresentamos algumas imagens do momento do jogo.

FIGURA 29: Momento em que os alunos conferiram as regras do jogo

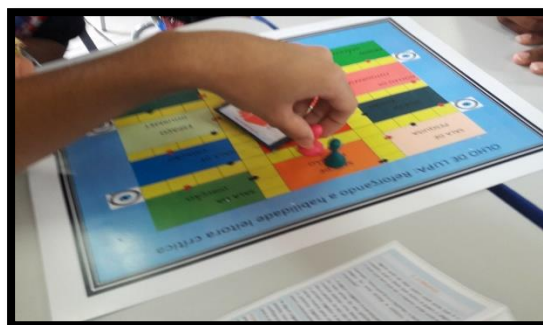


Fonte: arquivo pessoal

FIGURA 30: Dupla lançando o dado para movimentar o peão



FIGURA 31: Aluno movimentando o peão para entrar em uma sala da agência



Fonte: arquivo pessoal

FIGURA 32: Aluno arriscando um palpite após entrar em uma sala da agência



FIGURA 33: Aluno examinando cartas para mostrar à dupla da direita devido ao palpite que foi dado por ela



Fonte: arquivo pessoal

FIGURA 34: Aluno anotando no bloco descoberta que fez a partir de um palpite



Fonte: arquivo pessoal

A primeira dupla que descobriu o mistério não identificou o gênero textual/discursivo “artigo de opinião”. Devido a isso, foi necessário todo o grupo reiniciar a partida, pois, conforme as regras, só é considerado vencedor aquele jogador que identifica o texto, lê e o discute com os demais, analisando-o criticamente. Ressaltamos que, antes da finalização do trabalho, proporcionamos à dupla, através de questionamentos, a oportunidade de reconhecer e analisar o artigo de opinião. O momento foi propício para admitirmos que alguns textos selecionados para essa atividade não foram adequados aos alunos devido à complexidade do assunto abordado. Devido a isso, pretendemos eleger outros textos para substituí-los em outra circunstância favorável à aplicação do jogo.

A segunda dupla alcançou o objetivo proposto no jogo. Além de descobrir o mistério (quem escondeu o texto, onde foi escondido e qual texto era?), reconheceu o texto “propaganda social” e compartilhou com os colegas a análise crítica que fizeram do texto.

A título de exemplo, descrevemos a leitura feita pela dupla. Para tanto, apresentamos o texto apreciado por eles e os comentários que pronunciaram.

FIGURA 35: Propaganda Social apresentada aos alunos para análise crítica no fim do jogo



Fonte: <https://www.todamateria.com.br/>

A dupla que solucionou o mistério apresentado no jogo não teve dificuldade para encontrar, no envelope, a propaganda social. Assim, iniciou a leitura silenciosa do texto e, após ler a questão norteadora (quadro 5), anexa ao texto, estabeleceu o diálogo com os colegas (quadro 6).

QUADRO 5: Pergunta norteadora para análise da propaganda social

Leia o texto, analisando as diversas linguagens e as relações entre elas. Esclareça o propósito comunicativo do texto, os supostos leitores, os benefícios que a leitura dele traz à sociedade, as relações com outros assuntos ou outros textos, se houver, e faça uma leitura detalhada dessa propaganda.

Fonte: elaboração própria

A pergunta acima foi elaborada no intuito de conduzir o aluno-leitor à leitura efetiva do texto (propaganda social) para ser capaz de discuti-lo com os colegas de forma coerente e crítica. Apresentamos, no quadro 6, o diálogo entre o grupo de alunos-jogadores.

QUADRO 6: Diálogo entre os alunos acerca da leitura da propaganda social

A34: Consideramos o texto uma propaganda social, porque ele traz uma informação. Nesse caso, é sobre o mosquito *Aedes Aegypti* que transmite aquela doença, a Dengue, a Zica. É... A figura apresenta uma imagem que parece aqueles filmes de pessoa que vai presa, aí ela segura a plaquinha. Aqui também tem uma mensagem que fala que o mosquito pode estar solto por aí e aí você se prevenir, pode conversar com o farmacêutico. Agora você fala, A14!

A14: Esse é um texto que pode estar em vários lugares, principalmente em postos de saúde porque tá falando aqui...

A12: Eu acho que tá na farmácia porque tá escrito aqui “converse com o farmacêutico deste estabelecimento. Usou **deste**, então tem que tá na farmácia.

A14: Mas como é pra informar pode tá em qualquer lugar que as pessoas podem ler.

A34: É uma propaganda social então tem que estar em vários lugar, principalmente lugar movimentado. Voltando pra imagem, a plaquinha com o nome e com o que ele fez tá fazendo referência que ele já matou muita gente. Tá escrito de vermelho lá.

A14: Parece aquela mensagem de “Procurado”. (risos)

A34: Mas muita gente não faz nada com isso não. Só vê e num leva muito a sério isso não, essas informações. Aí só preocupa quando adocece ou então tem alguém na família doente. Não estão nem aí. Não previnem, não importam. É por isso que tem tanto mosquito picando tanta gente.

A14: É, acho que tá bom.

A12: hum, hum..

A33: Fizeram direitinho. Parabéns!

A16: Eu consegui entender tudo!

Fonte: elaboração própria

No momento da discussão dos alunos, como um dos nossos objetivos com o jogo era permitir a autonomia dos discentes, permanecemos em silêncio, apenas observando e anotando o que proferiam. Devido à declaração de terem finalizado a conversa, perguntamos a eles, se fossem solicitados a fazer uma propaganda social, qual assunto tratariam nele e o motivo

da escolha. Não hesitaram em dizer que falariam sobre a influência das propagandas e que, se não entendermos os recursos que utilizam como forma de manipulação, consumimos muitos produtos sem necessidade.

Parabenizamos o grupo e acrescentamos que a leitura eficaz demanda análise, atenção, conhecimento prévio, observação, reflexão e, principalmente, uma visão crítica e que eles provaram tê-la alcançado quando debateram o texto.

Concordamos com Hila (2009) quando atesta que

A escola precisa formar leitores críticos que consigam construir significados para além da superfície do texto, observando as funções sociais da leitura e da escrita nos mais variados contextos, a fim de levá-los a participar plena e criticamente de práticas sociais que envolvem o uso da escrita e da oralidade (HILA, 2009, p. 159).

As considerações realizadas pelos alunos acerca da propaganda foram todas pertinentes. Identificamos, nas falas do aluno A34 que ele compreendeu o propósito comunicativo do texto, o assunto abordado, leu eficientemente a imagem e a relacionou ao texto verbal atribuindo significados. Assim, de acordo com Hila (2009), ultrapassou a superfície do texto. O aluno A14 acrescentou importantes afirmações. Ele acionou o conhecimento prévio quando declarou que o texto era encontrado em postos de saúde, já que se tratava de um assunto relacionado a essa esfera. A intervenção da aluna A12 corroborou para assegurarmos que ela internalizou o conhecimento sobre o uso dos pronomes demonstrativos (no caso o *deste*) e percebeu o referente desse pronome quando enfatizou que o texto estava fixado na farmácia. O aluno A14, ao contestar a fala da aluna A12, evidenciou conhecer a função socioideológica do texto. O aluno A34 precisamente fez uma crítica à sociedade quando declarou que muitas pessoas não se preocupam com a prevenção da doença transmitida pelo mosquito *Aedes Aegypti*.

Não temos dúvidas de que a análise divulgada, no quadro 10, certifica que os discentes compreenderam a importância de se ler com criticidade e de perceber que a leitura exerce uma função social.

Em consonância com Faraco (2008), que postula que “os falantes variam sistemática (e não aleatoriamente) sua expressão e tomam como baliza não um padrão absoluto de correção, mas critérios de **adequação às circunstâncias**” (FARACO, 2008, p. 166, grifo nosso), esclarecemos que as falas dos alunos foram transcritas sem alterações. Não destacamos, na reprodução escrita, o uso da linguagem coloquial por respeitarmos o momento. Apesar de eles terem apresentado uma análise de um texto, seus interlocutores foram seus colegas. Eles se sentiram confortáveis em dialogar com os amigos. Acreditamos que, por essa razão, não se preocuparam em monitorar a fala. Reforçamos, dessa forma, que cabe “ao ensino ampliar a

mobilidade sociolinguística do falante (garantir-lhe um trânsito amplo e autônomo pela heterogeneidade linguística em que vive)” (FARACO, 2008, p. 165).

4.4 Atividade de Verificação final e análise dos dados

Para avaliarmos se o objetivo proposto nesta pesquisa foi alcançado, elaboramos uma atividade de verificação final que foi aplicada aos alunos após o desenvolvimento da intervenção.

A Atividade de Verificação final (Apêndice D) constituiu-se de 04 (quatro) textos, sendo um anúncio publicitário, uma charge e duas tirinhas, e 08 (oito) questões discursivas. Elaboramos questões que exigiram dos alunos habilidades que procuramos desenvolver durante o PEI, tais como compreender a temática textual; construir argumentos coerentes; emitir opinião; perceber efeitos de humor em charges, tirinhas, cartuns; relacionar as diversas linguagens para produzir sentido; reconhecer o propósito comunicativo dos textos; levantar hipóteses, fazer inferências; acionar os conhecimentos prévios para compreensão de textos; fazer leitura global dos textos; reconhecer as vozes sociais e ideológicas presentes em charges, tirinhas, propagandas e outros gêneros textuais/discursivos que têm como finalidade fazer crítica mesmo que implícita; explicar estratégias utilizadas pelos autores para persuadir o leitor; reconhecer e explicar crítica presente no texto a partir da compreensão dos recursos linguísticos, principalmente o léxico; reconhecer o contexto de produção e a finalidade dos recursos utilizados na construção dos textos; compreender os intertextos e os interdiscursos nos textos lidos; enfim,

Assim, esse diagnóstico final objetivou verificar se a proposta de intervenção pedagógica permitiu aos alunos avanços, no que se refere à leitura crítica, e se as dificuldades apresentadas, na Atividade de Verificação inicial, foram superadas.

Trinta e dois alunos participaram desse diagnóstico, dentre eles, 29 (vinte e nove) alunos que realizaram o diagnóstico inicial. Apenas 01 (uma) aluna não compareceu no dia da aplicação. Os três alunos infrequentes optaram por responder o questionário, entretanto nos informaram que não se achavam aptos a dar respostas adequadas. Todos os participantes utilizaram, em média, 01 (uma) hora para a execução da atividade.

Discutimos, a seguir, os textos, as questões propostas, algumas respostas corretas e algumas equivocadas dadas pelos alunos (quadro 7 e 8) e os resultados obtidos através dessa atividade (gráficos 07 e 08).

QUADRO 7: Primeiro texto da Atividade de Verificação final (apêndice D)

TEXTO 01



Fonte: <http://pjm.maristas.org.br/post.php?id=563>

1. A tirinha acima trata de um assunto que provocou indignação ao personagem Felipe. Informe qual foi e o Explique.

A31: A produção de dinheiro com relação a produção de livros. Felipe quer que um dia a cultura seja mais valorizada do que o dinheiro.

2. No segundo quadrinho, Felipe apresenta uma opinião a respeito do assunto abordado no texto. O que é possível compreender a partir do questionamento feito por Mafalda no terceiro quadrinho?

A3: Que Felipe estava sendo inocente a respeito da sua ideia, porque seria bem difícil a sociedade valorizar mais a cultura do que o dinheiro.

3. Miguelito não concorda com Mafalda e afirma que as ideias de Felipe não são ingênuas e sim perigosas. Tomando como base o contexto brasileiro, explique por que o personagem fez tal afirmação.

A10: Que seria perigoso pois a sociedade iria ler e ter mais conhecimento e isso a tornaria uma pessoa mais crítica.

*A11: Se as pessoas tivessem maior acesso a livros, elas **terião** mais conhecimento e **saberião** tomar boas decisões.*

*A23: (...) ao ler mais as pessoas **pensaram** melhor antes de tomar suas decisões e uma sociedade pensante será perigosa para políticos e outros que duvidam da nossa capacidade de tomar decisões corretas.*

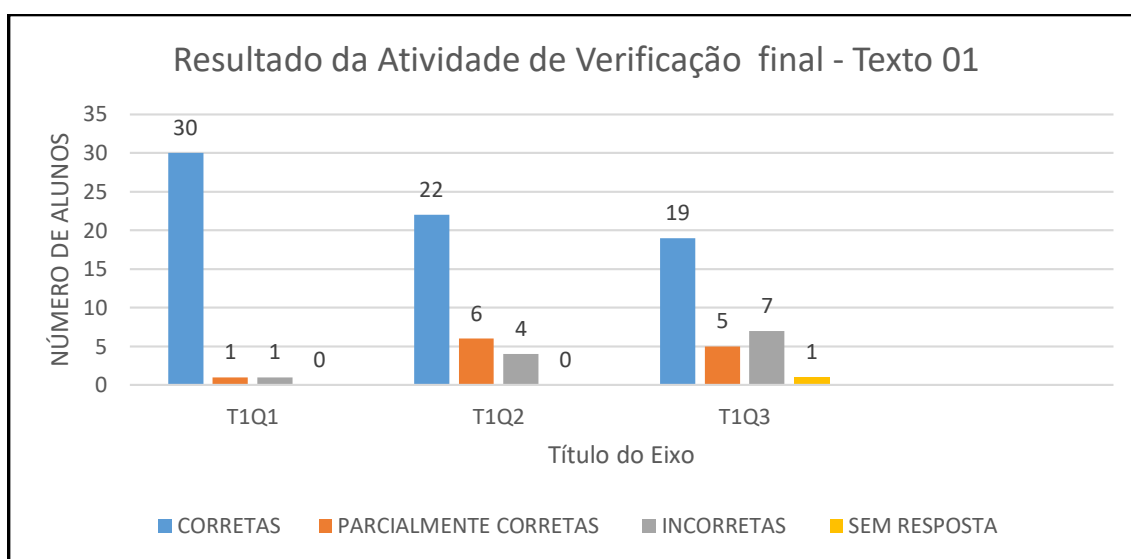
*A30: **Por que** com as pessoas lendo mais vão pensar mais na hora de votar e de lutar pelos seus direitos.*

Fonte: Produção própria

As respostas dos alunos, apresentadas no quadro 11 (onze), foram adequadas ao questionamento. Esclarecemos que os vocábulos e expressões destacados nos escritos dos alunos referem-se aos registros da oralidade na escrita. Na seção 4.5.2, discorremos acerca da importância de o indivíduo adequar a linguagem à situação de comunicação. A situação aqui apresentada exige a linguagem formal, pois os produtores dos textos responderam a uma atividade para uma pesquisa.

O gráfico 07 (sete) nos fornece dados obtidos através das respostas fornecidas por todos os participantes da pesquisa.

GRÁFICO 7: Resultados obtidos a partir das respostas dos alunos às questões 1, 2 e 3 da tirinha (texto 01)



Fonte: elaboração própria

A questão 01 (um) do texto 01 (um), T1Q1, solicitou dos alunos o reconhecimento de informação contida no texto e a explicação dessa informação. Dos 32 (trinta e dois) alunos participantes, 30 (trinta) alunos responderam corretamente, 01 (um) aluno respondeu de forma parcialmente correta e 01 (um) aluno não soube respondê-la. Esse resultado comprova que um número representativo de alunos adquiriu a habilidade exigida na questão.

Na questão 02 (dois) do texto 01 (um), T1Q2, os alunos necessitaram inferir o objetivo do uso do vocábulo “ingênuas”. Para isso, precisaram acionar o conhecimento de mundo e relacionar a pergunta da personagem Mafalda a ideia que a nossa sociedade apresenta acerca da valorização da cultura e do saber (assunto abordado na tirinha). 22 (vinte e dois)

alunos atingiram a proposta, 06 (seis) alunos conseguiram atingir de forma parcial e 04 (quatro) alunos não compreenderam a pergunta e, por isso, não responderam adequadamente.

Houve um número maior de erro nas respostas da questão 03 (três), T1Q3, entretanto, 60% (sessenta por cento) dos alunos acertaram de forma integral e 16% (dezesseis por cento) parcialmente. Isso representa para nós um bom resultado. Essa questão exigiu do aluno uma consciência crítica de problemas existentes na sociedade brasileira, principalmente os políticos. Apenas 07 (sete) alunos não acertaram a questão e, entre esse número, encontram-se os 03 (três) alunos que não frequentaram as aulas em que desenvolvemos a intervenção.

Algumas questões do diagnóstico inicial contemplaram as mesmas habilidades apresentadas nesse diagnóstico final. Fazendo um comparativo entre os resultados, notamos que houve uma evolução representativa na capacidade de análise dos discentes, já que somente 13% (treze por cento) dos alunos se mostraram aptos a fazer inferências, levantar hipóteses, compreender o assunto abordado no texto, no primeiro diagnóstico. Partamos para a apresentação do outro texto.

QUADRO 8: Quarto texto da Atividade de Verificação final (apêndice D)

TEXTO 04

The comic strip consists of six panels arranged in a 2x3 grid. In the first panel, a doctor in a white coat asks a clown in a red suit to vote for a good candidate. In the second panel, the doctor tells the clown to wait. In the third panel, the doctor is alone. In the fourth panel, a bearded man returns. In the fifth panel, the doctor is alone. In the sixth panel, the doctor is alone, looking thoughtful. The URL www.DrPepper.com.br is at the bottom.

- A construção do humor, na tirinha, dá-se a partir de uma crítica. Identifique essa crítica e responda como foi possível percebê-la (quais recursos presentes no texto possibilitaram sua constatação).**

AII: A crítica é que não há candidatos bons. O médico pede ao palhaço (que representa os cidadãos) para votar em um bom candidato e só voltar depois disso.

Nos outros quadrinhos mostra o médico envelhecendo, mostrando assim que não há candidatos bons, pois o palhaço não voltou.

*A16: Faz uma crítica aos candidatos e a sociedade que não sabe votar, é possível **percebe** –la pela linguagem verbal e não verbal.*

A23: A crítica é feita no que o médico diz ao palhaço (que representa como os políticos veem como se comporta a população) e o médico envelhecer esperando o palhaço votar em um bom candidato, ou seja dá a entender que um bom candidato não existe. Foi possível percebê-la através do emprego da linguagem verbal e visual.

*A30: Que em nosso país não temos bons candidatos e que às vezes os políticos nos fazem de **palhaço**. Foi possível perceber essa crítica porque o palhaço não volta para ver o médico, os recursos apresentados são linguagem verbal e não verbal.*

Fonte: elaboração própria

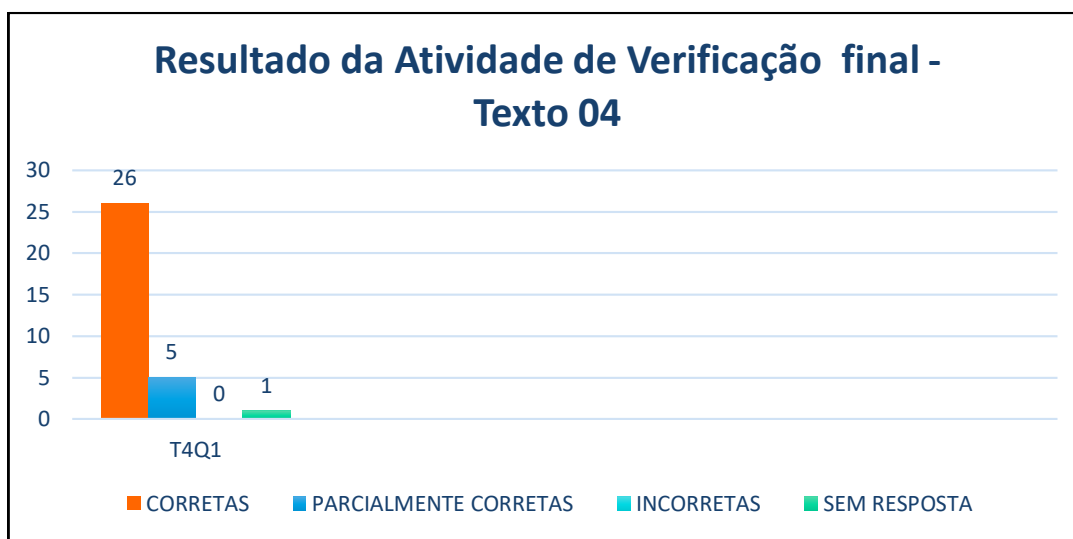
As respostas de A11, A16, A23 e A30 são semelhantes. Eles compreenderam com precisão a crítica e explicaram como a identificaram. Os outros alunos que acertaram essa questão também foram capazes de reconhecer a crítica que provocou o humor, relacionar os personagens a sujeitos externos ao texto, como o palhaço representar os cidadãos brasileiros, e acionar seus conhecimentos prévios para inferir sobre a inexistência de bons candidatos políticos em nosso país.

Silva (1984) postula que o ato de ler é iniciado a partir do momento que o leitor percebe e toma consciência dos escritos que existem no mundo. Assim, ele procura as intenções textuais, despertando-se para as possibilidades de significados e para as relações texto-leitor-mundo que os signos do conteúdo escrito suscitam.

Creemos que foi esse caminho do ler que os sujeitos percorreram, já que responderam à questão corretamente.

Faremos, agora, a leitura do gráfico 8 (oito).

GRÁFICO 8: Resultados obtidos a partir das respostas dos alunos à questão 1 (um) da tirinha (texto 03)



Fonte: Respostas dos sujeitos da pesquisa

Dos 31 alunos que realizaram a Atividade de Verificação final, 26 (vinte e seis) responderem corretamente à questão. Entre os 5 (cinco) alunos que responderam parcialmente correto, incluem-se os 3 (três) alunos que não frequentaram todos os momentos da intervenção o que possibilita considerar que apenas 2 (dois) alunos que participaram efetivamente das oficinas acertaram parcialmente a indagação. Não houve erro e apenas 1 (um) aluno não respondeu por motivo já relatado neste trabalho.

A partir desses dados, percebemos que houve uma evolução considerável em relação à aquisição da habilidade leitora crítica dos alunos após desenvolvimento do projeto de intervenção, pois os resultados obtidos no questionário diagnóstico inicial revelaram a inexistência dessa capacidade.

Na seção seguinte, confrontamos os resultados dos dois diagnósticos aplicados. Entretanto, restringimos a duas questões, sendo uma de cada atividade.

4.4.1 Análise comparativa: verificação inicial x verificação final

Tomamos como base, para essa análise comparativa entre os resultados coletados nas atividades de sondagens, a questão 10 (dez) da Atividade de Verificação inicial e a questão 1 (um) do texto 4 (T4Q1) da Atividade de Verificação final. Optamos por essas questões porque elas exigem explicitamente o reconhecimento de uma crítica nos textos.

Os resultados dos alunos, no diagnóstico inicial, assinalaram que os 30 alunos que responderam à questão não possuíam habilidade leitora crítica, como pode ser observado no quadro 9 (nove).

QUADRO 9: Comparativo entre as atividades de verificação

Objetivo: reconhecimento e explicação de abordagem crítica					
Diagnóstico	Corretas	Parcialmente corretas	Incorretas	Sem resposta	Total
Inicial	0	04	14	12	30
Final	26	05	0	01	32

Fonte: elaboração própria

Ao analisarmos os resultados apresentados no quadro 14 (quatorze), percebemos que houve uma evolução expressiva na leitura dos sujeitos da nossa pesquisa. Anterior à intervenção, nenhum aluno se mostrou habilitado para uma análise crítica de textos. Após a intervenção, 26 (vinte e seis) alunos ampliaram a forma de ler e desenvolveram a criticidade.

No primeiro diagnóstico, 14 (quatorze) alunos erraram a questão proposta na atividade, já no diagnóstico final, nenhum aluno respondeu incorretamente.

A voz dos alunos, apresentando o conhecimento adquirido, através das análises de textos, feitas durante a intervenção, tornaram-se provas de que eles compreenderam a importância da aquisição da criticidade.

4.5 A produção do vídeo: uma ação social

O nosso trabalho de leitura, em sala de aula, enfatizou a leitura crítica de gêneros textuais/discursivos para o desvelamento das ideologias existentes nos discursos e o favorecimento da mudança social. Devido a isso, propusemos aos alunos a leitura dos textos de forma reflexiva, permitindo-lhes o desenvolvimento da consciência crítica e, conseqüentemente, a percepção das relações de poder instauradas nos textos. Conferimos a eles, ainda, a possibilidade de entender que a linguagem é, muitas vezes, utilizada como forma de manipulação e, também, presta-se a projetos de soberania.

Quando elaboramos o modelo de leitura crítica (Figura 2), baseado na Concepção Tridimensional do Discurso de Fairclough (2016), consideramos a prática social como meio de apropriação da criticidade leitora e, por conseguinte, da transformação do aluno/leitor. Assim sendo, a prática social abrangeu as ações dos sujeitos para se modificarem e modificarem o ambiente social em que estão inseridos.

Como foi possível mensurar, através da Atividade de Verificação final e das avaliações escritas pelos alunos, as modificações experimentadas por eles, após intervenção, carecíamos de uma atividade que contemplasse a tentativa de transformação do espaço social onde esses alunos conviviam.

Para esse intento, propusemos aos participantes a criação de um curta-metragem (vídeo) cuja finalidade foi possibilitar a divulgação do conhecimento de leitura crítica que obtiveram após o PEI, já que, como já informado, nossa pretensão com esta pesquisa não se resumiu na apropriação do saber, mas, também, na divulgação desse saber.

Julgamos importante ressaltar que o atual padrão de comunicação é multissemiótico; assim, nada mais apropriado que inserir os alunos nas produções de seus tempos. Devido a isso, propusemos aos discentes a produção de um vídeo.

Como subsídio para atender a proposta, apresentamos aos alunos um vídeo explicativo intitulado “5 dicas para produzir seu curta-metragem”, publicado no site https://www.youtube.com/watch?v=EdwhS4c_eFY&t=463s e disponibilizamos um material impresso com as orientações para a produção.

O trabalho foi realizado, inicialmente, na escola e os alunos utilizaram 04 h/a (quatro horas-aula) para organização de um roteiro, que nos foi entregue com a proposta do vídeo. Interferimos de acordo com a necessidade e os incentivamos a executar o projeto. Disponibilizamos um endereço eletrônico para os discentes nos enviarem as produções, já que solicitamos que a construção do vídeo fosse realizada fora do espaço escolar e estipulamos o período de sete dias para entrega da atividade.

Após uma semana, recebemos o produto, via *e-mail*, que foi conferido, discutido com os alunos e devolvido a eles para possíveis alterações. Após ajustes, o curta-metragem foi divulgado pelos alunos nas redes sociais (*facebook, WhatsApp e Youtube*).

O assunto tratado no vídeo (Anexo 2), foi o poder que as propagandas exercem sobre o indivíduo e o quanto é importante analisar de forma crítica e reflexiva os textos, principalmente aqueles cujo propósito é nos seduzir para o consumo.

O curta foi criado pelos alunos e disponibilizado no link https://youtu.be/Jj_K3r5UPdE, no dia 31 de janeiro de 2019 e teve como descrição o seguinte

período: *O consumismo é uma compulsão que leva o indivíduo a comprar de forma ilimitada e sem necessidade. Repensá-lo, através da leitura crítica das propagandas, é um bem que não se compra, apenas se exercita. Você concorda? Se sim, assista a este vídeo!* Até o presente momento, já obteve 133 (cento e trinta e três) visualizações.

Observamos que os alunos aperfeiçoaram suas competências leitoras e que elas favoreceram à produção de outras leituras. A voz dos alunos, no vídeo, foi carregada de conhecimentos que adquiriram durante a intervenção pedagógica. Eles se posicionaram como sujeitos que compreenderam a importância de desenvolver habilidades que os permitissem agir na e sobre a sociedade. As figuras, a seguir, ilustram algumas partes constituintes do vídeo.

FIGURA 36: Partes constituintes do vídeo produzido pelos alunos e divulgado em redes sociais



Fonte: produção dos alunos

Além da divulgação do vídeo no *YouTube*, os alunos e a professora também o enviaram via *WhatsApp*. Ilustramos, através da figura 37, a imagem de um diálogo entre o aluno A14 e uma amiga.

FIGURA 37: Diálogo entre o aluno A14 e uma amiga via *WhatsApp*



Fonte: Celular do aluno A14

O aluno A14 enviou o vídeo a uma amiga e lhe perguntou se houve mudança na opinião dela em relação ao consumismo, após assistir a ele. Ela afirmou ter ocorrido mudança e explicou que as pessoas não devem se deixar influenciar pelas propagandas.

A resposta da amiga de A14 confirmou que o indivíduo se deixa seduzir por textos, principalmente propagandas, e que necessita da leitura crítica para a mudança de convicções e crenças.

O curta-metragem produzido pelos alunos foi compreendido por ela. Isso ocorreu porque, em poucos minutos, os alunos exteriorizaram e compartilharam a importância da leitura crítica para todos os indivíduos.

É concebível afirmar que as propostas impetradas a eles foram cumpridas com eficiência e satisfação. Elas foram valiosas tanto para o progresso intelectual como para o crescimento humano dos alunos.

Podemos, com propriedade, assegurar que mudanças ocorreram na vida dos discentes e que a pesquisa contribuiu para uma sociedade menos passiva e mais apta a

reconhecer as ideologias presentes nos textos. As ideias, as decisões e ações dos alunos refletiram as suas posturas críticas dos textos e do mundo.

4.6 Avaliação da intervenção⁷

O trabalho com desenvolvimento da habilidade leitora crítica, a partir do nosso projeto de intervenção e da nossa mediação, promoveu transformações notáveis no modo de os alunos conceberem os textos.

A mediação mostrou-se uma ferramenta indispensável e favorável às situações de aprendizagem. Através dela, orientamos os alunos na busca do conhecimento, nas formas de pensar, questionar, formular hipóteses, debater, enfim, na obtenção da autonomia. Freire (2008) esclarece que é ético respeitar a autonomia dos educandos. Acrescentamos que também julgamos ético possibilitar-lhes momentos para exercer essa autonomia.

A nossa atuação mediadora colaborou para compreendermos que planejamentos pedagógicos que visam à formação leitora crítica são propícios à obtenção de resultados mais eficazes nas aulas de Língua Portuguesa.

As atividades propostas, em cada módulo do PEI, favoreceram a aquisição da habilidade leitora crítica, objetivo principal da nossa pesquisa. Devido a isso, é possível afirmar que essa intervenção pedagógica colaborou para a aprendizagem dos alunos que dela participaram.

Parece-nos claro que a inclusão de atividades reflexivas, através de um projeto de intervenção, promove aprendizagens significativas. Silva (1984) esclarece que estamos inseridos em uma época em que “o olho eletrônico da televisão” (e acrescentamos dos vários meios de comunicação, principalmente os midiáticos) padroniza as informações, impedindo o direito de escolha dos interlocutores, dificultando a consciência crítica e o surgimento de pessoas mais ativas. Diante dessa realidade, é importante possibilitar, no contexto escolar, momentos que favoreçam a análise de textos de forma ampla.

Na próxima seção, relatamos o desenvolvimento do jogo *Olho de lupa*, que foi produzido com o objetivo de intensificar a habilidade de leitura crítica desenvolvida a partir da intervenção.

⁷ Privilegiamos no relato do desenvolvimento do PEI a apresentação das atividades orais que foram executadas. Aplicamos atividades escritas após cada módulo, entretanto enfatizamos a oralidade por ser uma prática pouco utilizada nas aulas de LP e ser necessária para o desenvolvimento do aluno.

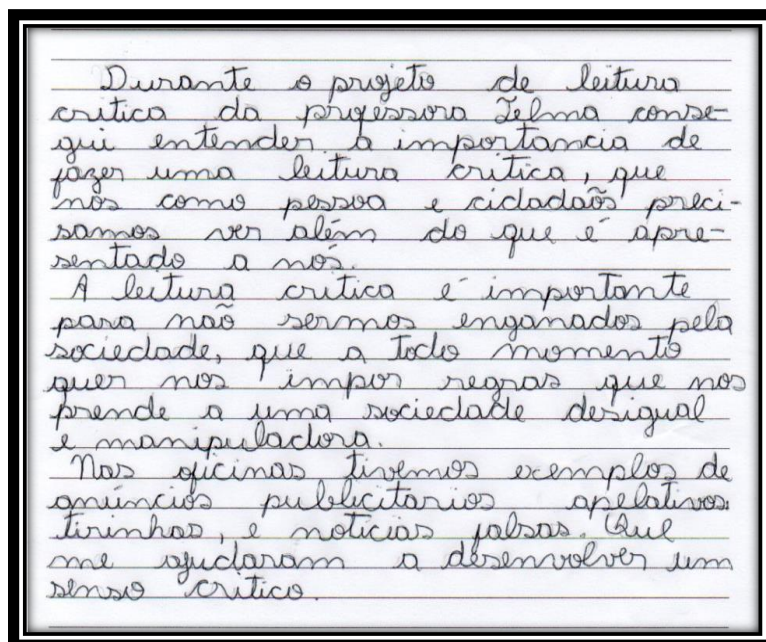
4.7 Da opinião à reflexão: a avaliação dos alunos acerca da intervenção

Creemos que o maior objetivo de uma avaliação é o de possibilitar a reflexão. Isso oferece alternativas para a mudança, porque nos permite conscientizar da qualidade do trabalho que nos propusemos a executar. É imprescindível considerar a avaliação como um norteador das práticas de ensino e aprendizagem.

Considerando essa função da avaliação, solicitamos aos nossos participantes que produzissem, em sala da aula, um texto escrito opinando a respeito da experiência vivenciada no decorrer da nossa ação interventiva.

Foram produzidos 28 (vinte e oito) textos, mas, para exemplificar, divulgamos apenas 05 (cinco), figuras 38, 39, 40, 41 e 42, por presumir que esses traduzem o posicionamento da maioria dos alunos.

FIGURA 38: Avaliação da intervenção realizada pela aluna A2



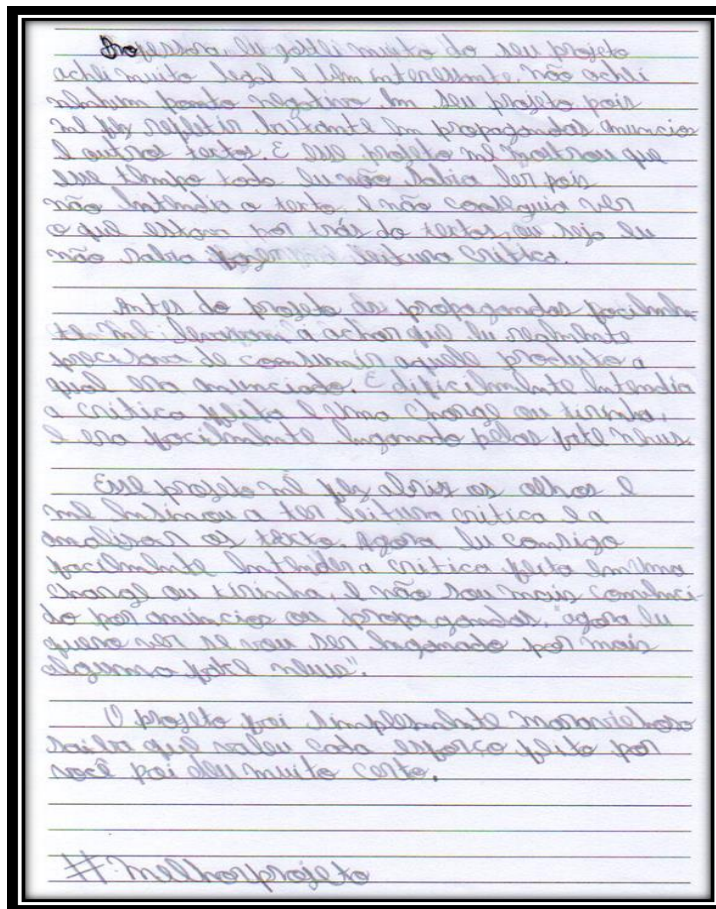
Fonte: Produzido pela aluna A2

A aluna A2 avalia a intervenção como um momento favorável ao desenvolvimento do senso crítico. Ela sustenta, em sua escrita, que teve, nas oficinas, o contato com textos “apelativos” e que isso a ajudou fortalecer a opinião crítica.

É legítimo reconhecermos que a discente apresentou uma perspectiva crítica com relação à sociedade quando escreveu que *a leitura crítica é importante para não sermos*

enganados pela sociedade, que a todo momento quer nos impor regras que nos prende a uma sociedade desigual e manipuladora.

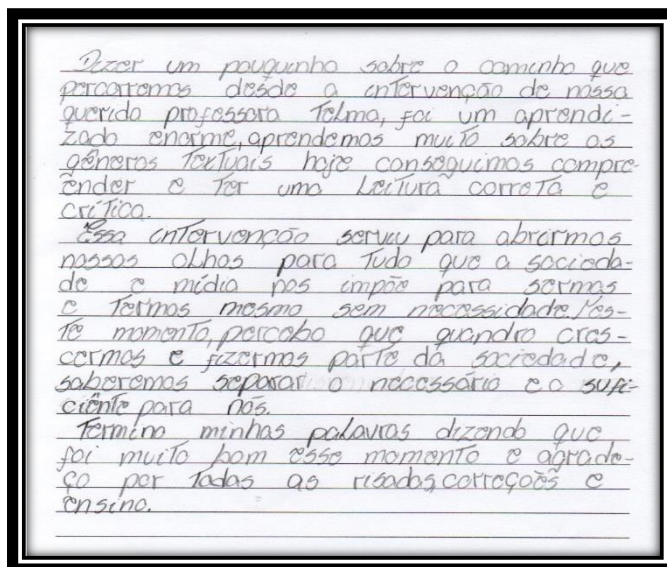
FIGURA 39: Avaliação da intervenção realizada pelo aluno A6



Fonte: Produzido pelo aluno A6

O depoimento do aluno A6 (*Agora eu consigo facilmente entender a crítica feita em uma charge ou tirinha e não sou mais convencido por anúncios ou propagandas, agora eu quero ver se vou ser enganado por alguma “fake news”*) atesta, a partir do uso do marcador temporal “agora”, que, anterior à intervenção, ele apresentava dificuldade para ler adequadamente, deixando-se enganar por propagandas e *fake news* e não reconhecendo as críticas implícitas em charges e tirinhas. A utilização do advérbio “facilmente” nos autoriza concluir que há excesso de confiança oportunizado pelo saber.

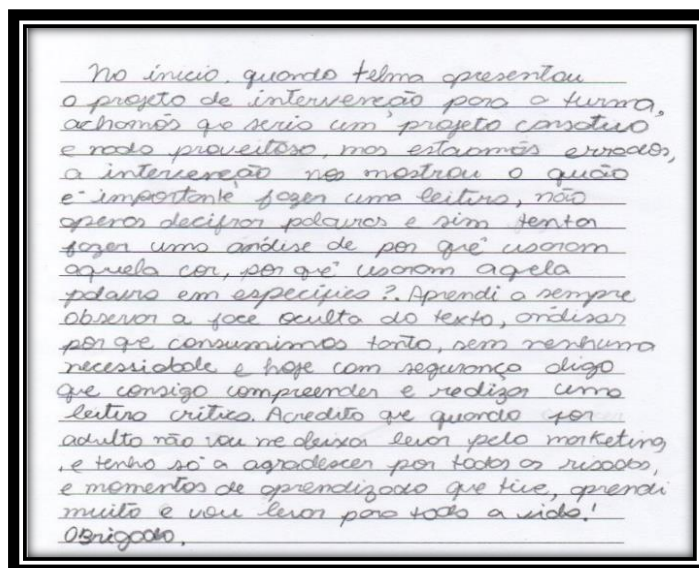
FIGURA 40: Avaliação da intervenção realizada pelo aluno A26



Fonte: Produzido pelo aluno A26

Da escrita do aluno A26 tomamos apenas as últimas orações: (...) *foi muito bom esse momento e agradeço por todas as risadas, correções e ensino*. Apreendemos, a partir dessa declaração que, além de a intervenção ter proporcionado aprendizagem, ela representou também momento de descontração. O aluno finaliza o texto agradecendo pelo que aprendeu, pelo que necessitou ser corrigido e pelas atividades que possibilitaram risadas. Esse fato nos convence de que o momento foi benéfico a ele.

FIGURA 41: Avaliação da intervenção realizada pelo aluno A14



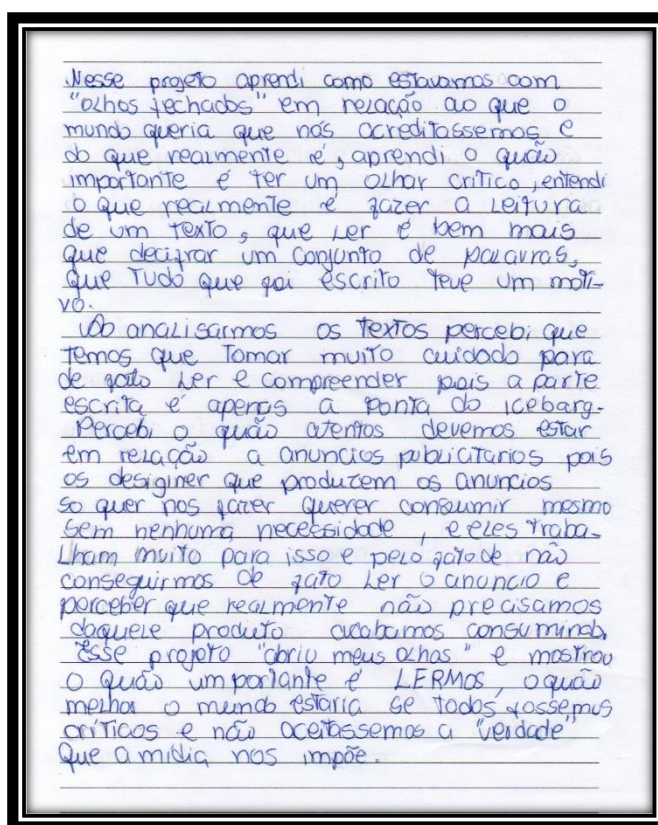
Fonte: Produção do sujeito da pesquisa

As considerações feitas, no texto acima, revelam que o aluno A14 compreendeu a proposta interventiva, pois afirmou que ela viabilizou o entendimento dos recursos utilizados nos textos e a certeza de que é fundamental observar a face oculta do texto.

Interessante também ressaltar que ele declarou não crer que a proposta pudesse ser promissora e ainda incluiu os colegas (*achamos*). Em seguida, confessou que ele e os colegas estavam errados, pois a intervenção os mostrou *o quão é importante fazer uma leitura*.

Vale reforçar que os alunos possuem uma ideia preconcebida acerca do trabalho com leitura em sala de aula. Para eles, essas aulas são pouco atraentes e sem utilidade. Fato que pode ser atestado pela avaliação do aluno.

FIGURA 42: Avaliação da intervenção realizada pelo aluno A23



Fonte: Produzido pela aluna A23

A aluna A23 fez um paralelo entre a forma de ler antes e depois da intervenção. Ela utilizou uma metáfora (*Nesse projeto aprendi como estávamos com os olhos fechados*) para explicar que não possuía consciência linguística crítica e, por isso, acreditava naquilo apresentado pelo *mundo*. Após a intervenção, percebeu que *temos que tomar muito cuidado para ler e compreender pois a parte escrita é apenas a ponta do "iceberg"*. Encerrou o texto com outra metáfora (*Esse projeto abriu meus olhos e mostrou o quão importante é lermos, o*

quão melhor o mundo estaria se todos fôssemos críticos e não aceitássemos a verdade que a mídia nos impõe). Toda a assertiva da aluna nos mostra que os momentos da intervenção serviram de mudança na maneira de ela ler os textos.

As escritas dos alunos foram bastante importantes. Eles provaram que a leitura crítica é realmente essencial para a vida deles, não somente escolar, mas, e principalmente, para a vida social: *Essa intervenção serviu para abriremos nossos olhos para tudo que a sociedade e mídia nos impõe*.

Freire (2016) certifica que a leitura é difícil e exigente, mas, por ser uma operação inteligente, é gratificante. E que é preciso se assumir, perante o texto, sujeito da curiosidade, da leitura e do processo de conhecer, pois, somente assim, a leitura pode ser considerada autêntica. Ele acrescenta que ler

é procurar ou buscar criar a compreensão do lido, daí, entre outros pontos fundamentais, a importância do ensino correto da leitura e da escrita. É que ensinar a ler é engajar-se numa experiência criativa em torno da *compreensão*. Da compreensão e da comunicação. E a experiência da *compreensão* será tão mais profunda quanto sejam nela capazes de associar, jamais dicotomizar, os conceitos emergentes na *experiência escolar* aos que resultam do mundo da cotidianidade (FREIRE, 2016, p. 58-59, grifo do autor).

As palavras de Freire são reforçadas pelo dito/escrito dos alunos quando eles afirmaram que a experiência obtida, na escola, a partir do projeto de intervenção, possibilitou relacionar o aprendizado à vivência. Eles perceberam que há uma associação entre os conceitos aprendidos, em sala de aula, aos conceitos que “resultam do mundo”. Certificaram, além disso, que o diálogo com o conhecimento e a interação com professora e colegas geram aprendizagens significativas.

Confessamos que essas avaliações nos sensibilizaram e sustentaram em nós a certeza de que a aula de língua portuguesa, quando possibilita aprendizagens efetivas, transforma os alunos e os torna aptos a exercer a cidadania em uma “sociedade desigual”.

Por essas avaliações, não nos restam dúvidas de que os módulos desenvolvidos com os sujeitos da pesquisa foram realizados com sucesso e o objetivo do PEI foi alcançado (*hoje com segurança digo que consigo compreender e realizar uma leitura crítica*).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Descobrir a lógica e os mecanismos de alienação desse mundo “desbalanceado” em que vivemos parece ser a grande tarefa de um ensino de leitura preocupado com a construção do conhecimento e, junto com esse conhecimento, com as práticas concretas de cidadania. Nestes termos é que a leitura, se ensinada, aprendida e praticada de maneira crítica, pode constituir uma janela para o mundo, uma luz no túnel, um passaporte para a racionalidade ou, como querem alguns, uma navegação geradora de descobertas e uma libertação da ideologia hegemônica. (SILVA, 2005, p. 50).

O desenvolvimento da habilidade leitora crítica, no espaço escolar, ainda tem se apresentado de forma discreta. Isso devido a diversos fatores que ultrapassam a sala de aula. Para Gonçalves (2017), “o que determina a formação de um leitor não competente, na verdade, não é o metodológico. É o ideológico”, e o professor enfrenta vários desafios para tornar o aluno um ser competente linguisticamente (GONÇALVES, 2017, p. 150).

Durante quase duas décadas de experiência docente, presenciamos ano após ano diversos alunos iniciarem e finalizarem o ano letivo (e até mesmo toda a escolarização) sem desenvolver a capacidade de ler criticamente. A nosso ver, trata-se de uma habilidade indispensável à formação do cidadão, sendo dever da escola provê-la. Diante de nosso incômodo com o cenário, impulsionamo-nos na busca de soluções mitigadoras. Nesse sentido, o Profletras pôde proporcionar o casamento da experiência empírica com a experiência teórica, orientando o caminho da intervenção pedagógica e comprovando, junto a Freire (2018, p. 106), que “a educação, especificidade humana, é [mesmo] um ato de intervenção no mundo” (FREIRE, 2018, p. 106).

Diante dessa possibilidade, optamos por desenvolver uma pesquisa-ação que privilegiou o desenvolvimento da habilidade leitora crítica de alunos de uma escola pública do estado de Minas Gerais. Para tanto, foi necessário aplicar atividades de verificação, levantar e analisar dados referente à situação da proficiência leitora dos discentes. Após essa investigação, percebemos a necessidade de aplicação de um projeto de intervenção cujo propósito foi possibilitar aos alunos o fortalecimento da habilidade leitora, em especial, da leitura crítica. Aplicamos, então, diversas atividades para o estudo dos gêneros textuais/discursivos das esferas jornalísticas e publicitárias, desenvolvemos um jogo didático (Olho de Lupa) especialmente para a intervenção desta pesquisa e demandamos, para os alunos, a produção de um vídeo que fosse capaz de mobilizar outros a lerem criticamente. Os resultados foram promissores tanto para os alunos quanto para nós. Os alunos puderam compreender a profundidade da leitura que

se pretende crítica, enquanto nós enriquecemo-nos tanto do ponto de vista intelectual quanto humano após toda a experiência vivida

Como não poderia deixar de ser, todo esse processo nos trouxe “prazer” e “dor”. O prazer se deve às conquistas e a dor às dificuldades cotidianas que enfrentamos no ambiente escolar para aplicação do projeto. Entretanto, podemos afirmar que a alegria das conquistas foi suficiente para eliminar a dor, uma vez que os resultados da verificação final, aplicada após a intervenção, assinalaram um expressivo avanço na habilidade leitora crítica dos alunos, o que pode também ser comprovado através da avaliação da pesquisa escrita por eles e apresentada na seção 4.8 deste trabalho.

Por fim, concluímos juntos a Silva (2005, p. 50) sustentando que desvendar “os mecanismos de alienação desse mundo ‘desbalanceado’ em que vivemos parece ser a grande tarefa de um ensino de leitura preocupado com a construção do conhecimento” e com o desenvolvimento de práticas de cidadania. É por isso que quando a leitura é ensinada, aprendida e praticada na perspectiva da criticidade torna-se potencialmente um farol gerador de descobertas e liberdades. A nossa expectativa é a de que esse farol possa guiar os sujeitos participantes dessa pesquisa em suas lutas e trajetórias no mundo. E que se renove e desdobre em múltiplos feixes de luz, para também guiar nossos próximos alunos.

REFERÊNCIAS

- ANRESC-Avaliação Nacional do Rendimento Escolar. INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. Disponível em: <http://sistemasprovabrazil.inep.gov.br/provaBrasilResultados>. Acessado em fevereiro de 2018.
- ACOSTA, Maria Del Pilar Tobar; RESENDE, Viviane de Melo. “*Não deu no rádio, no jornal ou na televisão*”: Análise discursiva crítica de textos do jornal *O Trecheiro*. In. *Discursos, identidades e letramentos: abordagens de análise de discurso crítica*. OTONNI; LIMA. (Orgs.). São Paulo: Cortez, 2014.
- ANTUNES. Irandé. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- _____. *Análise de textos: fundamentos e práticas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BAMBERGER, Richard. *Como incentivar o hábito de leitura*. São Paulo: Editora Ática, 1995.
- BORBA, Valquíria C. M., GUARESI. Ronei. (orgs) *Leitura: processos, estratégias e relações*. Maceió: EDUFAL, 2007.
- BRAGA, D. B., & BUSNARDO, J. *Uma visão neo-gramsciana de leitura crítica: contexto, linguagem e ideologia*. In *Ilha do Desterro*. n° 38, p.091-114. Florianópolis jan./jun. 2000.
- BRAGANÇA, Marcela Langa Lacerda. *Práticas de leitura crítica no ensino superior: o gênero artigo*. DOMÍNIOS DE LINGU@GEM. v. 9, n. 1, 2015.
- BRASIL, 1997. *Parâmetros curriculares nacionais, 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/SEF.
- _____. 1998. *Parâmetros curriculares nacionais, 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/SEF.
- BRONCKART, Jean. Paul. *Atividades de linguagem, textos e discurso: por um interacionismo sociodiscursivo*. Trad.de Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: Educ., 2012.
- CARRAHER. David W. *Senso crítico: do dia a dia às ciências humanas*. São Paulo: Thomson Pioneira, 1983.
- CARVALHO, Daniela Cristina de. *Leitura na Escola: caminhos para sua dinamização*. In. SILVA, Ezequiel T. *Leitura na escola*. São Paulo: Global Editora, 2008.
- CORACINI, Maria José. *Discurso e Escrit(ur)a: entre a necessidade e a (im)possibilidade de ensinar*. In: ECKERT-HOFF, Beatriz; CORACINI, Maria José. (Org.) *Escrit(ur)a de Si e alteridade no espaço papel-tela*. Campinas: Mercado das Letras, 2010.
- DIONÍSIO. Ângela Paiva. e VASCONCELOS. Leila Janot de. *Multimodalidade, gênero textual e leitura*. In BUZEN. Clecio. e MENDONÇA. Márcia (orgs.). *Múltiplas linguagens para o Ensino Médio*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. P. 19-40.

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

FADEL, Luciane Maria, ULBRICHT, Vania Ribas, BATISTA, Cláudia Regina, VANZIN, Tarcísio (Orgs). *Gamificação na educação*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014.

FAIRCLOUGH, N. *Discourse and Social Change*. In MAGALHÃES, Célia Maria. Reflexões sobre a análise crítica do discurso. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG, 2001.

_____. *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2016. Tradução, MAGALHÃES, Izabel.

FARACO, Carlos Alberto. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FIGUEIREDO, C. A. *O Ensino da Leitura em Inglês. Uma proposta a partir do desenvolvimento de estratégias de leitura e da percepção da organização textual*. Diss. de Mestrado. São Paulo, PUC. 2003.

FOLLMAN, John; LOWE, A. J. *Empirical examination of critical Reading and critical thinking-overview*. Journal of Reading Behavior 159. 1972-73. Vol. 5, No. 3, Summer.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 29.ed. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. Professora, sim; tia, não: Cartas a quem ousa ensinar. 26. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 56^a ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. (Org.). Rio de Janeiro : UERJ, LPP, 2017.144 p.

GAUVÃO, Ana Maria de Oliveira. BATISTA, Antônio Augusto Gomes. *A leitura na escola primária brasileira: alguns elementos históricos*. Presença Pedagógica, Belo Horizonte, n. 24, v. 4, Dimensão, nov./dez. de 1998. p. 34.

GERALDI, J.W. *A Aula como Acontecimento*. São Paulo: Pedro & João Editores, 2015. 208p.

GOMES, R. *Leitura de gêneros multissemióticos e multiletramentos em materiais didáticos impressos e digitais de língua portuguesa do ensino médio*. 2017, 260p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

GONÇALVES, Maria Silva. *O mundo na sala de aula: intertextualidade nos anos finais do ensino fundamental*. 1.ed. São Paulo: Parábola, 2017.

GRANDO, R. C.A, O Conhecimento Matemático e o Uso dos Jogos na Sala de Aula. Campinas SP, 2000. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, UNICAMP.

HILA, Cláudia Valéria Doná. *Ressignificando a aula de leitura a partir dos gêneros textuais*. In: NASCIMENTO, E. L. (Org.). *Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino*. 1. ed. São Carlos: Claraluz, 2009. P. 151-194

HUSSEIN, Carmem Lúcia. *Leitura crítica: revisão e conceito*. Rio de Janeiro: Revista Psicologia educacional e escolar. Jul/set. 1987.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1994.

KLEBIS, C.E.O. Leitura na escola: problemas e tentativas de solução. in SILVA, Ezequiel T. (org.). *Leitura na escola*. São Paulo: Global Editora, 2008.

KLEIMAN, A.B e MORAES, S. E. *Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1999.

KOCH, Ingedore Villaça. *A coesão textual*. 6ª ed. São Paulo: Contexto, 1993.

_____. *O texto e a construção de sentidos*. 9.ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008.

_____. *A inter-Ação pela Linguagem*. 10. ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008.

KOCH, I.V.; ELIAS, V.M. *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo: contexto, 2006.

KRESS, G. VAN LEEUWEN, T. *Reading images: the grammar of visual design*. London; New York: Routledge, 2006.

LEFFA, Vilson J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. *Contexturas*, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

LOPES-ROSSI, Maria A. G. O desenvolvimento de habilidades de leitura a partir de características específicas dos gêneros discursivos. In CASTRO, Solange T.R. de. (org) *Pesquisas em Linguística Aplicada: novas contribuições*. Taubaté: Cabral, 2003. p. 139-162.

MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura?* 4ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.

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

_____. *Gêneros textuais: Definição e funcionalidade*. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria auxiliadora. (orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2002, 21 ed.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. *Gêneros discursivos na formação de professores: reflexões sobre a construção de saberes e o processo de letramento*. In Maria Helena Vieira

Abrahão & Glória Gil (Orgs.). Anais do I Congresso Latino-Americano sobre Formação de Professores de Línguas. Florianópolis: UFSC, 2007.

NICOLAU, Vítor. *Tirinhas & mídias digitais: a transformação deste gênero pelos blogs* [recurso eletrônico]. João Pessoa: Marca de Fantasia, 2013.

PENNA, Fernando de Araujo. *O Escola sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional* in FRIGOTTO, Gaudêncio. *Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. (Org.). Rio de Janeiro : UERJ, LPP, 2017.144 p.

PETRONI, Maria Rosa; OLIVEIRA, Edsônia de Souza. *Livro didático de língua portuguesa: formando o leitor e o produtor de textos?*. Polifonia, Cuiabá, MT, v.17, n.21, p.132-146, jul./dez., 2010.

PROENÇA FILHO, Domicio. *Leitura do texto, leitura do mundo*. Rio de Janeiro: Anfiteatro, 2017.

PSZCZOL, Eliane. *O papel do Proler em uma política nacional de leitura*. In. SILVA, Ezequiel T. *Leitura na escola*. São Paulo: Global Editora, 2008.

RAMOS, Graciliano. *Linhas Tortas*. São Paulo: Martins, 1962.

ROJO, Roxane Helena R. *di* 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SANTAELLA, Lúcia. *O que é semiótica*. 8ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1990.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. Porto alegre: Artes médicas, 1998.

SILVA, Ezequiel T. *Leitura e realidade brasileira*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

_____. *Leitura em curso-Trilogia pedagógica*. São Paulo: Autores associados, 2005.

_____. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. São Paulo: Cortez, 1984.

_____. *Leitura na escola e na biblioteca*. 4ª ed. São Paulo: Papyrus, 1993.

_____. *Leitura na escola*. São Paulo: Global Editora, 2008.

SIQUEIRA, M; ZIMMER, M. C. *Aspectos linguísticos e cognitivos da leitura*. Fortaleza: Revista de Letras da UFC. v.1/2, n. 28, p. 33-38, 2006. Disponível em Acesso em 10 de janeiro de 2018.

SOARES, Magda. *Letramento um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

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

VIEIRA, J. A. *Reflexões sobre a língua portuguesa: uma abordagem multimodal*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

VIEIRA, Viviane; RESENDE, Viviane de Melo. *Análise de discurso (para a) crítica: O texto como material de pesquisa*. 2ª ed. São Paulo: Pontes Editores, 2016.

APÊNDICE A

QUESTIONÁRIO SOBRE HABILIDADE LEITORA APLICADO AOS SUJEITOS

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS – UNIMOMNTES
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CCH
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

Professora Dra. Maria Clara Maciel de Araújo Ribeiro

Pesquisadora: Telma Eliane Medeiros de Souza

Prezado(a) aluno(a);

Conto com sua valiosa contribuição para minha pesquisa de mestrado. Sendo assim, solicito que responda, com bastante franqueza, ao questionário abaixo. A sua identidade será preservada. Não há necessidade, então, de colocar seu nome.

Muito obrigada!

Questionário sobre hábito de leitura

1. Idade

- 12 anos
- 13 anos
- 14 anos
- 15 anos
- Acima de 16 anos

2. Sexo

- Feminino
- Masculino

3. Onde você mora?

- Zona rural
- Zona urbana

4. Você gosta de ler?

- Sim
- Não
- Às vezes

5. O que mais dificulta sua leitura? Você poderá marcar mais de uma opção.

- Tempo
- Interesse
- Dificuldade para compreender
- Falta de oportunidade
- Dificuldade para uso da biblioteca
- Outros. Citar: _____

6. Você considera a leitura importante?

- Sim
 - Não
- Por quê?

7. Na sua casa tem

- Nenhum livro
- De 01 a 05 livros
- De 06 a 10 livros
- Acima de 11 livros

8. Você procura um livro para ler: (Você poderá marcar mais de uma opção).

- Por exigência da escola
- Por iniciativa própria
- Pela capa e pelas figuras
- Pelo título do livro
- Não gosto de ler

Com que frequência você lê?

9. Revistas

- Nunca
- Raramente
- Frequentemente
- Sempre

10. Jornais impressos

- Nunca
- Raramente
- Frequentemente
- Sempre

11. Textos literários (romances, contos, crônicas, poemas etc)

- Nunca
- Raramente
- Frequentemente
- Sempre

12. Textos da internet

- Nunca
- Raramente
- Frequentemente
- Sempre

13. Você se deixa influenciar pelos textos que lê?

- Nunca
- Raramente
- Frequentemente
- Sempre

14. Falar que uma pessoa sabe ler significa, para você, que ela é capaz de: (você poderá marcar mais de uma opção)

- Emitir sons (decodificar palavras)
- Repetir o assunto abordado no texto
- Interpretar superficialmente o texto
- Compreender o texto lido
- Posicionar-se criticamente
- Formular juízo de valor

APÊNDICE B

ATIVIDADE DE VERIFICAÇÃO APLICADA AOS SUJEITOS

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Professora Dra. Maria Clara Maciel de Araújo Ribeiro

Pesquisadora: Telma Eliane Medeiros de Souza

ATIVIDADE DE VERIFICAÇÃO

Objetivo proposto: Investigar, a partir de uma escala de valores, as dificuldades apresentadas pelos alunos para se posicionarem de forma crítica e autônoma diante da leitura de textos pertencentes aos domínios discursivos publicitário e jornalístico.

Observe atentamente o texto abaixo e responda as questões propostas.

Texto 01



Fonte: <http://admeister.files.wordpress.com/2009/03/skol-beats1.jpg>

1. Observe a cena que ocorre no texto acima. Qual ação marca a produção de sentidos e por que produz efeitos de humor?

-
-
-
2. Leia o período retirado do texto e explique a que os termos sublinhados se referem:
- “Toda lata queria ser a nova lata da Skol Beats”**
- a. Toda lata: _____
- b. A lata: _____
3. O verbo “querer”, na frase acima, encontra-se no futuro do pretérito do indicativo: **queria**. O que é possível depreender, no texto, a partir do uso desse verbo?
- _____
- _____
4. O texto em questão é:
- a. Uma charge
 - b. Um anúncio publicitário
 - c. Um cartum
 - d. Uma tirinha
5. Qual é o objetivo desse gênero?
- a. Fazer uma crítica
 - b. Informar
 - c. Distrair
 - d. Vender um produto
6. O texto I afirma que “toda lata queria ser a nova Skol Beats”. A partir disso, que imagem do produto o texto espera que o leitor construa?
- _____
- _____
- _____
7. Na sua opinião, esse texto é eficaz para convencer o público da qualidade do produto? Justifique.

Leia a tirinha abaixo para responder as questões propostas.

Texto 02



Fonte: Malvados – <http://www.malvados.com.br/index1275.html>

8. Qual é a temática abordada no texto?

9. Por que o personagem do primeiro quadrinho afirma que quando acabam de imprimir o jornal, as notícias já estão velhas? Você concorda com essa afirmativa? Justifique.

10. O texto constrói uma crítica que coloca em oposição o passado e o presente. Explícite essa crítica.

11. O que é possível compreender, a partir da fala no último quadrinho, a respeito da utilidade do jornal impresso nos dias atuais?

APÊNDICE C

Caderno de atividades do PEI

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

TELMA ELIANE MEDEIROS DE SOUZA

**ENTRE A REFLEXÃO E A AÇÃO: O DESENVOLVIMENTO DA HABILIDADE
LEITORA CRÍTICA EM UMA ESCOLA PÚBLICA MINEIRA**

Montes Claros-MG

2018

TELMA ELIANE MEDEIROS DE SOUZA

**ENTRE A REFLEXÃO E A AÇÃO: O DESENVOLVIMENTO DA HABILIDADE
LEITORA CRÍTICA EM UMA ESCOLA PÚBLICA MINEIRA**

Produção do caderno pedagógico apresentado ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual de Montes Claros.

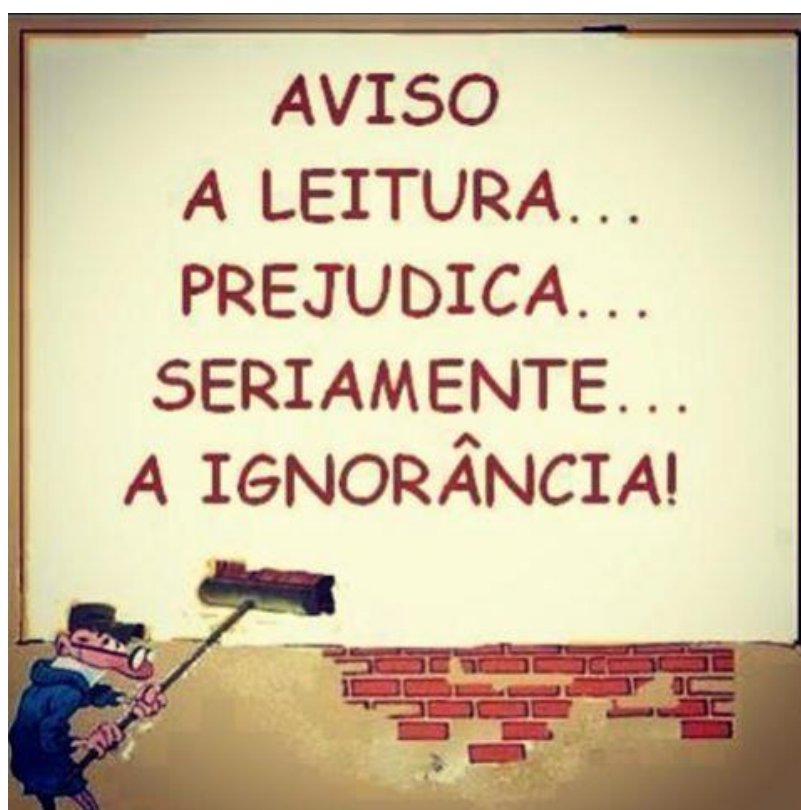
Orientadora: Profa. Dra. Maria Clara Maciel de Araújo Ribeiro

Montes Claros-MG

2018

Uma proposta de leitura crítica, na escola, através do estudo de gêneros textuais/discursivos jornalísticos e publicitários

CADERNO DE ATIVIDADES



<http://www.vaigarota.com/2013/05/campanha-de-incentivo-leitura.html>

TELMA ELIANE MEDEIROS DE SOUZA

Apresentação

Este caderno de atividades é uma proposta interventiva que será aplicada aos alunos do 9º ano Amarelo (8º ano Azul em 2017) da Escola Estadual Belvinda Ribeiro, na cidade de Montes Claros, Minas Gerais. A intervenção pedagógica foi criada a partir dos resultados obtidos em um questionário sobre hábitos de leitura e uma Atividade de Verificação já aplicados aos sujeitos da nossa pesquisa. Esses testes nos apontaram que os alunos, ainda, não apresentam habilidade crítica leitora. Assim, objetivamos com as atividades aqui propostas que os discentes ultrapassem a compreensão da superfície textual, exercitando a reflexão e o posicionamento crítico.

O caderno está estruturado em quatro módulos. Os três primeiros módulos foram baseados nos procedimentos de leitura mencionados por Lopes-Rossi (2010):

1. Ativação do conhecimento prévio antes da leitura – enfoque nas condições de produção e circulação do gênero e no assunto específico daquele texto, por meio de uma leitura global;
2. Estabelecimento de objetivos de leitura em função do assunto e das características do gênero textual a que pertence o texto a ser lido;
3. Leitura detalhada do texto verbal e não verbal para consecução dos objetivos estabelecidos;
4. Reflexão crítica sobre o texto, a partir de critérios pertinentes ao gênero textual e à situacionalidade.

O quarto módulo foi baseado na Análise de Discurso Crítica – ADC discutida por Fairclough (2016) e por Vieira e Resende (2016). Todos os módulos foram adequados à realidade dos alunos.

O primeiro módulo (Mobilizando conhecimentos prévios) contempla a ativação do conhecimento enciclopédico antes da leitura.

No segundo módulo (Conhecendo os gêneros textuais/discursivos), estabelecemos os objetivos da leitura em função dos gêneros textuais/discursivos. A partir do conhecimento das características e da finalidade dos textos em estudo, a possibilidade de o leitor posicionar-se criticamente é maior e mais específicos se tornam os propósitos da leitura.

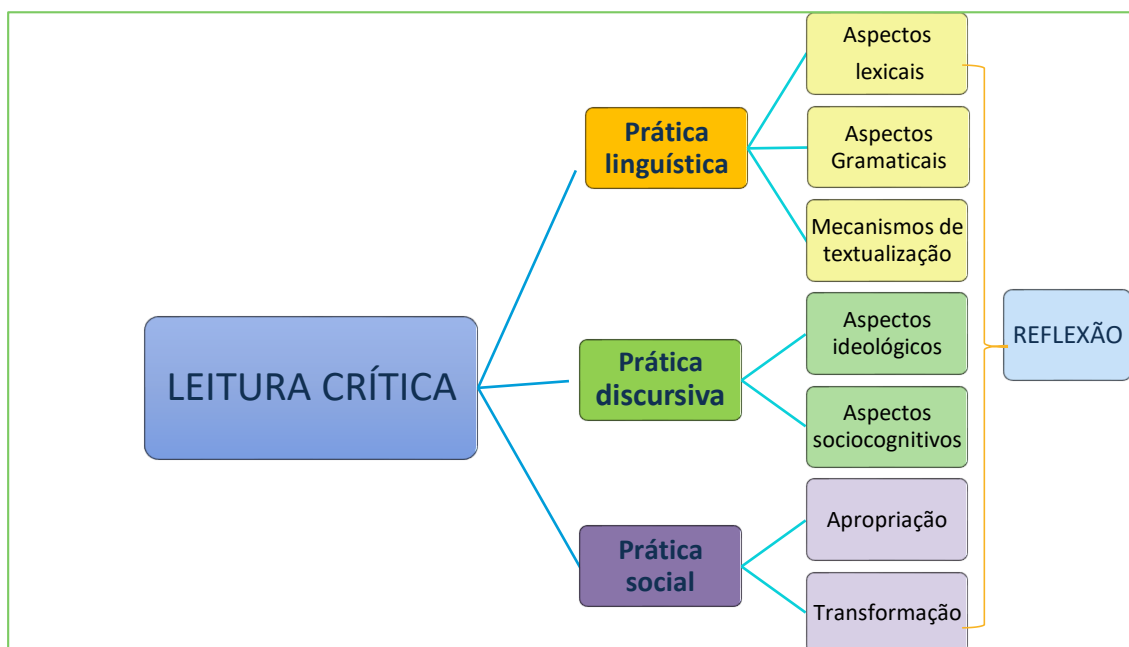
No terceiro módulo (Trabalhando a multimodalidade), tratamos da importância da linguagem verbal e não verbal e da relação dessas linguagens para alcance dos objetivos estabelecidos nos textos. Assim, faz-se necessária uma leitura mais detalhada do texto, que propicie aos alunos a compreensão e análise dos recursos visuais presentes nele e como esses recursos são utilizados, muitas vezes, para interferir nos comportamentos humanos.

No quarto módulo (Leitura crítica: lendo, refletindo e transformando), tratamos da leitura crítica que é o ponto central do nosso trabalho. Buscamos construir com os alunos o pensamento crítico, baseado em Carraher (2002), que consiste nas seguintes características:

1. Uma atitude de constante curiosidade intelectual e questionamento;
2. A habilidade de pensar logicamente;
3. A habilidade de perceber a estrutura de argumentos em linguagem natural;
4. A perspicácia, isto é, a tendência em perceber além do que é dito explicitamente, descobrindo as ideias subentendidas e subjacentes;
5. Consciência pragmática, um reconhecimento e apreciação dos usos práticos da linguagem como meio de realizar objetivos e influir sobre outros;
6. Uma distinção entre questões de fato, de valor e questões conceituais;
7. A habilidade de penetrar até o cerne de um debate, avaliando a coerência de posições e levantando questões que possam esclarecer a problemática.

Nesse módulo, utilizamos o modelo de leitura crítica que é uma adaptação do modelo de concepção tridimensional do discurso de Fairclough (2016) e do modelo da relação entre estruturação social e discursiva proposto por Resende (2009). Intencionamos com esse modelo oportunizar aos leitores a aquisição da habilidade de se fazer uma leitura crítica que os permita descortinar os embates de vozes (dialogismo) e as relações de poder instaurados nos textos.

A seguir, apresentamos o modelo de proposta de leitura crítica.



Produção própria baseada em Fairclough (2016)

Essa proposta valoriza três aspectos essenciais, no processamento textual, que garantirão aos alunos o aprimoramento da formação da consciência linguística crítica. Esses aspectos se dão de forma simultânea, não havendo priorização de um em relação ao outro. São eles: a prática linguística (PL), a prática discursiva (PD) e a prática social (PS).

A prática linguística pode compreender uma reflexão sobre a seleção lexical do produtor do texto, por que essa escolha foi feita e o sentido produzido pelas palavras; os recursos gramaticais (níveis fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos e discursivos/pragmáticos) indispensáveis para a situação de uso da língua; e os mecanismos de textualização, como a coesão e a coerência.

A prática discursiva, fundamental por caracterizar-se pela participação das atividades cognitivas de produção, distribuição e consumo do texto. Além disso, analisa a força dos enunciados, questões intertextuais e interdiscursivas. Compreendemos que a prática discursiva envolve aspectos ideológicos e aspectos sociocognitivos.

A prática social está restrita à apropriação discursiva crítica dos alunos-leitores, a prática desse discurso, em seus contextos sociais, e as transformações que advenham a partir da aquisição da habilidade leitora crítica.

Esclarecemos que a organização deste caderno em módulo ocorreu por uma necessidade didática. Compreendemos que a leitura crítica deve ser realizada em todos os momentos de leitura e não de forma fragmentada ou isolada. Em todos os módulos, buscamos dialogar com os alunos de forma a possibilitar uma visão crítica e reflexiva dos textos.

Acreditamos, assim, que somente através do exercício constante de leitura e compreensão de gêneros textuais/discursivos, os alunos serão capazes de ler e agir com criticidade.

Entendemos pertinente a apresentação de um resumo dos módulos deste caderno de atividades.

Resumo dos módulos deste caderno de atividades

MÓDULOS DIDÁTICOS	OBJETIVOS	AÇÕES	CARGA HORÁRIA
1. Mobilizando conhecimentos prévios	Ativar os conhecimentos enciclopédicos dos alunos	<p>Enfocar as condições de produção e circulação dos anúncios publicitários e das tirinhas jornalísticas;</p> <p>Possibilitar uma leitura global dos textos;</p> <p>Favorecer a interação professor-aluno e aluno/leitor-texto-autor</p>	4 h/a
2. Conhecendo os gêneros textuais	<p>Fazer levantamento do conhecimento dos alunos acerca dos gêneros anúncio publicitário e tirinha jornalística;</p> <p>Reconhecer os propósitos pretendidos pelo autor dos textos;</p> <p>Conhecer as características e a situação comunicativa dos gêneros textuais.</p>	<p>Apresentar os textos aos alunos através do Data Show;</p> <p>Indagá-los sobre as características e objetivos dos gêneros;</p> <p>Dialogar a respeito da adequação dos gêneros à situação comunicativa;</p> <p>Apresentar os textos em folhas xeroxadas para análise e, posteriormente, debater sobre a temática do texto e os recursos utilizados na sua construção.</p>	4 h/a
3. Trabalhando a multimodalidade	<p>Possibilitar aos alunos a leitura de textos multimodais;</p> <p>Analisar, na criação dos textos multimodais; as estratégias textual-discursivas;</p> <p>Reforçar que os textos multimodais são constructos sociais.</p>	<p>Fazer de forma conjunta a relação entre a linguagem verbal e não verbal;</p> <p>Favorecer espaço para discussão acerca dessas linguagens para o alcance dos objetivos estabelecidos nos textos, como, por exemplo, persuasão;</p> <p>Orientar o aluno para a compreensão dos recursos visuais e discutir sobre a importância de perceber os objetivos reais da utilização desses recursos.</p>	6 h/a

		Instrumentalizar os alunos para a leitura de textos multimodais.	
4.Leitura crítica: lendo, refletindo e transformando	<p>Refletir criticamente sobre o texto;</p> <p>Descobrir as ideologias presentes nos textos;</p> <p>Possibilitar a aquisição da habilidade de fazer leitura crítica de textos;</p> <p>Descortinar as relações de poder instauradas nos textos.</p>	<p>Utilizar o modelo de leitura crítica, produzido por nós, para fazer uma análise profunda dos textos;</p> <p>Escolher e apresentar em data show diversas tirinhas e anúncios publicitários, discutindo a respeito de todos os aspectos presentes nesses gêneros, como a escolha do vocabulário, a linguagem, os elementos referenciais,</p> <p>Acionar, na interação verbal, os conhecimentos, crenças, valores e opiniões dos leitores;</p> <p>Consolidar a habilidade leitora crítica para que os sujeitos possam transformar suas ações, pensamento e o espaço onde vivem.</p>	10 h/a

Fonte: concepção teórica da intervenção

Módulo 1

Mobilizando conhecimentos prévios

Objetivo: Ativar os conhecimentos enciclopédicos dos alunos

Nesse módulo, iremos:

- Enfocar as condições de produção e circulação de textos jornalísticos e outros que julgarmos pertinentes.
- Possibilitar uma leitura global dos textos.
- Favorecer a interação professor-aluno e aluno/leitor-texto-autor.

Carga-horária/Duração: 04 (quatro) horas/aula

Para essa discussão, utilizaremos um texto de opinião, quatro anúncios publicitários, sendo dois audiovisuais e dois impressos.

Materiais necessários:

- Data Show
- Imagens e xerox de anúncios publicitários e vídeo de anúncios audiovisuais
- Xerox do texto “A mercadoria alucinógena” de Eugênio Bucci
- Lousa e giz

VAMOS CONVERSAR!



"Para que um novo instrumento lógico se construa, é preciso sempre instrumentos lógicos preliminares; quer dizer que a construção de uma nova noção suporá sempre substratos, subestruturas anteriores e isso por regressões indefinidas."
(PIAGET 2010)

MOMENTO 1

Nesta atividade, abordaremos os textos apenas de forma oral

Duração: 02 h/a

Procedimentos Metodológicos:

- Utilizar um texto de opinião, “A mercadoria alucinógena” de Eugênio Bucci (texto 01), cujo tema é o apelo da publicidade para o efeito mágico dos produtos que expõe, e discuti-lo com os alunos.
- Projetar as imagens dos anúncios impressos (textos 02 e 03) e apresentar os anúncios audiovisuais (textos 04 e 05) para mobilizar os conhecimentos prévios dos alunos.

TEXTO 01

A mercadoria alucinógena

Enquanto o consumidor imagina que é um ser racional, dotado de juízo e de bom senso, a publicidade na TV abandona progressivamente essa ilusão. Em vez de argumentar para a razão do telespectador, ela apela para as sensações, para as revelações mágicas mais impossíveis. A marca de chicletes promete transportar o freguês para um tal “mundo do sabor” e mostra o garoto-propaganda levitando em outras esferas cósmicas. O adoçante faz surgirem do nada violinistas e guitarristas. O guaraná em lata provoca visões amazônicas no seu bebedor urbano, que passa a enxergar um índio, com o rosto pintado de bravura, no que seria o pálido semblante de um taxista. Seria o tal refrigerante uma versão comercial das beberagens do Santo Daime? Não, nada disso. São apenas os baratos astrais da nova tendência da publicidade. Estamos na era das mercadorias alucinógenas. Imaginariamente alucinógenas.

É claro que ninguém há de acreditar que uma goma de mascar, um adoçante ou um guaraná proporcionem a transmigração das almas. Ninguém leva os comerciais alucinógenos ao pé da letra, mas cada vez mais gente se deixa seduzir por eles. É que o encanto das mercadorias não está nelas, mas fora delas — e a publicidade sabe disso muito bem. Ela sabe que esse encanto reside na relação imaginária que ela, publicidade, fabrica entre a mercadoria e seu consumidor. Pode parecer um insulto à inteligência do telespectador, mas ele bem que gosta. É tudo mentira, mas é a maior viagem. A julgar pelo crescimento dessas campanhas, o público vibra ao ser tratado como quem se esgueira pelos supermercados à cata de alucinações.

Por isso, a publicidade se despe momentaneamente de sua alegada função cívica — a de informar o comprador para que ele exerça o seu direito de escolha consciente na hora da compra — e apenas oferece a felicidade etérea, irreal e imaterial, que nada tem a ver com as propriedades físicas (ou

químicas) do produto. A publicidade é a fábrica do gozo fictício — e este gozo é a grande mercadoria dos nossos tempos, confortavelmente escondida atrás das bugigangas oferecidas. Quanto ao consumidor, compra satisfeito a alucinação imaginária. Ele também está cercado de muito conforto, protegido pela aparência de razão que todos fingem ser sua liberdade. Supremo fingimento. O consumidor não vai morrer de overdose dessa droga. Ele só teme ser barrado nos portais eletrônicos do imenso festim psicodélico. Morreria de frio e de abandono. Ele só teme passar um dia que seja longe de seu pequeno gozo alucinado.

BUCCI, Eugênio. Veja. São Paulo, 29 abr. 1998. In: **ANTUNES**, Irandé. Análise de textos: fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p.80-1. [Fragmento]

O QUE FAZER COM ESSE TEXTO?

➤ ANTES DE SOLICITAR A LEITURA DO TEXTO

- Projetar o texto para facilitar a discussão com os alunos.
- Trabalhar com eles o título *A mercadoria alucinógena* para compreendermos o significado dos vocábulos presentes nele.

A: Por que o autor preferiu o uso do artigo definido? Mudaria o sentido do título caso tivesse usado o artigo indefinido (uma)?

Mercadoria: O que significa mercadoria?

Alucinógena: Que vocês entendem por esse termo?

Solicitar que pressuponham o assunto que será tratado no texto.

- Distribuir as cópias xeroxadas aos alunos.
- Solicitar que cada um leia um parágrafo do texto em voz alta.
- Fazer indagações a respeito do assunto do texto, levantando hipóteses, conforme organização abaixo.

FALA DE QUEM?

1º Enquanto o **consumidor** imagina que é um ser racional, dotado de juízo e de bom senso, a

POR QUÊ?

QUE ILUSÃO?

publicidade na TV **abandona** progressivamente **essa ilusão**. Em vez de argumentar para a razão

do telespectador, ela apela para as sensações, para as revelações mágicas mais impossíveis. A marca de chicletes promete transportar o freguês para um tal “mundo do sabor” e mostra o garoto-propaganda

levitando em outras esferas cósmicas. O adoçante faz surgirem do nada violinistas e guitarristas. O

guaraná em lata provoca visões amazônicas no seu bebedor urbano, que passa a enxergar um índio, com

o rosto pintado de bravura, no que seria o pálido semblante de um taxista. Seria o tal refrigerante uma

QUEM PODE PROCURAR, NO TELEFONE, O SIGNIFICADO DE Santo Daime?

versão comercial das **beberagens do Santo Daime**? Não, nada disso. São apenas os **baratos**

O QUE SIGNIFICA ISSO?

astrais da nova tendência da publicidade. Estamos na era das mercadorias alucinógenas.

Imaginariamente alucinógenas.

2º É claro que ninguém há de acreditar que uma goma de mascar, um adoçante ou um guaraná

proporcionem a transmigração das almas. Ninguém leva os comerciais alucinógenos ao pé da letra, mas

cada vez mais gente se deixa seduzir por eles. É que **o encanto das mercadorias não está**

POR QUE O ENCANTO DAS MERCADORIAS ESTÁ FORA DELAS?

nelas, mas fora delas — e a publicidade sabe disso muito bem. Ela sabe que esse encanto reside

na relação imaginária que ela, publicidade, fabrica entre a mercadoria e seu consumidor. **Pode**

O QUE PODE PARECER UM INSULTO? POR QUÊ?

parecer um insulto à inteligência do telespectador, mas ele bem que gosta. É tudo

mentira, mas é a maior viagem. A julgar pelo crescimento dessas campanhas, o público vibra ao ser

tratado como quem se esgueira pelos supermercados à cata de alucinações.

QUE RELAÇÃO ESSA EXPRESSÃO MANTÉM COM O PARÁGRAFO ANTERIOR?

3º **Por isso**, a **publicidade se despe momentaneamente de sua alegada função**

QUE SENTIDO O VERBO DESPIR PROMOVE NESSE PERÍODO?

cívica — a de informar o comprador para que ele exerça o seu direito de escolha consciente na hora

da compra — e apenas oferece a felicidade etérea, irreal e imaterial, que nada tem a ver com as propriedades físicas (ou químicas) do produto. A publicidade é a fábrica do gozo fictício — e este gozo

é a grande mercadoria dos nossos tempos, confortavelmente escondida atrás das bugigangas oferecidas.

Quanto ao consumidor, compra satisfeito a alucinação imaginária. Ele também está cercado de muito

conforto, protegido pela aparência de razão que todos fingem ser sua liberdade. **Supremo**

O QUE ESTÁ SENDO CONSIDERADO *SUPREMO FINGIMENTO*?

fingimento. O consumidor não vai morrer de overdose **dessa** droga. Ele só teme ser barrado

A QUE SE REFERE O TERMO *DESSA*?

nos portais eletrônicos do **imenso festim psicodélico**. Morreria de frio e de abandono. **Ele**

O QUE SIGNIFICA *FESTIM PSICODÉLICO*?

só teme passar um dia que seja longe de seu pequeno gozo alucinado.

PODEMOS AFIRMAR QUE TEMOS, NESSE PERÍODO, OPINIÃO DO AUTOR?

A QUEM SE REFERE O PRONOME ELE?

O QUE JUSTIFICA O TEMOR SENTIDO POR ELE?

- Após leitura de todo o texto, perguntar se as suposições feitas, quando analisaram o título, foram coerentes em relação ao assunto abordado.
- Retomar a discussão do texto com os alunos, conduzindo o diálogo através das seguintes perguntas:
 1. Qual a questão abordada nesse texto?
 2. É um texto fictício ou real? O que justifica a escolha?
 3. Por que o texto foi publicado em uma revista?
 4. Qual linguagem foi utilizada: formal ou informal? Essa preferência do autor se deve a qual motivo?
 5. A quem provavelmente se dirige o texto? O que há no texto que nos permite chegar a essa conclusão?

6. Qual o tema do texto? Citar em que se basearam para chegar ao tema (se possível, ler trechos do texto que comprovem o tema).
7. O assunto (tema) tratado é mantido do início ao fim do texto (se há progressão temática)?
8. Qual o propósito desse texto? Acreditam que o objetivo do autor/escritor foi alcançado? Por quê?
9. Qual a importância das informações contidas no texto?
10. Há relações desse texto com outros textos (intertextualidade)? Se sim, quais?
11. Esse texto pode influenciar as pessoas? Por quê?

INICIAR A DISCUSSÃO SOBRE AS PROPAGANDAS

TEXTO 02: Propaganda social audiovisual



https://www.youtube.com/watch?v=5XqfNmML_V4

Texto 03: Propaganda da Gillette



<https://www.youtube.com/watch?v=IJRjk0SGcqQ>

TEXTO 04: Propaganda dos brinquedos Toys



<https://br.pinterest.com/pin/3307399698079967/?lp=true>

TEXTO 05: Campanha da Hortifruti



<https://abobrinhaecia.files.wordpress.com/2010/02/221.jpg>

- Dialogar com os alunos:

1. Que texto está sendo apresentado.
2. Como está sendo apresentado.
3. Quem o produziu.
4. Com qual objetivo.
5. Há título? Caso não haja, esclarecer o motivo.
6. Trata-se de qual assunto.
7. Quais textos referem-se ao gênero citado no texto de opinião já estudado.
8. Se os alunos conhecem os textos mencionados e onde geralmente os veem/leem.
9. Se há algo diferente nos textos. Apontar, caso encontrem. (explorar a imagem, as cores e as palavras dos textos, sem detalhar muito esses aspectos, pois serão vistos no módulo 03 de forma mais aprofundada).
10. Instigar os conhecimentos prévios dos alunos para a compreensão dos anúncios.

Com o objetivo de reforçar a aprendizagem, organizamos algumas atividades para serem respondidas pelos alunos e, posteriormente, discutidas.

1 MOMENTO 2

Duração: 02 h/a



Procedimentos Metodológicos:

- Utilizar anúncios publicitários e tirinhas jornalísticas para mobilizar os conhecimentos prévios dos alunos.

Questão 01: Leia o texto para responder as atividades propostas.

TEXTO 01



<https://www.asomadetodosafetos.com/2016/05/melhores-tirinhas-da-mafalda.html>

- O texto apresenta duas personagens. Quem são? Caso os alunos não saibam, solicitaremos àqueles que apresentam celular com internet para pesquisarem a respeito dos personagens e explicar aos outros colegas.
- No primeiro quadrinho, as personagens apresentam dois desejos que se contrapõem. Identifique-os e explique por que podemos considerá-los opostos quanto ao sentido.
- O texto foi produzido pelo cartunista argentino Quino. Qual a intenção (objetivo) desse autor com essa produção?
- Qual argumento foi utilizado pela personagem que inicia o diálogo para convencer de que a escolha dela era a melhor?

- E. O assunto abordado na tirinha faz referência a questões morais. Explique essa afirmativa e aponte o que há, no texto, que te permite chegar a tal resposta.

Questão 02. Observe!

TEXTO 02



<http://designine9.blogspot.com.br/2012/04/campanhas-publicitarias-anti-tabagismo.html>

- A. Descreva a imagem.
- B. Esse texto faz referência a algo conhecido por você? Se sim, a quê?
- C. Qual assunto é abordado no texto?
- D. Para a compreensão do texto, é necessário relacionar a imagem a conhecimentos já adquiridos por você. Explique quais são e por que eles são indispensáveis.
- E. Todo texto é produzido com uma finalidade. Quais os recursos utilizados pelo produtor desse texto para atingir seu objetivo comunicativo?
- F. A quem você acredita que esse texto é destinado? Explique.

**APÓS RESOLUÇÃO DESSAS ATIVIDADES
PELOS ALUNOS, DISCUTIR COM ELES
CADA QUESTÃO**

Módulo 2

Conhecendo os gêneros textuais/discursivos¹

Objetivos:

- Fazer levantamento do conhecimento dos alunos acerca dos gêneros anúncio publicitário e tirinha jornalística.
- Reconhecer os propósitos pretendidos pelo autor dos textos.
- Conhecer as características e a situação comunicativa dos gêneros textuais.

Nesse módulo, iremos:

- Exibir um vídeo a respeito dos impactos do consumismo no mundo atual.
- Apresentar os textos (anúncio publicitário e tirinha) aos alunos através do Data Show.
- Indagá-los sobre as características e objetivos dos gêneros.
- Dialogar a respeito da adequação dos gêneros à situação comunicativa.
- Apresentar os textos em folhas xeroxadas para análise e, posteriormente, debater sobre a temática do texto e os recursos utilizados na sua construção.

Duração: 04 (quatro) horas/aula

Materiais necessários:

- Data Show e notebook.
- Imagens e xerox de anúncios publicitários e tirinhas jornalísticas.
- Vídeo do *YouTube: Os impactos do consumismo no mundo atual*.

INICIAREMOS CONVERSANDO COM OS ALUNOS A RESPEITO DO CONSUMISMO, EM NOSSA SOCIEDADE, E O QUE NOS LEVA AO DESEJO DE COMPRAR CADA VEZ MAIS.

¹Optamos pela utilização da expressão “gêneros textuais/discursivos” pelo fato de adotarmos BAKHTIN (2016) e MARCUSCHI (2008) como aporte do nosso trabalho.

PRIMEIRO GÊNERO EM QUESTÃO



<http://criancasdetodosostempos.blogspot.com/>

MOMENTO 1

Duração: 2 (duas) horas/aula

Procedimentos metodológicos:

- Para a discussão desse gênero, transmitir o vídeo “Compro, logo existo?”, disponível no YouTube, (<https://www.youtube.com/watch?v=3Pr98elSU8>).
- Oralmente, perguntar:
 1. Qual assunto foi abordado no vídeo.
 2. Qual a opinião dos alunos a respeito do que assistiram.
 3. Por que as pessoas consomem tanto sem necessidade.
 4. O que os fazem desejar e comprar um produto.
 5. Como os produtos são divulgados.
- Projetar os textos 1, 2, 3 e 4 e debater com os alunos.

TEXTO 01:



Anúncio que
prova a força
que o band-aid
tem

<http://www.purebreak.com.br/midia/>

© Reprodução

TEXTO 02:

16 de outubro
de 2012
Dia mundial da
comida



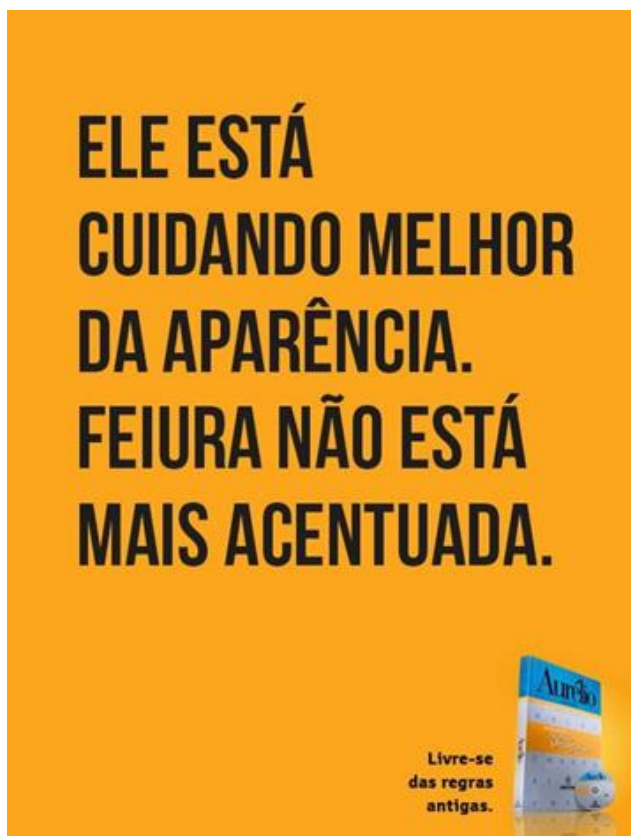
<http://www.purebreak.com.br/midia>

TEXTO 03:



<https://br.pinterest.com/pin/500251471094368757/>

TEXTO 04:



<https://br.pinterest.com/pin/500251471094368757/>

- Abordar as seguintes questões para a discussão sobre os textos:
 1. O gênero anúncio publicitário.
 2. O propósito comunicativo predominante.
 3. Características do gênero.
 4. Suposto leitor.
 5. Suporte onde é veiculado o texto.
 6. A esfera discursiva.
 7. Os recursos utilizados para atingir o leitor.
 8. Se o anúncio apresenta caráter social, comercial, político ou outro. Justificativa.
 9. Que produto está anunciando (no caso do anúncio comercial) e que alerta faz à sociedade (anúncio social).
- Entregar a cópia dos textos 1 e 2 (atividade 01) aos alunos, solicitar que completem o quadro e respondam às questões propostas com o intuito de avaliar, através das respostas dos alunos, se o objetivo proposto foi atingido.

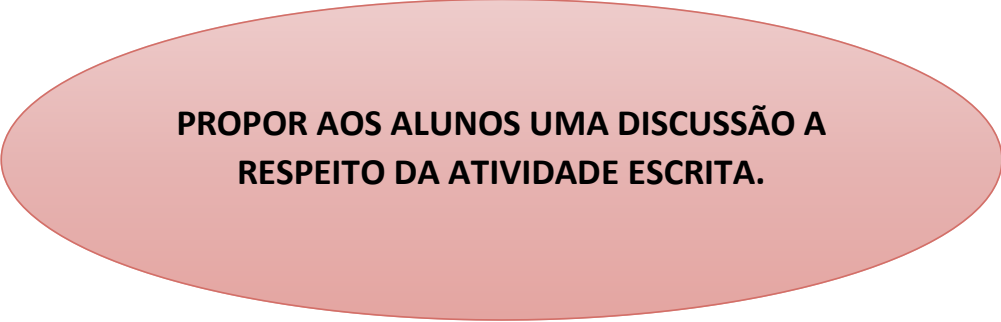
MOMENTO 2

- Leia o texto e preencha o quadro.

 <p>http://estruturalpublicidade.blogspot.com.br/2010/04/analise-do-anuncio-do-o-boticario-sob.html</p>
GÊNERO TEXTUAL/DISCURSIVO:
FINALIDADE COMUNICATIVA:
IMAGEM:
DESTINATÁRIO:
LINGUAGEM:
SUPORTE:
MENSAGEM:
CARÁTER (COMERCIAL, SOCIAL):
TEXTO VERBAL:
PRODUTO ANUNCIADO:

- O que você observou no texto que te levou a concluir o gênero ao qual pertence?
- Escreva uma breve descrição do texto, apontando todos os elementos que possibilitam a compreensão dele. Essa descrição objetiva mostrar às pessoas que não viram o anúncio como ele é.
- Você encontrou alguma dificuldade para compreender o texto? Justifique a sua resposta.

- D. Foi necessário você relacionar o anúncio a algum outro texto para compreendê-lo? Se sim, qual?
- E. Explique a quem a expressão “lobo mau”, citada no anúncio, faz referência. Justifique.
- F. A quem se dirige o verbo “use” que introduz a linguagem verbal do texto?
- G. Você acredita que esse anúncio conseguiu convencer o consumidor a adquirir o produto anunciado? Justifique sua resposta.



**PROPOR AOS ALUNOS UMA DISCUSSÃO A
RESPEITO DA ATIVIDADE ESCRITA.**

SEGUNDO GÊNERO EM QUESTÃO

TIRINHA



<http://www.estudioarmon.com.br/2014/01/jango-o-frango-50-50.html>

MOMENTO 3

Duração: 02 (duas) horas/aula

Procedimentos:

- Iniciar a conversa através da reportagem *Mãe cria tirinhas com as frases ditas pelos filhos e faz sucesso na web*, publicada no G1-Caruaru (texto 01).
- Retirar as palavras “tirinha” “Tiras” e “quadrinhos” de todo o texto e substituir por um traço.
- Solicitar aos alunos que preencham os espaços com palavras adequadas ao contexto. (Pretende-se com isso, verificar com os alunos em que se basearam para chegar à conclusão de que as palavras escolhidas foram adequadas).
- Discutir a reportagem.
- Entregar aos alunos cópias das tirinhas (textos 02 e 03), produzidas por Julianna Rodrigues e fazer, juntamente com eles, análise dos textos, indagando:
 1. Se conhecem o gênero do texto.
 2. Onde, geralmente, costumam encontrar esse gênero textual/discursivo.
 3. Qual a finalidade do texto.
 4. Quais as tirinhas que conhecem.
 5. Qual o assunto tratado nas tirinhas.
 6. Linguagem utilizada.
 7. As características do texto.

Sequência das palavras retiradas da reportagem

1. Tirinhas; 2. Tiras; 3. Tirinhas; 4. Tiras;
 5. Quadrinhos; 6. Tiras; 7. Quadrinhos;
 8. Tirinhas; 9. Tirinhas; 10. Quadrinhos;
 11. Quadrinho; 12. Tirinha; 13, 14 e 15
 Tirinhas; 16. Tirinha.

TEXTO 01

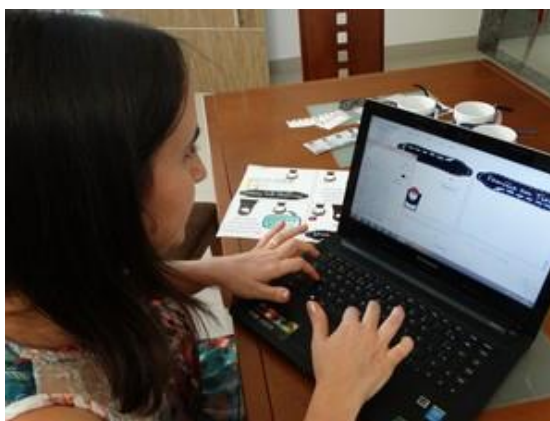
23/10/2015 08h00 - Atualizado em 23/10/2015 08h22

Mãe cria _____¹ com as frases ditas pelos filhos e faz sucesso na web

Mulher mora em Caruaru e eterniza conversas inusitadas com as crianças. 'Família em _____²' tem mais de 19 mil seguidores e relatos de todo o país.

Paula Cavalcante - Do G1 Caruaru

“ Mãe, por que a lua sempre segue a gente?”. A pergunta foi feita pelo pequeno Pedro Rodrigues quando tinha quatro anos. Quem convive com crianças sabe a quantidade de questões inusitadas que podem surgir durante uma conversa ou um passeio em família. Foi a partir desses diálogos que a servidora pública Julianna Rodrigues, de 37 anos, encontrou inspiração para fazer _____³ e eternizar momentos. Já são mais de 19 mil pessoas que seguem a página Família em _____⁴, criada para compartilhá-los.



Resolvi fazer um registro diferente', diz Julianna Rodrigues

(Foto: Paula Cavalcante/ G1)

Em Caruaru, a mãe de Pedro Rodrigues, de 7 anos, e Luísa Rodrigues, de 4, conta ao **G1** que desde que os filhos eram pequenos ela anotava falas dos filhos que achava interessantes ou engraçadas.

Julianna começou então a postar em uma rede social as frases das crianças. "Os amigos adoravam, curtiam, diziam que eu devia escrever um livro. Aí resolvi fazer um registro diferente dessas histórias e veio a ideia de fazer os _____⁵".

Ela lançou a página "Família em _____⁶" em maio do ano passado. "No começo, a ideia era postar as historinhas dos meus filhos, mas em menos de um mês, eu já tinha mais de mil seguidores e comecei a receber as histórias de outras famílias", detalha. Hoje já são mais de 19 mil seguidores no

Facebook e mais de dois mil no *Instagram*. "Fico extremamente feliz. Recebo muitas mensagens. É uma forma especial de eternizar as histórias".



Julianna Rodrigues e os filhos Pedro e Luísa (Foto: Paula Cavalcante/ G1)

Para a servidora, que recebeu em julho o convite de um blog para postar os _____7 , as histórias proporcionam uma experiência de aprendizagem. "A gente deve escutar a criança, prestar atenção no que elas falam. Elas são pequenas, mas nem por isso têm ideias pequenas. Eu digo para as pessoas que anotem as conversas, que é uma forma de não se perder no tempo, pois quando crescerem vão rir das histórias. É um registro importante que fica", pontua.

Produção

Julianna destaca que sempre foi apaixonada pelo universo infantil. Na possibilidade de transformar as histórias em _____8 , começou a pesquisar sobre o gênero textual. "Busquei na internet sobre 'como fazer _____9 '". No começo, os _____10 eram mais produzidos em preto e branco. "Agora elas têm um toque mais colorido. Até agora tenho aprendido muito a trabalhar com a imagem. Venho sempre tentando melhorar", diz.



Servidora recebe encomendas de produtos personalizados (Foto: Paula Cavalcante/ G1)

Em uma pasta do notebook, Julianna salva todos os modelos já produzidos. Quando recebe um pedido para fazer um _____11, já começa a imaginar a cena, o personagem, e conta com ajuda da própria família da criança. "Às vezes eu pergunto algumas características: se usa óculos, se é gordinho, se tem olho azul. Ou então quando recebo o pedido da _____12 vou no perfil da pessoa e vejo se tem alguma foto. A intenção não é o retrato, eu coloco uma característica ou outra", conta.

Planos

Por enquanto, as _____13 são apenas um hobby da servidora pública. "Tenho o plano de fazer um livro, em um futuro breve, com as melhores _____14. Não vejo como trabalho, é diversão. Me divirto muito com as histórias."

Dividindo o hobby com a atenção para os filhos, marido e a rotina de trabalho, a servidora conta que sempre tenta conciliar as atividades. "Eu faço muito corrido. À noite eu tô sempre com o notebook e o celular, os meninos reclamam um pouco porque eu tenho que atender as mensagens e parar para fazer. Enquanto meu marido tá assistindo a um filme, estou no notebook. Estou fazendo a tarefa com um [dos filhos] e com notebook. Sempre para conciliar o tempo", relata Julianna.

Pedro e Júlia já se adaptaram tanto à produção das _____15 que sugerem algumas para a mãe. "Quando eles falam algo mais engraçado, já dizem 'mãe, faz uma _____16'. E querem que eu leia as outras histórias para eles", fala.

<http://g1.globo.com/pe/caruaru-regiao/noticia/2015/10/mae-faz-tirinhas-com-frases-ditas-pelos-filhos-e-faz-sucesso-na-web.html>

Texto 02



Tirinhas feitas pela servidora pública Julianna Rodrigues
(Foto: Família em Tiras/ Divulgação)




<http://g1.globo.com/pe/caruaru-regiao/noticia/2015/10>

Texto 03

<p>Arthur (2 anos)</p> <p>Depois de umas boas traquinagens...</p> <p>Arthur!! Olha nos meus olhos e pede desculpas!</p> 	<p>Família em Tiras</p> <p>Desculpa olhos!!!</p> 
--	--

<p>Lúisa (4 anos) Pedro (7 anos)</p> <p>Quando eu crescer o nome da minha filha será Mariane e do meu filho Antônio!</p> 	<p>Os meus vão ser: <u>Socorro e Fogo!</u> Quando eu chamar... quero ver quem vai ficar por perto hahaha</p> 	<p>Família em Tiras</p> 
---	---	---

<p>Evelyn (4 anos)</p> <p>Evelyn observa a mãe trocando de roupa, lhe dá um forte abraço e fala...</p> 	<p>Família em Tiras</p> <p>Mamãe, você é tão fofinha, seu bumbum e sua barriga parecem uma gelatina!!!</p> 
---	--

<p>Wendel (5 anos)</p> <p>Mamãe tem lindos cabelos cacheados...</p> 	<p>Mamãe volta do salão com os cabelos escovados...</p> <p>Mãe, por que você derreteu os seus cabelos?</p> 	<p>Família em Tiras</p> 
--	--	--

MOMENTO 4

- Leia o texto abaixo e responda as questões.



Tirinha de Laerte retirada de: <http://atividadesdeportugueseliteratura.blogspot.com>

QUESTÃO 01. A qual gênero textual/discursivo esse texto pertence? Justifique sua resposta.

QUESTÃO 02. O texto apresenta personagens. Identifique o personagem principal e explique como foi possível reconhecê-lo.

QUESTÃO 03. No texto, prevalece:

- e. A descrição
- f. A narração
- g. A exposição
- h. A argumentação

QUESTÃO 04. Explique os recursos presentes, no texto, que comprovam a sua escolha na questão anterior.

QUESTÃO 05. Qual assunto é tratado no texto?

QUESTÃO 06. Que tipo de comportamento se espera que o leitor tenha diante desse texto?

QUESTÃO 07. Esse gênero textual/discursivo apresenta várias características. Assinale a alternativa em que a (s) característica (s) não pertence (m) ao texto.

- a. Falas curtas e claras
- b. Sequência temporal
- c. Presença apenas da linguagem verbal
- d. Presença de balões

QUESTÃO 08. Qual é o fato gerador do humor da tirinha?

QUESTÃO 09. Leia esse texto!



<https://www.pinterest.es/pin/552253973036784300/>

Temos uma tirinha!

Então, a sua tarefa é criar um texto, explicando a uma pessoa que não conhece esse gênero textual por que ele é uma tirinha. Atente-se para:

- Finalidade comunicativa
- Leitor a quem dirige o texto
- Recursos utilizados pelo autor
- Linguagem
- Suporte

RESPONDA!

- Em que consiste o humor do texto?

CURIOSIDADES!

A indústria que mais investe em publicidade é a de alimentos. (<http://ideatore.com.br>)

No universo dos quadrinhos, as tiras constituem um mundo próprio. (RAMOS, 2017, p. 7)

Tanto o anúncio publicitário quanto a tirinha apresentam, geralmente, linguagem verbal e não verbal.

A tirinha nasceu de uma necessidade dos jornais de diversificar seu conteúdo.

O principal objetivo de um anúncio é divulgar os benefícios e a qualidade de produtos, instituições, marcas, serviços. Por isso, utilizam tantos recursos para convencer o leitor.

Até atingir os 65 anos de idade, uma pessoa, nos Estados Unidos, já viu mais ou menos 2 milhões de comerciais de televisão.

A tirinha surgiu nos Estados Unidos há mais de cem anos. É predominantemente encontrada em revistas e jornais.

Mais de US\$ 500 bilhões são gastos por ano em publicidade em todo o mundo.

A turminha, criada por Maurício de Sousa, foi lançada em 1959 e nasceu das tirinhas de jornal, onde os principais personagens eram Bidu e Franjinha.

<https://www.guiadasemana.com>.

Para compreendermos humor e ironia nas tirinhas e a intencionalidade dos anúncios publicitários, devemos acionar os nossos **conhecimentos prévios** que são saberes e informações que guardamos em nossa memória.

Complete o nosso quadro de curiosidades com algo interessante que você saiba sobre um dos gêneros textuais/ discursivos que estudamos!

Módulo 3

Trabalhando a multimodalidade



<http://ceeja-portugues.blogspot.com/2015>

Objetivos:

- Instrumentalizar os alunos para a leitura de textos multimodais
- Analisar, na criação dos textos multimodais, as estratégias textual-discursivas.
- Reforçar que os textos multimodais são constructos sociais.

Pretendemos com este módulo:

- Trabalhar de forma conjunta a relação entre linguagem verbal e não verbal.
- Favorecer espaço para discussão acerca dessas linguagens para o alcance dos objetivos estabelecidos nos textos, como, por exemplo, persuasão.
- Orientar o aluno para compreensão dos recursos visuais e discutir a importância de perceber os objetivos reais da utilização desses recursos.
- Instrumentalizar os alunos para a leitura de textos multimodais.

Duração: 06 (seis) horas/aula

Materiais necessários:

- Data Show e notebook, aparelho multimídia
- Vídeo do *YouTube*: “Sem palavras”, imagens e xerox de anúncios publicitários, tirinhas jornalísticas e outros textos que apresentam linguagem verbal e não verbal

LINGUAGEM VERBAL E NÃO VERBAL

OFICINA 1

Duração: 03
horas/aula

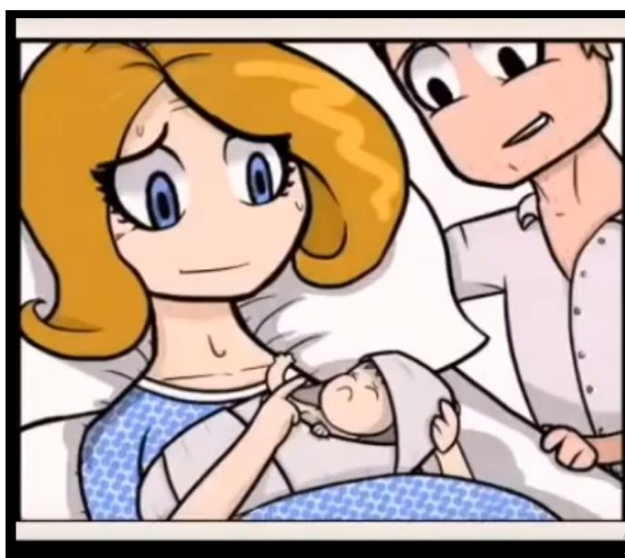
Procedimentos metodológicos

Essa atividade será dividida em dois
momentos



- **PRIMEIRO MMOMENTO**
- Transmitir o vídeo *sem palavras* (<https://www.youtube.com/watch?v=LxeOPaiNu-w>).
- Conversar com os alunos a respeito do que compreenderam do conteúdo do vídeo.
- Perguntá-los se somente as imagens foram suficientes para transmitir a mensagem.
- Concluir com os alunos que é possível fazer leitura de imagens e que elas podem ser compreendidas.
- Averiguar quais os textos que eles conhecem que apresentam apenas imagens (linguagem não verbal), quais que apresentam só palavras (linguagem verbal) e quais apresentam as duas linguagens (mista). Discutir com eles a respeito desses textos.

Imagem do vídeo “ Sem palavras”

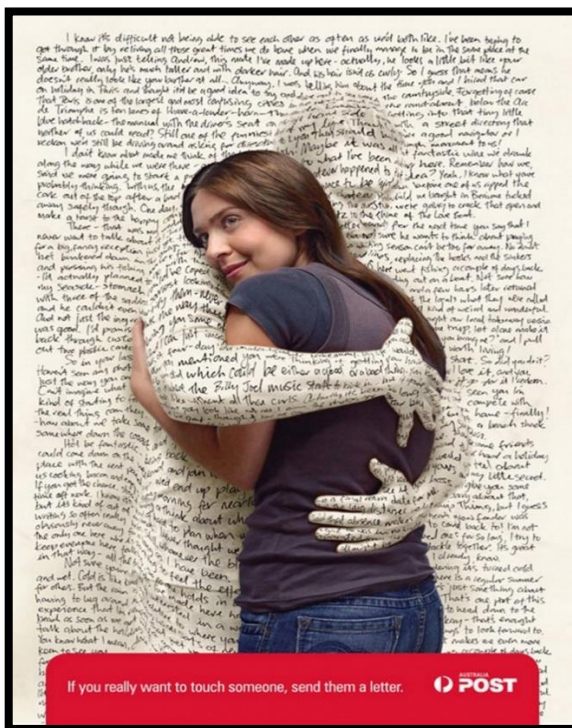


(<https://www.youtube.com/watch?v=LxeOPaiNu-w>)

- **SEGUNDO MOMENTO**
- Dividir a turma em 8 (oito) grupos.

- Distribuir a cada grupo um texto que apresente as duas linguagens (textos 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 e 8), com imagens coloridas.
- Solicitar que ressaltem os recursos utilizados na construção do texto, expliquem a importância de cada um (cores, letras, frases, formas etc) e digam se esses recursos são necessários para a compreensão do texto.
- Pedir ao grupo que apresente a análise aos outros da classe.
- Projetar os textos, no momento da apresentação, já que o tamanho da imagem não é suficiente para todos visualizarem. Além disso, será válido para fazermos as interferências quando necessário.
- Destacar as principais características dos textos multimodais.
- Pontuar que o conhecimento prévio é muito importante para a interpretação dos textos analisados.

TEXTO 01



<https://incrivel.club/inspiracao-historias>

“Se quiser realmente tocar uma pessoa, envie uma carta”.

Propaganda dos correios na Austrália

TEXTO 02



<http://www.hazmatnews.com.br>

TEXTO 03



https://blog.wp8.com.br/post/ver_post/133/10-anuncios-de-oportunidade-para-o-dia-do-solteiro/

TEXTO 04



TEXTO 05

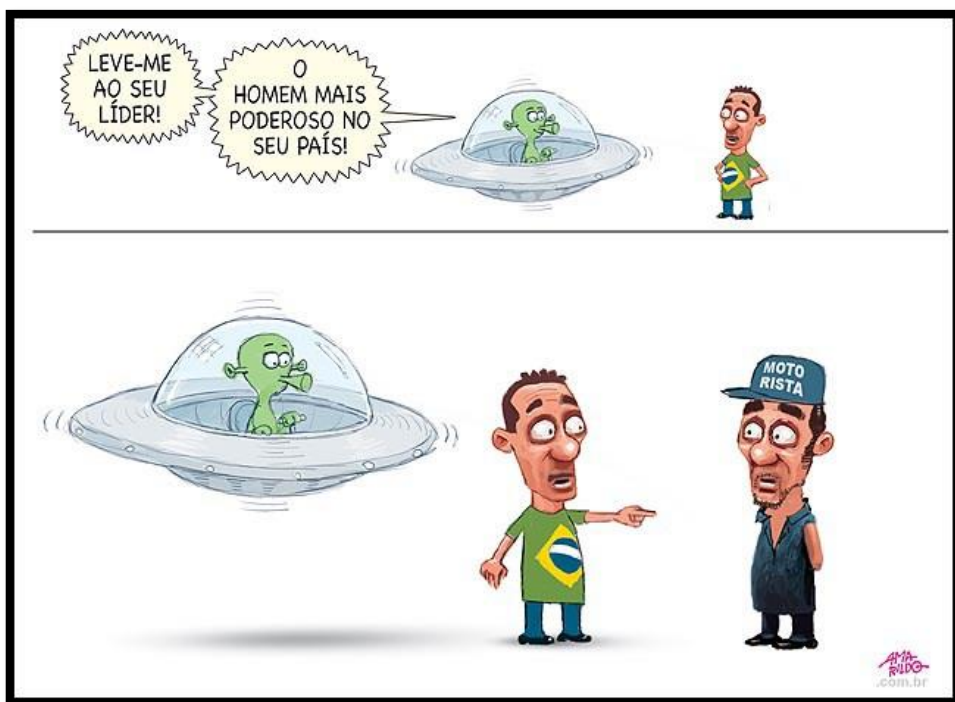


TEXTO 06



<http://www.hazmatnews.com.br>

TEXTO 07



www.humorpolitico.com.br/tag/tirinha/

TEXTO 08



Não fale
ao celular
se estiver
dirigindo!

<https://incrivel.club/inspiracao-historias/17-exemplos-recentes-de-publicidade-social-impactante-30305>

Exercitando

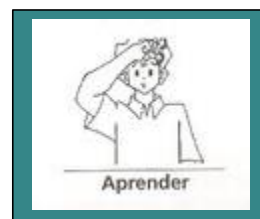
A respeito dos textos, responda em se



- O anúncio publicitário da agência de Correios da Austrália (texto 1) faz referência a uma situação que estamos vivendo atualmente. Identifique-a e explique o que te permitiu compreender essa relação.
- Ainda sobre esse anúncio, explique se haveria possibilidade de compreendê-lo sem a linguagem verbal e qual a relação existente entre o texto verbal e a imagem.
- Na charge (texto 2), o que promove o efeito de humor? Esse recurso utilizado foi eficaz?
- É possível afirmar que há implícita, na charge, uma crítica. Identifique-a e escreva a qual assunto se refere.
- A imagem do anúncio da empresa *Burger King* provocou em você o desejo de consumir o que está sendo anunciado? Por quê?
- O que provoca o humor na tirinha “Dr. Pepper” (texto 4)? Pode-se afirmar que o texto do último balão é preconceituoso? Justifique.
- É preciso ter conhecimento sobre qual (quais) assunto (s) para compreender o texto 05?

- h. Através dos recursos utilizados na produção dos personagens desse texto, é possível afirmarmos a que estado brasileiro eles pertencem. Cite a região e explique o que te permitiu descobri-la.
- i. Na charge *Síndrome do pânico*, há detalhes bastante interessantes que facilitam a interpretação do estado emocional de Jason. Quais são e o que eles “mostram” sobre o personagem?
- j. Há, nessa charge, uma referência a outro texto. Qual é e o que possibilitou identificá-la?
- k. O texto 7 retrata uma situação bastante atual ocorrida em nosso país. Explique essa afirmativa.
- l. Qual linguagem possibilitou a compreensão desse texto? Justifique.
- m. No texto 8, uma propaganda social, a linguagem verbal é quase imperceptível. Isso impossibilitou o entendimento da mensagem do texto? Apresente justificativas que comprovem a sua resposta.
- n. Há, nesse texto, o uso da cor vermelha de forma expressiva. Por que o autor a utilizou e que efeito ela causou em você?

OFICINA 2



- Permanecer com os oito grupos de alunos organizados para a atividade 1.
- Distribuir a cada grupo um envelope, contendo várias partes de 4 (quatro) textos multimodais (abaixo apresentados). Em cada envelope haverá uma parte do texto do outro grupo. O objetivo é verificar se os alunos irão perceber que há um texto sem sentido.
- Solicitar que organizem o texto, observando os detalhes presentes em cada parte.
- Após a organização, perguntar a cada grupo se houve dificuldade para organizar os textos e o que favoreceu para alcançarem o objetivo.
- Discutir com eles a importância da sequência temática nos textos e os mecanismos de textualização.
- Verificar se perceberam que há um texto sem sentido ou faltando uma parte.

- Autorizar que peguem com o outro grupo a parte faltante.
- Projetar os textos para discussão.
- Debater a respeito dos objetivos reais dos recursos visuais nos textos e a relação que estabelecem com o texto verbal.
- Situar cada texto em seu contexto social/discursivo e orientar a observação de elementos de ironia, humor, persuasão e crítica existentes nesses textos.
- Entregar a todos os alunos cópias menores e em preto e branco dos textos.
- Finalizar com um questionário acerca dos textos que os alunos organizaram, contemplando tudo o que conversamos a respeito da multimodalidade.

TEXTO 1



TEXTO 2

SILVIA RABELO

A BONECA QUE VAI FAZER OS MENINOS ESQUECEREM OS CARRINHOS.

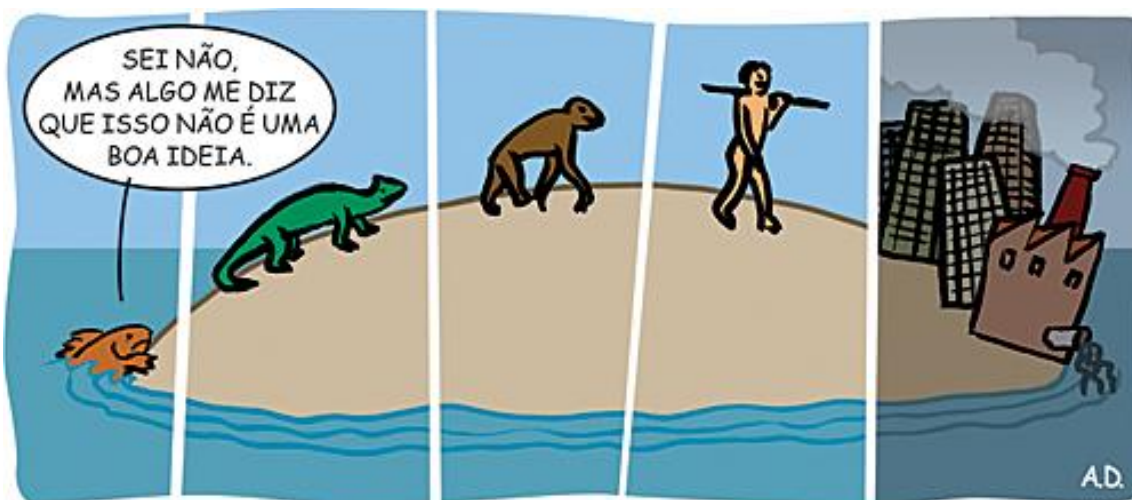
Sapato boneca é o modelo da Coleção de Inverno Silvia Rabelo que vai colocar o seu menino nos eixos: ele não vai tirar você da cabeça, e nem largar do seu pé.

TEXTO 3



<http://www.assuntosdomomento.com.br/o-alto-preco-do-tomate-tirinhas-imagens-montagens-e-muito-humor/>

TEXTO 4



<http://www6.ensp.fiocruz.br/radis/revista-radis/90/cartum/>

OFICINA 3

QUESTÃO 01. Você recebeu quatro textos. Utilize as mesmas questões abaixo para responder a todos os textos. “Mãos à obra”!!!

✓ **LEIA CADA TEXTO, OBSERVANDO AS LINGUAGENS VERBAL E NÃO VERBAL, PARA RESPONDER AS QUESTÕES. APÓS RESPONDEREM, IREMOS DISCUTIR AS QUESTÕES.**

- a. O que aparece no texto?
- b. Qual o assunto tratado?
- c. A imagem comunica algum valor ou atitude? Justifique.
- d. Você necessitou utilizar algum conhecimento prévio para compreender o texto? Explique qual, se houver, e o porquê.
- e. Onde geralmente esse texto aparece?
- f. Há apresentação de alguma realidade social? Se sim, qual ou quais?
- g. Há personagens e/ou pessoas no texto. Descreva-os.
- h. Qual a intenção do autor ao produzir esse texto?
- i. A quem você acredita que o texto é dirigido?
- j. A imagem chamou sua atenção? Justifique.
- k. O que há de positivo e negativo no texto?
- l. Os elementos utilizados na construção das imagens tais como cor, forma, símbolos, vestimentas, expressões e gestos, layout foram bem combinados para a construção do texto? Explique.
- m. Como você classifica esse texto quanto ao gênero textual/discursivo? Por quê?
- n. Quem é o autor/produtor do texto?
- o. Você observou alguma ironia ou humor no texto? Se sim, explique o que provocou esse efeito.
- p. Se você fosse convidado a mudar o texto, o que você modificaria? Por quê?
- q. Qual a importância da imagem para a compreensão da palavra? E da palavra para compreensão da imagem?



Módulo 4

Leitura crítica: lendo, refletindo e transformando



<https://cutecult.wordpress.com/2013/07/25/dia-do-escritor>

Objetivos:

- Refletir criticamente sobre o texto.
- Descobrir as ideologias presentes nos textos.
- Possibilitar a aquisição da habilidade de fazer leitura crítica de textos.
- Descortinar as relações de poder instauradas nos textos.

Nesse módulo, iremos:

- Utilizar o modelo de leitura crítica, que é uma adaptação do modelo de concepção tridimensional do discurso de Fairclough (2016) e do modelo da relação entre estruturação social e discursiva proposto por Resende (2009), já apresentado na introdução deste caderno, para fazer um estudo profundo dos textos.
- Escolher e apresentar, em data show, diversas tirinhas, anúncios publicitários e outros textos que julgarmos pertinentes, discutindo a respeito de todos os aspectos presentes nesses gêneros, como a escolha do vocabulário, a linguagem, os elementos referenciais.
- Acionar, na interação verbal, os conhecimentos, crenças, valores e opiniões dos leitores/alunos.

- Consolidar a habilidade leitora crítica para que os sujeitos possam transformar suas ações, pensamento e o espaço onde vivem.

Carga-horária/Duração: 10 (dez) horas/aula

Materiais necessários:

- Data Show.
- Slides.
- Aparelho multimídia.
- Imagens e xerox de anúncios publicitários, tirinhas jornalísticas, notícias e outros textos.

MOMENTO 1

Duração: 02 h/a

- **Projetar e analisar vídeos e notícias impressas (verdadeiras e falsas).**
- **Dialogar com os alunos, propondo discussão sobre os seguintes aspectos:**

- Vocabulário.
- Linguagem.
- Imagens.
- Elementos referenciais.
- Conhecimentos prévios necessários para compreensão dos textos.
- Ideologias presentes nos textos.
- Aspectos sociocognitivos.
- Intertextualidades.
- Argumentatividade.
- As ideias subentendidas e subjacentes.
- Problemática apresentada.

OS TEXTOS 01, 02 E 03 SERÃO UTILIZADOS
COM O OBJETIVO DE FAZERMOS,
ORALMENTE, ANÁLISES CRÍTICAS DE BOATOS
VIRTUAIS

TEXTO 01: Vídeo

Cientistas descobrem: cheirar pum do parceiro prolonga a vida e evita muitas doenças!



<https://www.youtube.com/watch?v=Q3mtHsSinF>

Procedimentos metodológicos:

- Projetar o vídeo *Cientistas descobrem: cheirar pum do parceiro prolonga a vida e evita muitas doenças!*
- Dialogar com os alunos, questionando:
 - A respeito do sintagma nominal utilizado na abertura do vídeo: *Cura pela natureza*.
 - Qual assunto acreditam que será tratado no vídeo.
 - A força semântica da palavra “ cura “.
 - O que é possível compreenderem a partir desse sintagma.
 - O assunto tratado no texto.
 - A veracidade da informação.
 - Por que foi utilizada, no vídeo, a seguinte orientação: “ Não ria, nem deboche! Esta é uma informação 100% verdadeira. É séria! ”.
 - Recursos utilizados pelo criador do vídeo para convencer o telespectador a respeito da verdade apresentada.
 - A presença de aspectos socioculturais.
 - Se o que foi apresentado e a forma como foi apresentado convencem o interlocutor.

- **Pergunta:** Vocês praticariam a ação sugerida no vídeo? Por quê?

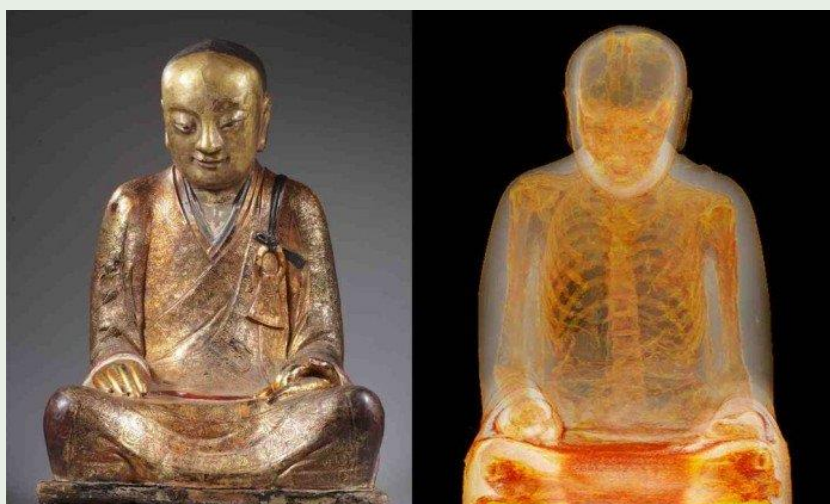
A notícia apresentada no vídeo é falsa. Há uma publicação no site <http://www.iflscience.com/health-and-medicine/can-smelling-farts-cure-cancer/> que esclarece o equívoco.

TEXTO 02: Notícia publicada na Web

Múmia de monge budista é encontrada dentro de estátua de mil anos

Corpo do monge foi mumificado em posição de meditação e seus órgãos foram substituídos por papéis com inscritos em chinês

23/02/2015 15:16 / ATUALIZADO 24/02/2015 9:34



Múmia de monge é encontrada dentro de estátua budista - **Divulgação/Museu Drents**

RIO - Restos mumificados de um monge foram encontrados dentro de uma estátua de Buda feita no século XI ou XII. Uma investigação feita com a ajuda de máquinas de tomografia computadorizada e endoscopia determinou que a múmia é do mestre budista Liuquan, que pertencia à Escola Chinesa de Meditação. Os exames foram realizados no Centro Médico Meander, na Holanda, e o estudo, conduzido por Erik Bruijn, especialista na arte e cultura budista do Museu Drents. O corpo do monge foi mumificado em posição de meditação, e os testes revelaram que seus órgãos foram

removidos e alguns deles, substituídos por rolos de papéis com inscritos em chinês antigo.

Após a verificação, a múmia foi levada para Budapeste, onde ficará em exposição no Museu de História Natural da Hungria até maio.

Além de passar por uma tomografia computadorizada, a múmia de quase mil anos teve pequenas amostras removidas com a ajuda de um aparelho endoscópico. Diversos funcionários do hospital Meander ajudaram na realização dos testes gratuitamente, em seu tempo livre.

A descoberta da múmia é de grande importância arqueológica, já que ela é a única múmia budista chinesa disponível para investigação científica no Ocidente.



Estátua de Buda passa por tomografia computadorizada e endoscopia - **Divulgação/Museu Drents**

Leia mais: <https://oglobo.globo.com/sociedade/historia/mumia-de-monge-budista-encontrada-dentro-de-estatua-de-mil-anos-15415095#ixzz5NSMHPjaO>

Análise das imagens:

- Projetar as imagens e conversar com os alunos, levantando hipóteses sobre o assunto que será tratado.
- Acionar o conhecimento de mundo dos alunos para que possam fazer leitura compreensiva das imagens.

- Possibilitar, através do diálogo e análise das imagens, que os alunos concluam que o texto não verbal retrata a cultura de um povo.

Análise do texto verbal:

- Iniciar o diálogo buscando possibilitar aos alunos uma reflexão sobre o tema tratado.
- Instigar os alunos para observarem se há veracidade no que foi noticiado e que aspectos apresentados, no texto, possibilitam chegar à conclusão.
- Levantar hipóteses com os alunos sobre o assunto tratado no texto.

TEXTO 3: Notícia publicada na Web

Dilma Rousseff aprovou “chip da besta! ”

Dilma vai obrigar todo brasileiro a usar um chip implantado na pele

Por Enfu -15 de Abril de 2015



"Chegou a vez do Brasil usar o novo chip, onde a Bíblia já fala e isso já era esperado, agora a presidente Dilma acaba de aprovar e em breve começará a ser colocado nos brasileiros. Na realidade se sabia que isso iria chegar, mas através de partidos como o PT, que contraria a palavra de Deus defendendo abominações como homossexualismo, aborto e outras coisas.

Agora quem usar o chip só vai poder comprar e vender usando o chip, onde constará todas a informações do usuário. Compartilhe essa notícia!

Procedimentos metodológicos:

- Projetar o slide com a notícia *Dilma Rousseff aprovou “chip da besta!”*
- Iniciar discussão com os alunos a partir da imagem, questionando:
 - Se conhecem as pessoas apresentadas na imagem.
 - A descrição da imagem.
 - O suposto assunto que será tratado.

➤ Sobre o texto verbal:

- Discutir a manchete: *Dilma vai obrigar todo brasileiro a usar um chip implantado na pele.*
- O que denota a locução verbal *vai obrigar*. Sendo Dilma a presidente do Brasil (de acordo com o período da publicação da notícia) acreditam que isso é possível?
- A oração *chegou a vez do Brasil* nos possibilita depreender o quê?
- Podemos afirmar que há crenças presentes no texto? Se sim, quais e de que maneira são incluídas no texto?
- Existe algum aspecto que esteja sendo valorizado no texto? Explique.
- Vocês acham prudente atender ao “pedido” de compartilhar a notícia? Por quê?
- É possível afirmar que a notícia é verdadeira? Justifique.

MOMENTO 2

Duração: 03 h/a

- ✓ Faremos uso dos gêneros: crônica jornalística, reportagem, charge e meme.
- ✓ Os textos 04 e 05 serão entregues xeroxados e os textos 06 e 07 projetados através de slide.

OS TEXTOS 04, 05, 06 E 07 SERÃO UTILIZADOS CONCOMITANTEMENTE PARA DISCUTIRMOS COM OS ALUNOS O USO DOS VOCÁBULOS MORTADELA E COXINHA TÃO UTILIZADOS EM NOSSO CONTEXTO POLÍTICO. ASSIM, POSSIBILITAR O ENTENDIMENTO DAS IDEOLOGIAS E DO PODER INSTAURADOS NESSES TEXTOS.

TEXTO 04: Crônica jornalística

Quem tem medo de mortadela?

Mário Prata

Modismo é **conosco** mesmo. O brasileiro adora inventar moda. E todo mundo vai atrás dela. A última do brasileiro é “**primeiro mundo**”. Os **publicitários nativos** inventaram a expressão e agora tudo que **nós** queremos tem que ser coisa do “primeiro mundo”.

O carro é do primeiro mundo, a bebida é do primeiro mundo, a mulher é do primeiro mundo. Cineastas querem fazer filme de primeiro mundo, diretores de teatro trazem a moda lá da Europa. E os preços, evidentemente, também são de primeiro mundo.

Será que não nos bastam os exemplos de Portugal, Espanha, Irlanda e Grécia, que se debruçaram na mamata da CEE e agora enfrentam uma séria recessão e desemprego?

Por que essa mania, de repente, de querer virar primeiro mundo? De terceiro para primeiro? Não seria o caso de fazer um estágio, antes, no segundo mundo?

Os do primeiro mundo adoram as coisas aqui **do terceiro**. Por exemplo, a caipirinha. Alemães, ingleses, americanos, suecos caem trôpegos pelas calçadas de Copacabana. Quer coisa mais brasileira, mais terceiro mundista, mais caipira e mais barata? Mas já estão avacalhando com ela. Agora já tem caipirinha de vodca e, pasmem, de rum. Caipirinha sempre foi e sempre será de cachaça. Coisa de caipira mesmo. E é esta bebida que os europeus vêm procurar aqui. Mas já meteram a vodca e o rum nela para ficar com cara de primeiro mundo. Vamos deixar a caipirinha caipira, **brasileiros!**

Toda **essa introdução** para chegar à mortadela. Ou mortandela, como preferem garçons e padeiros. Quer coisa mais brasileira que a mortadela? Claro que ela veio lá da Itália. Mas tornou-se, talvez pelo baixo preço, o petisco do brasileiro. O nome vem de murta, uma plantinha italiana que lhe valeu o nome. Infelizmente o brasileiro acha que mortadela é coisa de pobre, de faminto. E **o que somos nós, cara-pálidas?**

A cachaça e a mortadela são produtos do Brasil, do nosso querido terceiro mundo. Mas acontece que há um **preconceito dos patrícios** contra a cachaça e a mortadela. Contra a mortadela o caso é mais grave. Se você oferecer mortadela numa festa, vão te olhar feio. Você deve estar perto da falência.

Neste Natal e no Reveillon frequentei várias mesas, e em nenhuma havia mortadela. Queijos de primeiro mundo, vinho de primeiro mundo, perfumes de primeiro mundo, até um peru argentino eu comi. Mas mortadela que é bom, nada. Nem uma fatiazinha.

Quando o brasileiro irá assumir que a mortadela é a melhor entrada do mundo? Quando você for para a Europa, não adianta pedir *dead her* que não vai encontrar. Nem *muerta del* Mas nem tudo está perdido. No dia 1º do ano almocei com o casal Annette e Tenório de Oliveira Lima, e lá estava a mortadela, fresquinha no prato rósea. Um limãozinho em cima, um pedacinho de pão e viva o terceiro mundo, **visto lá de cima do apartamento do Morumbi.**

No mesmo dia, de noite, fui ao **peemedebista** Bar Nabuco, debaixo de frondosas sibipirunas da Praça Vilaboim e estava lá, no cardápio, **toda sem-vergonha**, a mortadela

brasileira. Achei que estava começando bem o ano. Vai ser um Ano Bom, como se dizia antigamente. Se os novos-ricos do PMDB estão comendo mortadela, nem tudo está perdido. No Gargalhada Bar mais para PT, há um excelente sanduíche de mortadela.

E, nas boas padarias do ramo você ainda encontra a verdadeira mortadela, aquela que chega no balcão, feita na chapa, sem queimar muito, servida em pãezinhos saídos do forno.

Vamos deixar o primeiro mundo para lá. **Vamos, este ano, tomar cachaça e comer mortadela.** É muito mais barato ser pobre. Deixemos que o primeiro mundo exploda entre eles, mesmo tomando uísque escocês e comendo queijo fedido.

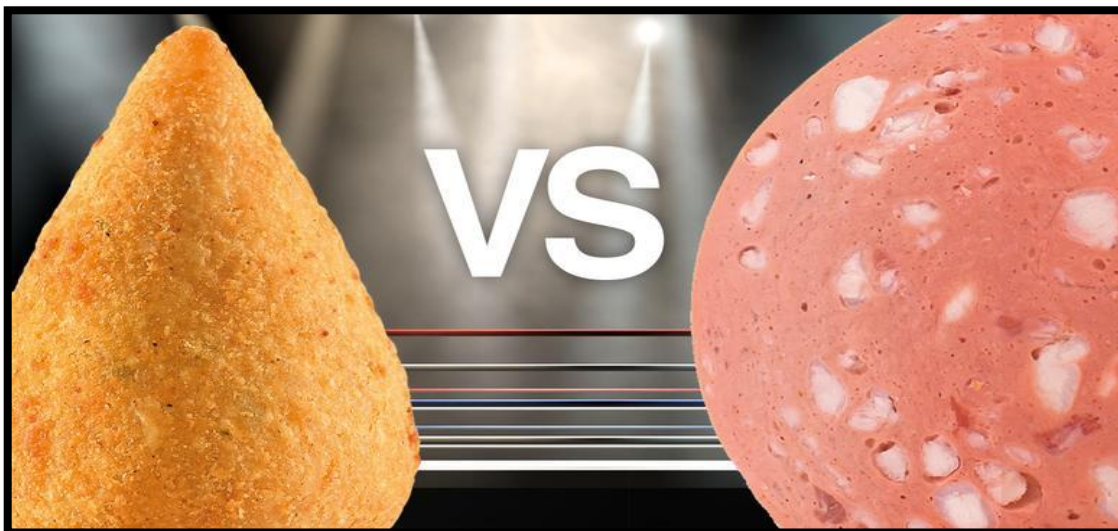
Por favor, **senhores brasileiros primeiro-mundistas**, vamos deixar de frescura. Mortadela é o que há. É um barato.

Feliz 94 para todos vocês. Muita cachaça e muita mortadela. Apesar de tudo, o primeiro mundo é triste e melancólico. Continuemos felizes e alegres com a nossa cachaça e a nossa gostosa mortadela.

E que os **candidatos à presidência deste nosso país do terceiro mundo** não se esqueçam que o **Jânio** sempre se elegeu comendo “mortadela” e não caviar do primeiro mundo.

Publicada no jornal O Estado de S. Paulo, 5/1/1994.

- Apresentar o texto xeroxado aos alunos.
- Questionar a acepção real da palavra mortadela no título do texto.
- Por que o título é um questionamento.
- Indagar o significado dos vocábulos, expressões e orações que estão em negrito, no texto, e as referências que fazem a outros termos, situações ou contextos internos ou externos ao texto.
- Conversar sobre o ano de 1994, apresentado na crônica, e verificar com os alunos se tem conhecimento de algum acontecimento nesse ano. Caso não saibam, pedir que pesquisem no celular para continuarmos a discussão.
- Por que para o autor “tudo que nós (brasileiros) queremos tem que ser do “primeiro mundo”. Qual a crítica implícita no uso desse sintagma nominal.
- Conversar a respeito do valor semântico que o vocábulo *mortadela* apresenta no contexto político brasileiro atual.
- Possibilitar que os alunos acionem o conhecimento de mundo e identifiquem os intertextos presentes na notícia.
- Instigar os alunos para que depreendam as ideologias presentes no texto, como, por exemplo, a política.

TEXTO 05: Reportagem

Coxinha VS mortadela Foto:Shutterstock

COXINHA VS MORTADELA

Conheça a origem dos quitutes que dividiram o Brasil — e como viraram símbolos políticos

Sábado 14 abril, 2018

Com o pão de queijo, o arroz com feijão e a feijoada, a cozinha faz parte dos pratos universais brasileiros, que podem ser encontrados do Oiapoque ao Chuí.

A coxinha, na receita e formato atuais, é exclusiva do Brasil. Mas há algo muito parecido lá fora: croquetes de frango. No livro *L'Art de La Cuisine Française au Dix-Neuvième Siècle* ("A Arte da Cozinha Francesa no Século 19"), de 1831, o chef Antonin Carême dava uma receita, e já dizia que o croquete devia ter um formato de pera - isto é, de coxinha.

O salgadinho como conhecemos se desenvolveu nas primeiras décadas do século 20, na Grande São Paulo. Era uma variação mais durável das coxas de galinha fritas que faziam sucesso como petisco rápido nas portas das fábricas. A camada de massa ajudava na preservação. Há também uma lenda sobre a coxinha, que é contada na cidade de Limeira, interior paulista: a cozinheira da princesa Isabel teria improvisado com frango desfiado e batata amassada para servir o príncipe Pedro de Alcântara, que amava coxas de galinha e morava na residência real na cidade.

O termo político também veio de São Paulo. É usado há pelo menos 20 anos. Letras de rap dos anos 90 atestam que "coxinha" já então era uma forma pejorativa de se referir a policiais militares. Possivelmente porque eles têm a fama de estar sempre parando em padarias para comer coxinhas. É mais ou menos como nos EUA, onde o estereótipo é que policiais amem loucamente os *donuts*.

De policial, "coxinha" passou a se referir a conservadores em geral. São os defensores da lei e da ordem.

A mortadela também é famosa em São Paulo, por conta dos sanduíches vendidos dentro do Mercado Municipal, com dezenas de fatias. Sua origem é italiana. Surgiu em Bolonha, no século 14, como uma variação de uma linguiça popular no país desde a Roma antiga. Sua característica mais marcante são os pedaços de gordura extraídos da papada de porco. Como o salame italiano, foi exportada para o mundo.

A mortadela virou a resposta dos coxinhas a seus adversários políticos. Faz referência à tradicional má fama que o barato embutido tem nos círculos mais remediados, visto como um produto inferior. E também aos lanches que são servidos em protestos e comícios de sindicalistas. Os organizadores dessas manifestações podem distribuir sanduíches entre os participantes — não necessariamente de mortadela. A ideia é que só participam do protesto para ganhar o sanduíche. Diferentemente de "coxinha", que já era um apelido relativamente popular, "mortadela" começou a se disseminar a partir de 2015. O suficiente para, nas eleições de 2016, mais de 50 candidatos, em todo o país, terem usado "coxinha" ou "mortadela" como apelido eleitoral.

Tiago Cordeiro

<https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/reportagem/coxinha-vs-mortadela.phtml>

- Apresentar a **imagem** e conversar a respeito dela, solicitando:
 - Que a descrevam.
 - Expliquem o significado da sigla *VS* e o motivo pelo qual foi usada.
 - O porquê do cenário apresentado, inclusive a presença dos refletores.
 - As opções de cores das cordas. Se houve algum propósito na utilização do azul, vermelho e branco.

- Sobre o **texto verbal**:
 - A quem ou o que se referem os termos coxinha e mortadela e por quê?
 - A relação existente entre o assunto tratado nesse texto e na crônica já lida.
 - Por que a coxinha representa a direita e a mortadela representa a esquerda? O que os alunos conhecem a respeito dessa divisão política partidária e se concordam com ela.
 - Por que inicialmente utilizou o termo *coxinha* para se referir a policiais militares.
 - Há concordância a respeito da origem da mortadela nos dois textos? Solicitar uma explicação.
 - O que é possível inferir a partir do seguinte trecho: " *'coxinha' passou a se referir a conservadores em geral. São os defensores da lei e da ordem*".
 - Se se pode afirmar que há, implicitamente, a opinião do autor da reportagem no texto. Caso afirmativo, qual seria.
 - Como os alunos se sentem: coxinhas ou mortadelas? Solicitar explicação.

TEXTO 06: Charge



<https://www.folhadelondrina.com.br/colunistas/charge-do-dia/charge-1006697.html>

- O que a charge retrata.

- A quem eles acreditam que a caricatura (dentro da urna) se refere. E por que esse personagem foi utilizado.
- Se é possível, a partir das cores utilizadas no texto, chegar a alguma conclusão. Se sim, o que.
- Explorar os detalhes da cena (principalmente a estrela próxima ao lutador de camisa vermelha) e discuti-los com os alunos.
- Perguntar se há alguém em vantagem e o motivo.
- Qual a crítica existente na charge.
- Se o tema abordado é compatível com os temas dos outros textos já estudados.
- Verificar com os alunos a respeito do propósito comunicativo do gênero charge, verificar com eles se concordam que o texto atingiu o objetivo e solicitar que justifiquem.

TEXTO 07: Meme de Internet



www.geradormemes.com

- Explorar o texto, indagando:
 - Se os alunos conhecem esse gênero. Se não conhecerem instigá-los a chegar ao entendimento de que é um meme. Caso necessário, permitir que consultem o *google*, através do celular, para pesquisarem a respeito do gênero.

- O que o texto apresenta que nos permite afirmar que pertence ao gênero referido.
- Por que utilizaram o verbo na primeira pessoa do plural (somos).
- Qual a acepção do vocábulo *pamonha*. De que forma foi utilizado no texto e o que significa.
- Apesar de o pronome todos ser considerado pela Gramática Normativa como indefinido, ele apresenta valor importante nesse contexto, pois define bem os interlocutores do texto. A quem esse pronome se refere e qual a importância dele no texto.
- Por que há afirmação de que “somos pamonhas”?
- Verificar se os alunos concordam com a afirmativa e pedir que justifiquem.
- Pedir que relacionem com os demais textos que abordam o mesmo assunto.

MOMENTO 03

Duração: 02 h/a

- ✓ Para esta atividade, faremos uso dos gêneros: notícia da web e anúncio audiovisual.
- ✓ O texto 08 será entregue xeroxado e o texto 09 transmitido em aparelho multimídia.

O OBJETIVO DESTA ATIVIDADE É ANALISAR COM OS ALUNOS O PODER PERSUASIVO DAS PROPAGANDAS E OS RECURSOS UTILIZADOS PARA SE ALCANÇAR O OBJETIVO PROPOSTO POR ELAS: A AQUISIÇÃO DOS PRODUTOS.

DISCUTIR A IMPORTÂNCIA DA LEITURA CRÍTICA PARA NÃO NOS CONVENCERMOS TÃO FACILMENTE. DE CONSUMIR O PRODUTO.

- ✓ **Antes de apresentarmos o texto 08, solicitar aos alunos uma pesquisa a respeito de *advergame*.**
- ✓ **Possibilitar que apresentem as pesquisas e discutir o objetivo desse gênero textual/discursivo.**

TEXTO 08: Notícia da Web**Advergame – Tic Tac Tormenta**

Posted by Luiz Ricardo | 24/09/2013 | Advergames, Notícias

Então, você já deve ter visto por aqui o que é um Advergame – Ainda não? Dá uma olhadinha rápida aqui. Vimos também o quanto o jogo é imersivo – e isso influir na escolha de um advergame para divulgação de sua marca/produto/serviço. Sabendo disso tudo, o Tic Tac resolveu criar um para divulgação de seu novo sabor: Tormenta.

A ideia ludológica do game utiliza os quatro elementos que *Huizinga* sugere para construir um jogo – Regras, Divertimento, Tensão e Incertezas – com uma mecânica bem simples.

Funciona assim:

Para participar você precisa ter um PIN CODE que fica na parte de trás da caixinha do Tic Tac, fazer seu cadastro no game e jogar. Esse PIN CODE deve ser cadastrado aqui. Cada código inserido é que vale a um cupom e te dá 3 balas do produto, a cada fase terminada você ganha mais um cupom. E quanto mais gente participar, mais Xbox360 serão sorteados. No menu Extrato você pode acompanhar seus pontos.

Para jogar, você deve clicar na caixinha de Tic Tac para liberar uma munição, que durante o jogo deve ser conduzida no caminho correto dela, de tornado em tornado, tomando cuidado com a direção lançada da balinha do Tic Tac. Pelo caminho você encontrará obstáculos dos quais terá que pensar rápido para desviar. Quanto mais longe você for, mais ponto você soma.

É complicado? Não! O jogo é simples, mas muito difícil. Você precisará de muita prática até sacar os *paranauês* dos movimentos. Isso quer dizer que você terá que comprar muito Tic Tac também. Porque só participa se você tiver um PIN CODE para inserir. É tipo ficha de fliperama.

Pra você entender melhor, eles fizeram um vídeo explicativo de como é a promoção e como jogar. Talvez pelo fato de só jogar com “ficha”, e a dificuldade ser mais acentuada, se você mandar bem tem grande chance de ser sorteado e levar um Xbox360 novinho pra casa.

Dá uma olhada no vídeo e boa sorte!

✓ **Discutir:**

- O motivo da utilização da linguagem coloquial na notícia.
- O valor semântico e persuasivo dos pronomes, principalmente o *ocê*.
- Utilização de frase interrogativa.
- Uso do verbo no imperativo: o que se pode inferir.
- A importância dos elementos referenciais.
- O que se pode pressupor a partir dos argumentos utilizados pelo autor para justificar a participação na promoção: se é positiva ou negativa.
- O que é um ADVERGAME, se já utilizaram e qual a opinião a respeito.
- A força semântica existente no termo “tormenta”.
- Se a notícia apresenta mesmo um caráter informativo ou se há outros aspectos implícitos nela.

✓ **Apresentar o vídeo da promoção**

TEXTO 09: Anúncio de promoção do Tic Tac (Vídeo)



https://www.youtube.com/watch?time_continue=138&v=3pKc3aHPyxQ

- ✓ Utilizar o vídeo para discutir com os alunos a respeito da promoção estar condicionada à quantidade de produto a ser consumido e à quantidade de pessoas a participarem dela.
- ✓ Relacioná-lo com a notícia.

- ✓ Perguntar se eles consumiriam o produto e o porquê.
- ✓ Possibilitar que os alunos compreendam o poder que as propagandas exercem na sociedade e como é importante ter uma visão crítica do que realmente é necessário adquirir ou não.
- ✓ Discutir a força exercida pelas imagens e pelo som no vídeo.
- ✓ Caso desejem consumir o Tic Tac, por que o fariam: por realmente gostarem do produto, para participarem da promoção na esperança de ser premiado com um *Xbox* ou apenas para se divertir com o jogo.
- ✓ Concluir com os alunos os vários recursos apelativos utilizados pelas empresas de propaganda para alcançarem a finalidade de venda do produto e a grande importância de nós, consumidores, lermos esses textos de forma crítica e reflexiva.

MOMENTO 04

Duração: 01 h/a

- ✓ Os textos 10 a 16 são anúncios publicitários impressos e tirinhas jornalísticas. Serão projetados, através de *Datashow*, e discutidos paulatinamente com os alunos. Pretendemos com eles a aplicação do modelo de leitura crítica já apresentado, sem a preocupação em seguir a ordem como os aspectos estão organizados no quadro.
- ✓ Trataremos em todos os textos, de forma oral, os aspectos linguísticos, ideológicos e sociais.

TEXTO 10: Tirinha Jornalística



TEXTO 11: Anúncio Publicitário



<https://br.pinterest.com/pin/429249408214175430/>

TEXTO 12: Tirinha



<http://tirasdemafalda-blog.tumblr.com/post/47567991197>

TEXTO 13: Anúncio Publicitário



<http://blogdacynthia.blogspot.com/2011/03/propaganda-da-pepsi.html>

TEXTO 14: Anúncio Publicitário

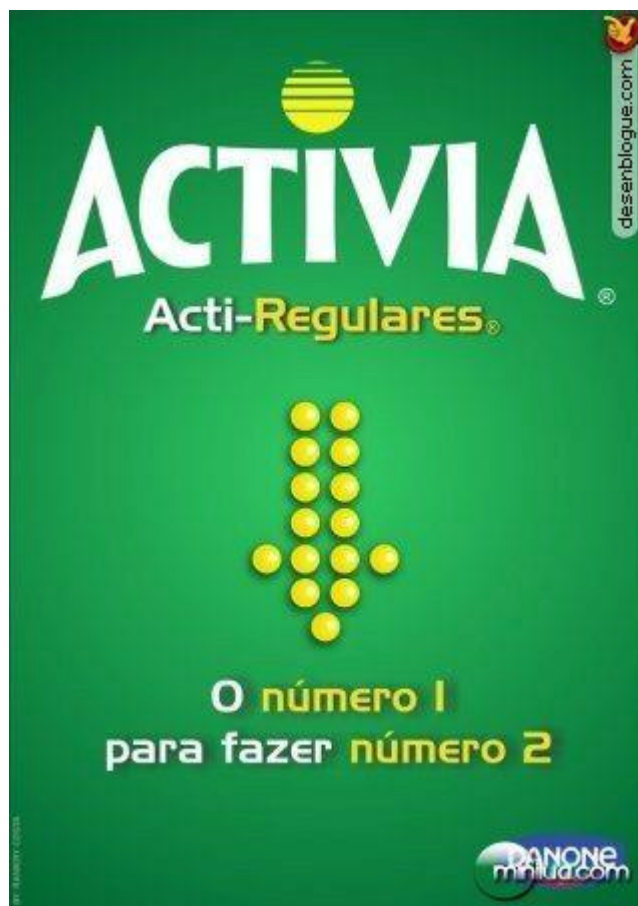


TRADUÇÃO

Thanos 12? Você nunca sabe o que se esconde atrás de um perfil "inocente"

DIVISÃO DE CRIME CIBERNÉTICO

TEXTO 15: Anúncio Publicitário



<http://cacadordemisterio.blogspot.com/2009/11>

TEXTO 16: Tirinha



APÊNDICE D

ATIVIDADE DE VERIFICAÇÃO FINAL

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Orientadora: Dra. Maria Clara Maciel Araújo Ribeiro

Mestranda: Telma Eliane Medeiros de Souza

ATIVIDADE DE VERIFICAÇÃO FINAL

Objetivo: Verificar se a proposta de intervenção pedagógica permitiu aos alunos avanços no que se refere à leitura crítica e se as dificuldades apresentadas, na Atividade de Verificação, foram solucionadas.

Observe os textos abaixo e responda às questões propostas.

A. Leia a tirinha.

TEXTO 01



<http://pjm.maristas.org.br/post.php?id=563>

1. A tirinha acima trata de um assunto que provocou indignação ao personagem Filipe. Informe qual foi e o Explique.

2. No segundo quadrinho, Filipe apresenta uma opinião a respeito do assunto abordado no texto. O que é possível compreender a partir do questionamento feito por Mafalda no terceiro quadrinho?

3. Miguelito não concorda com Mafalda e afirma que as ideias de Filipe não são ingênuas e sim perigosas. Tomando como base o contexto brasileiro, explique por que o personagem fez tal afirmação.

- B. Observe esta charge.

TEXTO 2

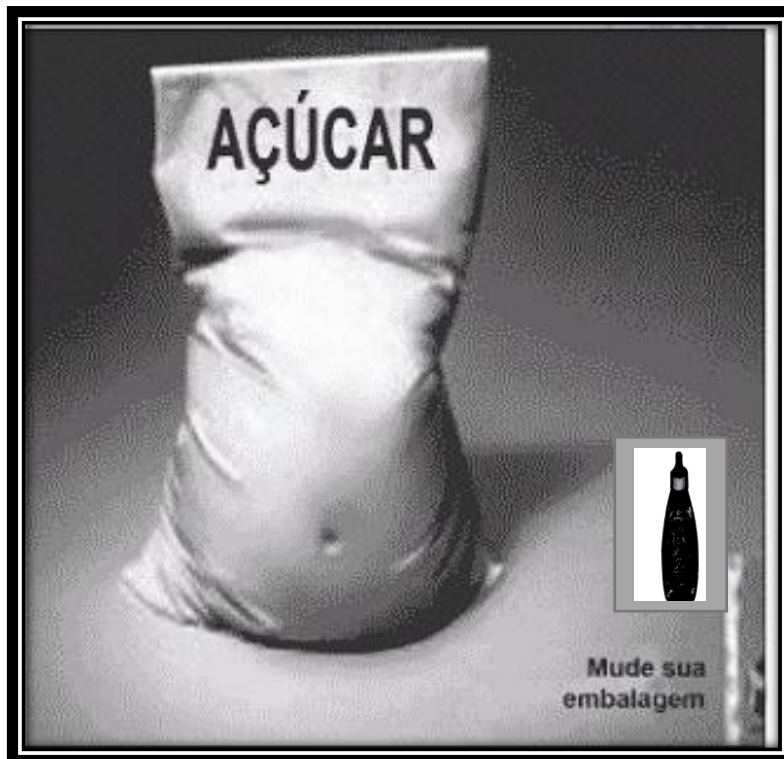


www.ivancabral.com.

1. Nessa charge, o efeito de sentido ocorre através da relação entre o visual (linguagem não verbal) e os recursos linguísticos (linguagem verbal). Explique o que produz o humor no texto.

C. Leia o anúncio publicitário.

TEXTO 3



<http://www.cesp.com.br>

1. Esse texto divulga um **adoçante**. Entendendo que a propaganda comercial objetiva convencer o leitor a consumir/comprar o produto divulgado, explique quais estratégias foram utilizadas nesse anúncio para alcançar tal propósito.

2. É possível afirmar que o texto aborda uma questão cultural bastante discutida em nossa sociedade.

2.1. Qual é?

2.2. Dê a sua opinião a respeito desse assunto.

D. Observe atentamente o texto.



1. A construção do humor, na tirinha, dá-se a partir de uma crítica. Identifique essa crítica e responda como foi possível percebê-la (quais recursos presentes no texto possibilitaram sua constatação).

Agradecemos a sua participação e cooperação!

ANEXO A

RESPOSTAS ESCRITAS DOS ALUNOS `A QUESTÃO 10 DA ATIVIDADE DE VERIFICAÇÃO INICIAL

Resposta do aluno A1 à questão 10 (dez) da Atividade de Verificação

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
PRO-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Profletr@
mestrado profissional

10. O texto constrói uma crítica que coloca em oposição o passado e o presente.
Explicite essa crítica.

Não sei

Fonte: Atividade de Verificação aplicada pela pesquisadora

Resposta do aluno A3 à questão 10 (dez) da Atividade de Verificação

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
PRO-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Profletr@
mestrado profissional

10. O texto constrói uma crítica que coloca em oposição o passado e o presente.
Explicite essa crítica.

Antes as pessoas liam jornais hoje não.

Fonte: Atividade de Verificação aplicada pela pesquisadora

Resposta do aluno A4 à questão 10 (dez) da Atividade de Verificação

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
 PRO-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
 CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
 DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E LETRAS
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO Mestrado Profissional EM LETRAS

Unimontes Profletr@
 mestrado profissional

Não sei

10. O texto constrói uma crítica que coloca em oposição o passado e o presente.
 Explícite essa crítica.

Por ter formal - futuro por ter desmoralizado - passado

Fonte: Atividade de Verificação aplicada pela pesquisadora

Resposta do aluno A5 à questão 10 (dez) da Atividade de Verificação

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
 PRO-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
 CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
 DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E LETRAS
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO Mestrado Profissional EM LETRAS


Unimontes Profletr@
 mestrado profissional


10. O texto constrói uma crítica que coloca em oposição o passado e o presente.
 Explícite essa crítica.

Sem a luz no imagem sem idiossincrasias
 então como eles sabem que não estão
 mentando.

Fonte: Atividade de Verificação aplicada pela pesquisadora

Resposta do aluno A13 à questão 10 (dez) da Atividade de Verificação


 UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
 PRO-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
 CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
 DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E LETRAS
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO Mestrado Profissional em Letras





10. O texto constrói uma crítica que coloca em oposição o passado e o presente. Explícite essa crítica.

Que no tempo das ditaduras não existam jornal, a crítica e que as pessoas estão felizes.

Fonte: Atividade de Verificação aplicada pela pesquisadora

Resposta do aluno A15 à questão 10 (dez) da Atividade de Verificação


 UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
 PRO-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
 CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
 DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E LETRAS
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO Mestrado Profissional em Letras



10. O texto constrói uma crítica que coloca em oposição o passado e o presente. Explícite essa crítica.

Não entendi.

Fonte: Atividade de Verificação aplicada pela pesquisadora

Resposta do aluno A17 à questão 10 (dez) da Atividade de Verificação

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
PRO-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

10. O texto constrói uma crítica que coloca em oposição o passado e o presente.
Explicita essa crítica.

não consegui compreender a questão

Fonte: Atividade de Verificação aplicada pela pesquisadora

Resposta do aluno A33 à questão 10 (dez) da Atividade de Verificação

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
PRO-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

10. O texto constrói uma crítica que coloca em oposição o passado e o presente.
Explicita essa crítica.

não sei explicar uma crítica

Fonte: Atividade de Verificação aplicada pela pesquisadora

ANEXO B

**PARTES CONSTITUINTES DO CURTA-METRAGEM
PRODUZIDO PELOS SUJEITOS DA PESQUISA E
PUBLICADO NO YOUTUBE**

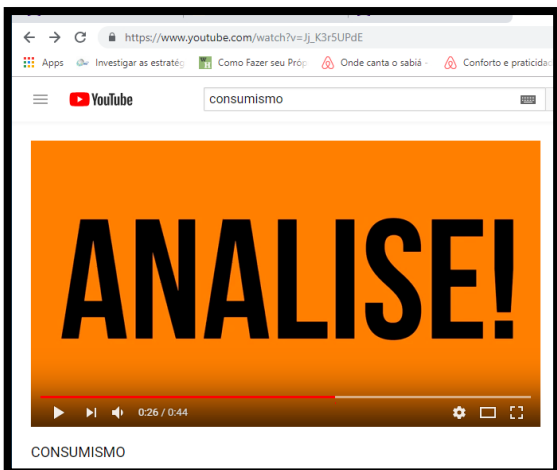
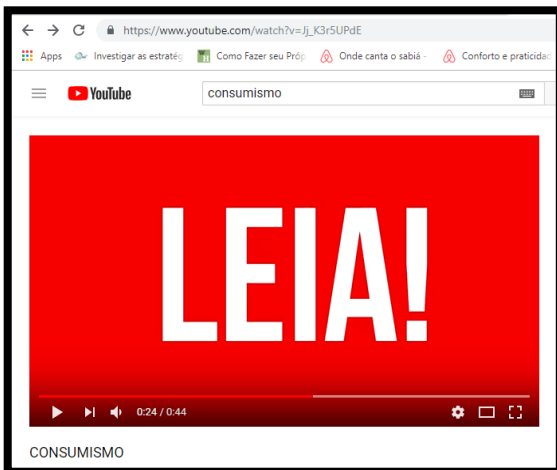
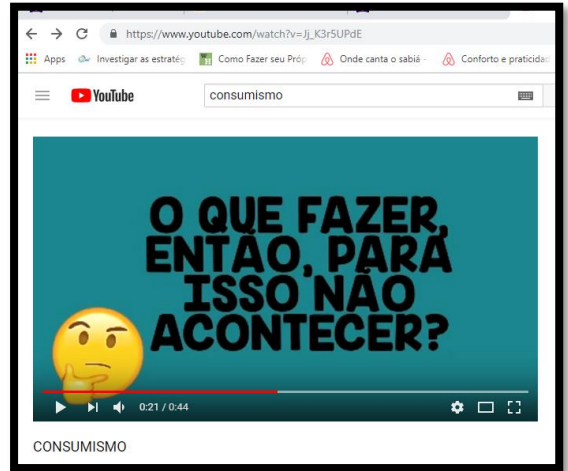
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS – UNIMOMNTES
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CCH
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

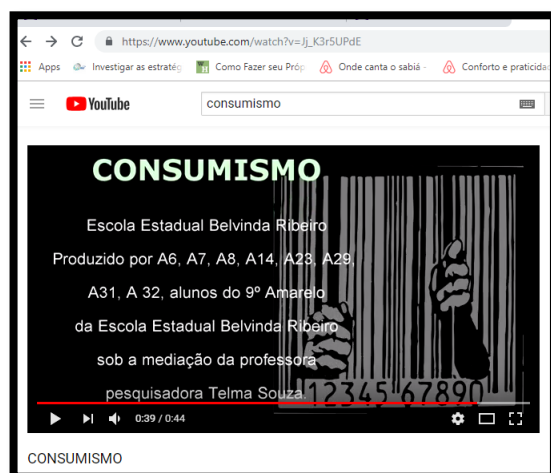
Professora Dra. Maria Clara Maciel de Araújo Ribeiro

Pesquisadora: Telma Eliane Medeiros de Souza

PARTES CONSTITUINTES DO CURTA-METRAGEM PRODUZIDO PELOS
ALUNOS E PUBLICADO NO YOUTUBE (LINK https://youtu.be/Jj_K3r5UPdE)







ANEXO C

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MONTES CLAROS -
UNIMONTES



ANEXO 03- PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: LEITURA CRÍTICA A PARTIR DO ESTUDO DOS GÊNEROS TEXTUAIS ANÚNCIO PUBLICITÁRIO E TIRINHA JORNALÍSTICA

Pesquisador: TELMA ELIANE MEDEIROS DE SOUZA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 81043917.5.0000.5146

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.483.621

Apresentação do Projeto:

O projeto apresenta como problema central a compreensão leitora crítica dos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental de uma Escola Pública do Estado de Minas Gerais da cidade de Montes Claros/MG a partir da leitura de anúncios publicitários e tirinhas jornalísticas. Pretende-se propor atividades de leitura que intensifiquem o posicionamento crítico dos alunos, tornando-os leitores críticos e proficientes. Para o desenvolvimento do projeto pretende-se seguir os procedimentos: aplicação de testes de leitura; intervenção, que será realizada por meio de um projeto pedagógico; avaliação final a partir da aplicação de textos diagnósticos finais, que será realizada a partir de questionários constituído por questões objetivas e dissertativas, que deverão ser respondidas pelos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental.

Objetivo da Pesquisa:

Analisar as dificuldades apresentadas pelos alunos do Ensino Fundamental II da Escola Estadual Belvinda Ribeiro para o desenvolvimento da competência leitora crítica de textos publicitários e jornalísticos, propondo atividades de leitura que intensifiquem o posicionamento crítico desses sujeitos e os tornem leitores críticos proficientes.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Não apresentam no formulário Termos de apresentação obrigatória os possíveis riscos para os participantes da pesquisa. A pesquisa poderá contribuir para a compreensão das dificuldades que

Endereço: Av. Dr Rui Braga s/n- Camp Univers Profº Darcy Rib
Bairro: Vila Mauricéia **CEP:** 39.401-089
UF: MG **Município:** MONTES CLAROS
Telefone: (38)3229-8180 **Fax:** (38)3229-8103 **E-mail:** smelocosta@gmail.com

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MONTES CLAROS -
UNIMONTES



Continuação do Parecer: 2.483.621

alunos do Ensino Fundamental apresentam na leitura crítica de textos jornalísticos e publicitários.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa poderá ser relevante para se acompanhar as dificuldades de leitura entre alunos do Ensino Fundamental de uma Escola da Rede Pública de Ensino, bem como possibilitar o desenvolvimento de habilidades para a leitura crítica de textos jornalísticos e publicitários.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Termos de apresentação obrigatória de forma clara, objetiva e devidamente datados e assinados.

Recomendações:

Apresentar relatório final na Plataforma Brasil.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

O projeto respeita os preceitos éticos da pesquisa com seres humanos, somos pela aprovação do mesmo.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1008015.pdf	11/12/2017 15:40:57		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	novosterminosplataforma.pdf	11/12/2017 15:40:26	TELMA ELIANE MEDEIROS DE SOUZA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoPlataforma.pdf	27/11/2017 17:01:07	TELMA ELIANE MEDEIROS DE SOUZA	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderosto.pdf	27/11/2017 16:52:29	TELMA ELIANE MEDEIROS DE SOUZA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Av. Dr. Rui Braga s/n - Camp. Univers. Prof. Darcy Rib
Bairro: Vila Mauricéia CEP: 39.401-089
UF: MG Município: MONTES CLAROS
Telefone: (38)3229-8180 Fax: (38)3229-8103 E-mail: smelocosta@gmail.com