

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS PROFLETRAS**

RAIKA FERREIRA MOREIRA

**O GÊNERO DISCURSIVO TIRINHA: DIÁLOGOS DA MAFALDA NA/PARA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

RIO BRANCO

2024

RAIKA FERREIRA MOREIRA

**O GÊNERO DISCURSIVO TIRINHA: DIÁLOGOS DA MAFALDA NA/PARA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Federal do Acre, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de Concentração: Linguagem e Letramento

Orientadora: Profa. Dra. Grassinete Carioca de Albuquerque Oliveira

RIO BRANCO

2024

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFAC

M838g Moreira, Raika Ferreira, 1974-
O gênero discursivo tirinha: diálogos da Mafalda na / paraeducação de jovens e adultos / Raika Ferreira Moreira; orientadora: Profa. Dra. Grassinete Carioca de Albuquerque Oliveira. – 2024.
128 f.: il.; 30 cm.

Mestrado (Dissertação) – Universidade Federal do Acre, Programa de Pós-Graduação em Letras - PROFLETRAS, Rio Branco, 2024.
Inclui referências bibliográficas e anexo.

1. EJA. 2. Gênero Discursivo Tirinha. 3. Ensino-Aprendizagem. I. Oliveira, Grassinete Carioca de Albuquerque (orientadora). II. Título.

CDD: 418

Bibliotecário: Uéilton Nascimento Torres CRB -11º/1074

RAIKA FERREIRA MOREIRA

**O GÊNERO DISCURSIVO TIRINHA: DIÁLOGOS DA MAFALDA NA/PARA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras pela Universidade Federal do Acre - UFAC.

Rio Branco 10 de julho de 2024.

Banca Examinadora

Prof^ª. Dra. Grassinete C. de Albuquerque Oliveira
Universidade Federal do Acre – UFAC
Orientadora

Prof. Dr. Antonio Bruno Cavalcante Ferreira
Universidade Federal do Pará – UFPA
Examinador Externo

Profa. Dra. Márcia Verônica Ramos de Macêdo
Universidade Federal do Acre – UFAC
Examinadora Interna

Profa. Dra. Gabriela Maria de Oliveira Codinhoto
Universidade Federal do Acre – UFAC
(Suplente)

Educação é, acima de tudo, um ato de amor, por isso um ato de coragem.

Paulo Freire (2007)



Quino

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer em primeiro lugar a Deus, pela força espiritual quando estou em momentos difíceis. Sem Ele não conseguiria finalizar esse processo.

A minha filha Jéssica Moreira Diniz, por sempre me ajudar quando preciso, sempre digo que não sei o que seria de mim sem ela.

Gratidão ao meu esposo Adison Silva, por todo apoio, pelo carinho e amor. Esteve comigo desde o início, no memorial e no desenvolvimento desta dissertação. Obrigada por toda ajuda que me forneceu e fornece todos os dias.

Agradeço a minha orientadora Prof^{ra}. Dr^a. Grassinete Oliveira pela paciência, por não desistir de mim quando até eu já havia desistido. Ela foi fundamental para que eu concluísse o mestrado. Sinto que não tive apenas uma orientadora, mas uma mãe que tem a minha idade (risos). Agradeço a sua paciência e sabedoria. Agradeço pelos conhecimentos que me proporcionou durante suas orientações e, por mais dificuldades que eu tivesse, sempre dava um jeito para me ajudar e enfrentar as limitações e desafios que foram muitos. Deus foi bom comigo pela orientadora que me destinou. Obrigada professora Grassinete por ter um bom coração, pela bondade e por ser essa pessoa maravilhosa, mas, principalmente, por não ter soltado minha mão.

Aos meus filhos Rebeca e Marcelo, que me ajudam sempre, na medida do que podem.

À minha mãe Francisca e minha Tia Graça Martins (*in memoriam*), pessoas fundamentais em minha base educacional. Graças a minha tia, formei-me como professora.

Não posso deixar de agradecer aos meus colegas de estudos do Profletras, incentivaram-me em gestos e palavras para que eu não desistisse.

Agradeço aos meus mestres pelos ensinamentos. Permitiram-me ter um bom desempenho durante o curso. Agradeço, em especial, à banca examinadora, Prof. Dra. Márcia Verônica, uma pessoa muito prestativa durante as aulas e incentivadora e ao Prof. Dr. Bruno Ferreira, por suas contribuições relevantes e para o desenvolvimento da minha dissertação. Sou grata pela paciência, gentileza e amorosidade com minha pessoa.

Quero agradecer à UFAC e ao Programa de Pós-Graduação em Letras - Mestrado Profissional (PROFLETRAS), por permitir ter os ensinamentos necessários para que eu me torne uma profissional melhor da educação.

Agradeço ao Grupo de Pesquisa em Educação, Linguagem, Linguística Aplicada e Ensino (ELLAE) por me proporcionar situações de ensino-aprendizagem, como discussões e diálogos responsivos, debates de textos acadêmicos que nos direcionam para um olhar reflexivo

sobre os temas da atualidade. Agradeço o Prof. Dr. André Effgen de Aguiar por seu olhar sobre o meu texto ainda inicial na *Pré-Qualis* desenvolvido pelo ELLAE. Agradeço ao nosso grupo particular *Grassi-Orientandos* que, através da nossa orientadora, cobra para sermos responsáveis pelas nossas produções e leituras durante os encontros e na escrita de nossa dissertação. Participar do Grupo ELLAE e de suas ações é maravilhoso porque me trouxe aprendizado sem igual e fez eu me sentir muito importante.

Agradeço aos meus alunos do módulo IV do ensino na EJA pela participação, respeito e consideração pela minha pessoa. Agradeço também a escola de Ensino Fundamental Luiza Batista de Souza, no papel da Coordenadora de Ensino, Profa. Cássia Celeste.

Enfim, agradeço a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a construção desta dissertação.

RESUMO

A linguagem entendida como prática social coloca o sujeito em (inter)ação com outros discursos para que compreendam como os sentidos são empregados a depender da esfera da comunicação humana a qual se encontra inserido. Com esse entendimento, ao considerarmos que toda comunicação humana ocorre por meio dos gêneros discursivos, o estudo sobre a tirinha, especificamente da Mafalda, é significativo devido às múltiplas semioses que envolvem o processo de co-construção de sentidos na leitura e na interpretação que são apresentadas. Com esse propósito, esta dissertação tem como objetivo geral compreender as significações atribuídas pelos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) quanto ao gênero discursivo tirinha. Para isso, parto do problema que, enquanto docente e de acordo com avaliações internas, Saeb, e externas, Pisa, os discentes apresentam inúmeras dificuldades de ensino-aprendizagem no que diz respeito à escrita, à leitura e à interpretação de textos, além de as relacionarem com as estruturas gramaticais da língua. Como hipótese, ao se desenvolver propostas didáticas ancoradas nos gêneros discursivos, articuladas com as múltiplas formas de leitura e de escrita que circulam socialmente em diferentes espaços comunicativos e com os contextos vividos pelos estudantes, podemos contribuir para um melhor entendimento sobre o ensino-aprendizado de Língua Portuguesa (LP), além de promover o movimento crítico sobre o que está sendo estudado. Por esse princípio, estabeleço dois objetivos específicos: primeiro, identificar no discurso do estudante da EJA, qual o entendimento sobre a forma composicional do gênero discursivo tirinha e, segundo, analisar quais possíveis significações são atribuídas ao tema pelos estudantes da EJA quanto ao gênero tirinha apresentado. Por esses objetivos específicos, constituo as seguintes perguntas de pesquisa: 1) Quais são os entendimentos que os alunos da EJA atribuem em relação à forma composicional do gênero discursivo tirinha? 2) Quais são as possíveis significações atribuídas pelos alunos da EJA quanto ao tema apresentado no gênero discursivo tirinha? Metodologicamente, essa pesquisa se desenvolve como qualitativa-interpretativista, cujo foco se encontra na compreensão da experiência dos participantes frente ao objeto de estudo, isto é, a forma de investigação interpretativista não pode estar separada das origens, dos contextos e dos entendimentos surgidos no momento da interação entre os envolvidos na pesquisa (Merriam, 2009; Creswell, 2010). Como instrumento para a geração de dados, baseada em Creswell (2010), utilizamos a observação participante e materiais orais, escritos e audiovisuais por compreendermos serem instrumentos que oportunizam o compartilhamento e a participação de modo crítico e ativo dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Como resultados, a proposta didática desenvolvida junto aos alunos da EJA proporcionou um olhar mais reflexivo sobre o gênero discursivo tirinha trabalhado, a compreenderem que ensinar língua-linguagem envolve mais do que ensinar gramática e, também, ao construírem significações a partir do contexto em que se encontram podem refletir e agir mais criticamente na sociedade em que vivem. Ademais, apresenta-se como resultado a proposta didática desenvolvida junto aos alunos da EJA para que a partir dela construa outras propostas didáticas.

Palavras-chave: EJA. Gênero Discursivo Tirinha. Ensino-Aprendizagem. Profletras.

ABSTRACT

Language understood as a social practice places the subject in (inter)action with other discourses so that they understand how meanings are employed depending on the sphere of human communication in which they are inserted. With this understanding, when we consider that all human communication occurs through discursive genres, the study of the comic strip, specifically Mafalda, is significant due to the multiple semiosis that involves the process of co-construction of meanings in the reading and interpretation that are presented. The general aim of this dissertation is to understand the meanings attributed by students in Youth and Adult Education (EJA) to the comic strip genre. To do this, I start from the problem that, as a teacher and according to internal assessments, Saeb, and external assessments, Pisa, students have numerous teaching-learning difficulties when it comes to writing, reading, and interpreting texts, as well as relating them to the grammatical structures of the language. As a hypothesis, by developing teaching proposals based on discursive genres, articulated with the multiple forms of reading and writing that circulate socially in different communicative spaces and with the contexts experienced by the students, we can contribute to a better understanding of the teaching and learning of Portuguese Language (LP), as well as promoting critical movement about what is being studied. Based on this principle, I set myself two specific objectives: firstly, to identify the EJA students' understanding of the compositional form of the comic strip genre and, secondly, to analyze the possible meanings attributed to the theme by the EJA students about the comic strip genre presented. With these specific objectives in mind, I set the following research questions: 1) What are the understandings that EJA students attribute to the compositional form of the comic strip genre? 2) What are the possible meanings attributed by EJA students to the theme presented in the comic strip genre? Methodologically, this research is developed as qualitative interpretivism, whose focus is on understanding the experience of the participants about the object of study, that is, the interpretive form of investigation cannot be separated from the origins, contexts, and understandings that arise now of interaction between those involved in the research (Merriam, 2009; Creswell, 2010). Based on Creswell (2010), we used participant observation and oral, written, and audiovisual materials to generate data, as we believe these are instruments that provide opportunities for sharing and the critical and active participation of those involved in the teaching-learning process. As a result, the teaching proposal developed with the EJA students provided a more reflective look at the discursive genre of the comic strip they worked on, making them understand that teaching language involves more than teaching grammar and that by constructing meanings from the context in which they find themselves, they can reflect and act more critically in the society in which they live. In addition, the result is the teaching proposal developed with EJA students so that other didactic proposals can be built from it.

Keywords: EJA. Discursive genre comic strip. Teaching and learning. Profletras.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular
EJA – Educação de Jovens e Adultos
ENEM – Exame Nacional de Ensino Médio
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/1996)
PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PROFLETRAS – Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Letras
SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SD – Sequência Didática
UFAC – Universidade Federal do Acre
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
CPLP – Comunidade de Países de Língua Portuguesa
ADD – Análise Dialógica do Discurso

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Tirinha Toda Mafalda	63
Figura 2- Vídeo 01 - Melhores frases da Mafalda	64
Figura 3- Vídeo 02 - O problema da família humana.....	64
Figura 4- Tirinha O mundo da Mafalda.....	67
Figura 5- Tirinha Quando eu crescer	69
Figura 6- Vídeo 2 - Um mundo melhor	71
Figura 7- Tirinha Mafalda e os demais personagens	72
Figura 8- Vídeo 03 - Discurso na íntegra de Greta Thunberg nas Nações Unidas.....	73
Figura 9- Tirinha O mundo vai mal	75
Figura 10- Tirinha O futuro	79
Figura 11- Vídeo 04 - O mundo está doente.....	79
Figura 12- Tirinha O mundo está doente.....	79
Figura 13- Tirinha Este é o mundo.....	84
Figura 14- Tirinha Mundo Problemológico.....	84
Figura 15- Tirinha Tira a nós do pântano.....	84

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Das atividades desenvolvidas na proposta didática	53
Quadro 2	Definição da composição do gênero “Tirinhas”	66
Quadro 3	Criar tirinhas pelo Canva	71
Quadro 4	Excerto 01 – Aula do dia 11/10/2023 – Proposta Didática: “Quando eu crescer”	88
Quadro 5	Excerto 02 – Aula do dia 11/10/2023 – Proposta Didática: “Quando eu crescer”	89
Quadro 6	Excerto 03 – Aula do dia 11/10/2023 – Proposta Didática: “Quando eu crescer”	91
Quadro 7	Excerto 04 – Aula do dia 18/10/2023 – Proposta Didática: “Mafalda e os demais personagens”	96
Quadro 8	Excerto 05 – Aula do dia 18/10/2023 – Proposta Didática: “Mafalda e os demais personagens”	97
Quadro 9	Excerto 06 – Aula do dia 18/10/2023 – Proposta Didática: “Mafalda e os demais personagens”	99
Quadro 10	Excerto 07 – Aula do dia 25/10/2023 – Proposta Didática: “O mundo da Mafalda”	100
Quadro 11	Excerto 08 – Aula do dia 25/10/2023 – Proposta Didática: “O mundo da Mafalda”	102
Quadro 12	Excerto 09 – Aula do dia 25/10/2023 – Proposta Didática: “O mundo da Mafalda”	102

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
2	DOS FUNDAMENTOS TEÓRICOS.....	18
2.1	ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E EJA: UM OLHAR SOBRE O ENSINO-APRENDIZADO.....	18
2.2	O ENSINO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): POR UMALENTE DE EDUCAÇÃO HUMANIZADORA.....	21
2.3	BNCC E A EJA: NOVAS ROTAS DE APRENDIZAGENS.....	24
3	DA CONCEPÇÃO DE GÊNEROS DISCURSIVOS.....	27
3.1	OS GÊNEROS DISCURSIVOS NA SALA DE AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA: A VIRADA SÓCIO-HISTÓRICO-CULTURAL E O OLHAR PARA O CONTEXTO.....	29
3.2	POR UMA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA CRÍTICA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	34
3.3	DO GÊNERO TIRINHA DA MAFALDA SOBRE O MEIO AMBIENTE: OBJETO DE ENSINO COM DIÁLOGOS CRÍTICOS SOBRE UM TEMA (SEMPRE) ATEMPORAL.....	39
4	DOS PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	48
4.1	DA PESQUISA QUALITATIVA-INTERPRETATIVISTA.....	48
4.2	O PARADIGMA CRÍTICO NO FAZER PESQUISA.....	49
4.3	DO INSTRUMENTO DE PESQUISA: A OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE...	50
4.4	DA PROPOSTA DIDÁTICA COMO PROCEDIMENTO PARA A GERAÇÃO DE DADOS.....	51
4.5	DA ANÁLISE DIALÓGICA DO DISCURSO PARA A ANÁLISE DOS DADOS GERADOS.....	55
4.6	DO CONTEXTO E DO GRUPO FOCAL DA PESQUISA.....	57
5	DA PROPOSTA DIDÁTICA.....	59
5.1	A APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA DIDÁTICA.....	60
5.2	O PLANEJAMENTO DAS ATIVIDADES.....	61
5.3	SITUAÇÃO DIDÁTICA DESENVOLVIDA COM O GÊNERO TIRINHA A PARTIR DA PRÁTICA SITUADA.....	62
5.4	A INSTRUÇÃO EVIDENTE NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM.....	67
5.5	A CONCEPÇÃO CRÍTICA DO ALUNO SOBRE O OBJETO DE ESTUDO...	72
5.6	DO OLHAR CRÍTICO DO ALUNO NO TEMA DESENVOLVIDO NA PROPOSTA DIDÁTICA.....	74
6	A ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	86
6.1	QUAIS SÃO OS ENTENDIMENTOS QUE OS ALUNOS DA EJA ATRIBUEM EM RELAÇÃO À FORMA COMPOSICIONAL DO GÊNERO DISCURSIVO TIRINHA?.....	86
6.2	QUAIS SÃO AS POSSÍVEIS SIGNIFICAÇÕES ATRIBUÍDAS PELOS ALUNOS DA EJA QUANTO AO TEMA APRESENTADO NO GÊNERO DISCURSIVO TIRINHA?.....	95

7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	105
	REFERÊNCIAS.....	109
	ANEXO - QUESTIONÁRIO INVESTIGATIVO DE PESQUISA CIENTÍFICA.....	115

1 INTRODUÇÃO

A escolha do tema “O gênero discursivo tirinha: diálogos da mafalda na/para Educação de Jovens e Adultos” deu-se principalmente por dois princípios motivadores. O primeiro, porque os estudos sobre os gêneros discursivos se encontram presentes nos documentos oficiais desde 1996, com os PCNs e, atualmente, com a BNCC (Brasil, 2017), a qual toma os textos – orais, escritos, multissemióticos – que circulam em diferentes esferas comunicativas como pontos de partida para o processo de ensino-aprendizagem. Segundo, pela necessidade de considerarmos que gêneros como Charges, História em Quadrinhos (HQ) e Tirinhas movimentam e tratam questões importantes do cotidiano, da vida vivida, além de levar o sujeito a estabelecer uma reflexão e construir uma crítica sobre determinado fato.

Com essa perspectiva, o objetivo geral desta pesquisa é compreender as significações atribuídas pelos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) quanto ao gênero discursivo tirinha. Para isso, parto do problema que, enquanto docente e de acordo com avaliações internas, Saeb, e externas, Pisa, os discentes apresentam inúmeras dificuldades de ensino-aprendizagem no que diz respeito à escrita, à leitura e à interpretação de textos, além de as relacionarem com as estruturas da língua.

Como hipótese, ao desenvolvermos propostas didáticas ancoradas nos gêneros discursivos, articuladas com as múltiplas formas de leitura e de escrita que circulam socialmente em diferentes espaços comunicativos e com os contextos vividos pelos estudantes, podemos contribuir para um melhor entendimento sobre o ensino-aprendizado de Língua Portuguesa (LP), além de promover o movimento crítico sobre o que está sendo estudado.

Com essa hipótese, estabeleço dois objetivos específicos, primeiro, identificar no discurso do estudante da EJA, qual o entendimento sobre a forma composicional do gênero discursivo tirinha e, segundo, analisar quais possíveis significações são atribuídas ao tema pelos estudantes da EJA quanto ao gênero tirinha apresentado. Por esses objetivos específicos, constituo as seguintes perguntas de pesquisa: 1) Quais são os entendimentos que os alunos da EJA atribuem em relação à forma composicional do gênero discursivo tirinha? 2) Quais são as possíveis significações atribuídas pelos alunos da EJA quanto ao tema apresentado no gênero discursivo tirinha?

Essa relação do ensino-aprendizagem da língua portuguesa com os alunos da EJA é algo que parece muito com a minha própria trajetória na educação. Em meados de 2002 atuei como professora do Ensino Fundamental I, em uma turma de aceleração. Nessa época, o ensino não era dividido em anos e, sim, em séries, isto é atuava em uma sala de aula com duas séries, de

terceiro e de quarto ano ao mesmo tempo. Com essa particularidade, os alunos precisavam ter um ensino com metodologias diferenciadas, tendo em vista que alguns avançariam para a quinta série e, outros, para a quarta série.

Como metodologia, trabalhava com alguns projetos de leitura e de escrita envolvidos em torno de alguns gêneros discursivos como a carta, o bilhete, as instruções para brincadeiras e os contos. Embora os alunos tivessem um livro específico para as séries que cursavam, o formato de projetos parecia ser mais eficaz para as questões do ensino-aprendizagem dos mesmos.

O resultado deste trabalho foi bastante positivo. A turma foi um sucesso e comecei a pegar o gosto pela profissão docente. Importante fazer uma digressão. Eu vim de uma situação de vida bastante humilde, pois era filha de seringueiros e fui alfabetizada aos doze anos. Diante de muitas dificuldades consegui concluir os meus estudos na educação básica e entrar no ensino superior, na Universidade Federal do Acre (Ufac). Fui persistente e depois de sete tentativas, consegui ingressar no curso de Letras Português, o qual cursei com muito esmero e dedicação, passando dificuldades e associando com o meu trabalho como professora provisória na Educação do Estado do Acre.

No período de trabalho e faculdade sempre tive o desejo de ser uma profissional capaz de fazer a diferença na sala de aula. À medida em que ia alcançando os meus objetivos, passei a considerar outros. Isso porque a vida com esperança e sonhos se tornam motivadores que nos levam a lutar para consegui-los. Assim, após a graduação o sonho de cursar um mestrado começou a crescer dentro de mim, pois sempre quis fazer algo importante, ser um diferencial em sala de aula. Ao passar no processo seletivo para o mestrado, senti-me na obrigação de trabalhar com a EJA e explico o porquê desta escolha.

Em mais de duas décadas de educação, deparei-me com a EJA em abril de 2022. Uma experiência diferente por estar com adultos. Iniciei o ano letivo com dinâmicas de apresentação e, no segundo dia, disse a eles que iria trabalhar os gêneros notícia e reportagem para que conseguissem diferenciá-los. Eles disseram "tá tudo bem, professora! Não trabalhando produção textual, tá tudo bem". Trabalhamos a leitura colaborativa de notícias, reportagem e outros gêneros do cotidiano.

Quando chegamos na parte de mostrar a diferença entre a linguagem coloquial e a padrão notei um pouco de resistência dos alunos, pois, segundo eles, a linguagem padrão era difícil de aprender. Não podemos esquecer que a Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino destinado aos jovens, adultos e idosos que não tiveram acesso à educação escolar na idade apropriada. O tempo de aula é reduzido porque, na maior parte das vezes, os

estudantes trabalham o dia inteiro e chegam cansados para estudar, sem muitos estímulos para aprender.

Para o ensino na EJA a metodologia tem de ser diferenciada, o que para Paulo Freire (1980), deve acontecer de forma crítica e reflexiva inserindo o indivíduo em todo processo do ensino-aprendizagem para que faça sua própria autocrítica. Ou seja, durante minhas aulas, busco com os educandos o entendimento sobre o que significa, por exemplo, linguagem formal e informal através do conhecimento prévio articulado com as "relações que o sujeito estabelece ao longo da vida, de acordo com o seu meio social e cultura" (FREIRE, 1980, p.25-26). Isto porque, seguindo o autor, é na relação do sujeito com o meio em que vive que os homens são capazes de agir conscientemente sobre a realidade objetivada.

Considero importante destacar como professora de língua portuguesa no ensino do EJA que as dificuldades de leitura e escrita são bastante similares com as dos alunos do ensino regular. Em relação aos alunos da EJA, em sua maioria, vêm de uma realidade com bastantes dificuldades e, muitas vezes, sentem-se desmotivados quanto à própria educação.

Essa realidade me instigou e, como estava cursando o mestrado, resolvi que era hora de utilizar meus estudos no curso para melhorar o aprendizado desses alunos. Ao perceber as dificuldades enfrentadas por eles e saber que podemos contribuir de forma relevante nos diversos saberes desses alunos, busquei aprimorar a minha formação, meus estudos e refletir sobre a minha prática.

Importante mencionar que há exatamente 20 anos de exercício como educadora surgiu, para mim, a possibilidade de realizar o Mestrado do PROFLETRAS, na UFAC. O Mestrado parece atuar como um divisor de águas entre o ensino superior e a experiência profissional, pois surgiu a oportunidade de aprender novas teorias articuladas com as nossas práticas, a fim de responder as inquietações da sala de aula. Para mim, continuar os meus estudos mostram a necessidade de manter uma comunicação aberta para o aprender a aprender, para estabelecer vínculos com outros conhecimentos e com outras realidades, além de adquirir mais conhecimentos e desenvolvê-los em sala de aula.

Essas inquietações sempre me levavam a buscar melhorar as minhas metodologias de trabalho mediante ao que o aluno tinha mais dificuldade, a participar de formações, pesquisas e estudar para tentar melhorar minha didática. Em alguns momentos tinha sucesso, em outros não, mesmo assim não desisti de ser uma professora reflexiva e tentar melhorar como profissional. Por isso, quando passei na seleção do mestrado do ProfLetras da Ufac, vi uma oportunidade de crescer profissionalmente, visto ser um programa que pode ajudar muitos professores a terem a oportunidade de repensarem as suas práticas e de se qualificarem para

melhorar a qualidade do ensino oferecido aos alunos da educação básica. De maneira objetiva, o ProfLetras é um programa de mestrado profissional em Letras, com vista para a capacitação de professores de língua portuguesa para o exercício de docência no ensino fundamental e para a melhora da qualidade no ensino. Some-se que contribui para reflexões sobre a prática docente na sala de aula, o que motiva os mestrandos a ingressarem em leituras, em debates juntos com os professores e propor mudanças no modo de fazer-pensar a educação.

Assim, ao estabelecer conexões entre prática e teoria, revemos nossas ações sobre o que fazer e como fazer, diante das dificuldades encontradas na sala de aula em relação ao ensino-aprendizagem da língua portuguesa. Para mim, é perceptível que as discussões proporcionadas durante as disciplinas do mestrado, permitiu-me reavaliar o tema do meu projeto e articular mediante da necessidade e das dificuldades que a minha turma apresentava.

Desse modo, ao repensar minha atuação como professora, fui compelida a dar novos significados à *práxis* docente e a ressignificar minha vida profissional como professora. Com esse ato transgressivo (Pennycook, 2006) busco ser para meus alunos uma professora questionadora, preocupada com o aprendizado e a evolução deles, justamente porque não tive isso como aluna durante o meu ensino na educação básica. É nesse repensar que procuro me aperfeiçoar e compartilhar com meus alunos os saberes/conhecimentos adquiridos.

Pelo exposto, para o desenvolvimento deste estudo, parto da seguinte estrutura: na seção dos Fundamentos Teóricos, serão apresentados sobre o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa pautados nos gêneros discursivos. Em seguida, tratamos da EJA considerando as novas rotas de aprendizagem prescritas pela BNCC. Como ancoramos nossos estudos nos gêneros discursivos, apresentamos o gênero discursivo tirinha – Mafalda – com o tema do meio ambiente e, pautada em uma educação linguística crítica podemos contribuir para as questões de ensino-aprendizagem dos alunos da EJA.

Na seção seguinte, apresentamos os pressupostos metodológicos da pesquisa, o qual partimos da pesquisa qualitativa-interpretativista, com foco no paradigma crítico. Isso significa que a orientação da proposta desenvolvida se encontra no processo e não para o resultado, pois a ênfase está no processo dinâmico, interativo, crítico-colaborativo, cuja preocupação com o contexto é fundamental. Some-se que as práticas situadas dos estudantes ligam-se, intimamente, na formação da experiência e com o objeto de estudo.

Na sequência, expõe-se a proposta didática articulada com o gênero discursivo tirinha, especificamente da Mafalda, com o tema do meio ambiente. Logo após, fazemos a análise e a discussão dos dados gerados nas discussões com os estudantes e, na última seção, apresentamos

as nossas considerações (quase) finais, já que estamos abertos para novas proposições que poderão surgir a partir desta pesquisa.

2 DOS FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Ao considerarmos a língua, linguagem e fala como meio de comunicação dos falantes, é necessário estabelecer certas considerações sobre ela, pois, além de ser um objeto de uso dos sujeitos, é através da mesma que interagimos por meio da linguagem humana. Fato é que ela se encontra em constante evolução, fazendo-se necessário apresentar algumas considerações teóricas, considerando-a como forma de poder, a qual exprimimos opiniões, valores, crenças, costumes e culturas. Desse modo, apresentamos nas seções seguintes uma discussão sobre o ensino de língua portuguesa e EJA pela lente da educação humanizadora. Depois, as novas rotas de aprendizagem com a BNCC, a qual articula os gêneros discursivos e, para este trabalho a tirinha, como formas relativamente estáveis de enunciados que se materializam em contextos sócio-histórico-culturalmente¹ situados.

2.1 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E EJA: UM OLHAR SOBRE O ENSINO-APRENDIZADO

No Brasil o contato com a língua portuguesa, iniciou por volta do ano de 1500, com a chegada dos portugueses ao território nacional. Segundo Souza e Amaral (2017, p. 12), a implantação da Língua Portuguesa não aconteceu de forma brusca, mas isso não quer dizer que tenha sido fácil, houve inúmeros conflitos e contradições. É perceptível que a introdução do ensino da língua portuguesa não se deu de forma fácil, principalmente porque nem toda camada da sociedade tinha acesso ao mesmo. A evolução se deu de forma lenta, pois grande parte da população era discriminada, pois os negros e índios, não eram considerados cidadãos e nem parte da sociedade daquela época. De acordo com Souza e Amaral,

Até os anos 40 do século XX, a disciplina manteve a tradição da gramática e, ao seu lado, da retórica e da poética. Manteve essa tradição porque continuava a ser a mesma a sua clientela, que se restringia àqueles pertencentes dos grupos da elite. Tem-se uma escola para alguns e um ensino da língua portuguesa que satisfaz aos seus interesses culturais (Silva; Cyranka, 2009, p. 278 *apud* Souza; Amaral, 2017, p. 22).

¹ Partimos da concepção de sócio-histórico-cultural com hífen apoiados nos estudos de Vygotsky (2005); Vygotsky, Leontiev e Luria (2016) e *Engeström*, (2009; 2011), a qual resulta a Teoria da Atividade Sócio-histórico-cultural (TASHC), a partir de Vygotsky, ao argumentarem que toda atividade humana ocupada por sujeitos nas mais diversas relações sociais, variam ao longo do seu desenvolvimento, tendo em vista justamente o caráter não fixo do conhecimento, sendo capaz de negociar os significados e buscar, em um processo conflituoso e tensionado, a transformação de si mesmo e de todos ao seu redor.

O que se observa como autonomia do ensino da língua portuguesa é que houve uma continuidade da visão anterior onde o português dividia espaço com o latim e o ensino da língua era enraizado na gramática. E isso perdurou por muitos anos o que, possivelmente, explica o porquê do ensino da língua portuguesa ainda ser e/ou estar voltado para o ensino da gramática. Nas palavras de Souza e Amaral (2017, p. 24) “[...] vale ressaltar que, da oficialização até meados do século XX, decorreram quase duzentos anos em que se praticou o ensino do português arraigado na gramática”.

Ainda segundo os autores, na metade do século XX, houve um maior acesso da população menos favorecida à escola e isso fez com que a língua começasse a ser tratada de forma diferente. Com a chegada dessa nova classe começa a haver uma modificação no conteúdo da disciplina de língua portuguesa, em decorrência das condições sociais, culturais e econômicas desse novo público, o que levou as instituições a repensarem seus objetivos e alterações na disciplina. Desse modo,

[...] como consequência das reivindicações das classes menos favorecidas em prol do direito à escolarização, a escola, gradativamente, se abre a essa nova clientela e “democratiza-se a escola, e já não são apenas os ‘filhos-família’, os filhos da burguesia, que povoam as salas de aula, são também os filhos dos trabalhadores (Soares, 2012, p. 151 apud Souza; Amaral. 2017, p. 24).

Com a inclusão da classe trabalhadora mudanças estruturais e uma nova caracterização dos objetivos e funções para o ensino ocorreram. Isso porque para o ensino da língua portuguesa se fazia necessário algumas revisões por conta do uso de variantes linguísticas não reconhecidas pelo sistema escolar da época. Ainda que pese haver essa observação sobre considerar a língua real do falante, o ensino da língua portuguesa ancora-se, sobremaneira, na norma padrão da língua, o que, leva-nos a concordar com Souza e Amaral (2017, p. 25) ao destacarem que frente aos fenômenos da variação, mudanças de atitudes não são suficientes, é preciso ir além para que não continuemos a reproduzir a discriminação linguística.

Antes de mais nada, destaco não ser nosso objetivo tratar da discriminação linguística neste tópico e, sim, como se deu o ensino da língua portuguesa no Brasil. Todavia, ajuda-nos a compreender que o ensino-aprendizado continuou - e ainda continua ao que nos parece - com a concepção de língua como sistema, ou seja, baseado na gramática normativa onde a leitura de texto se configura, simplesmente, como aprendizado da língua padrão.

Sabedores de que a discussão sobre os documentos oficiais da educação precisam considerar a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2017), ressaltamos, todavia,

que os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa - PCN (Brasil, 1998) já apontavam mudanças no modo de ensinar, permitindo a ampliação do domínio ativo do discurso nas mais diversas situações comunicativas dos educandos, sobretudo nas instâncias públicas, de modo a possibilitar sua inserção no mundo da escrita padrão e ampliar as possibilidades de participação social no exercício da cidadania (Silva, 2019).

Evidentemente, é importante considerar o aspecto normativo da língua, entretanto, é imprescindível valorizar as diferenças existentes nos usos cotidianos da língua e estar atentos na dinamicidade da língua como parte social, assim como em suas variações. O problema é, ao que parece, a tradição gramatical no ensino da língua portuguesa perdura, ou seja, ainda está presente em diversas salas de aula do Brasil.

A nosso ver e considerando o objetivo desta pesquisa, o ensino da língua portuguesa, com o foco em ampliar/desenvolver o conhecimento envolvendo as inúmeras significações pelas quais a linguagem acontece nas mais diferentes situações comunicativas associada ao ensino da gramática, contribui para que os educandos compreendam, por exemplo, como alguns verbos, conjunções e pronomes, podem alterar o sentido empregado em dada situação discursiva, se não considerarmos o contexto em que se encontra. Nesse sentido, acredito, amparada nos pressupostos vygotskyanos, ser papel do professor fazer com que o aluno desenvolva plenamente as suas habilidades nas questões que envolvem o ensino-aprendizagem, esteja ele na educação regular e/ou na EJA.

Dessa maneira cabe ao professor criar, sugerir, inovar, ser crítico e, acima de tudo, ser um pesquisador do seu próprio conhecimento, buscando ser dinâmico com seu trabalho em sala de aula, requerendo e proporcionando atividades produtivas para os estudantes, ou seja, atividades que levem esses discentes a crescerem progressivamente em suas capacidades e habilidades, de compreender e produzir textos, em diferentes modalidades de forma crítica e contextualizada.

Em reforço a isso, a Educação Para Todos (EPT), foi reafirmada por 164 governos, onde trazia dois objetivos ligado ao EJA que, em suma, buscava assegurar o direito do acesso ao ensino de qualidade com equidade de gênero. Porém, mesmo diante desses avanços, o índice de analfabetismo no Brasil vem diminuindo a passos lentos (Pierro; Haddad, 2015) e, mais ainda, depois da pandemia de Covid-19, cujos dados em 2019 eram de 1,4 milhão e, em 2021, saltou para 2,4 milhões, ou seja, um aumento de 66,3%, conforme nota técnica do Todos pela Educação, em 2022.

Ao considerar que um dos direitos fundamentais do cidadão brasileiro é a educação, para os estudantes da EJA é ainda mais significativo porque além da questão etária, tem a

questão social, cultural e econômica que existe por trás da formação tardia. A maioria desses jovens e adultos pertencem às classes menos favorecidas, a exemplo de moradores de áreas rurais que necessitam priorizar o trabalho ao invés do estudo devido às baixas condições econômicas. Por esse contexto, a importância do EJA vai além da alfabetização, é o exercício da equidade, ajustando-se à realidade desse público-alvo.

Ademais, faz-se necessário no processo de ensino-aprendizagem de jovens e adultos, não apenas o acesso à escolarização tardia, mas o desenvolvimento da consciência de cidadão nesses jovens e adultos, através principalmente da língua portuguesa (Pereira, 2013). O simples ato de ler e compreender o que se lê já é um avanço frente à alienação, visto que a leitura é uma prática que leva o leitor a desenvolver ideias e opiniões, além de exercitar a imaginação e o senso crítico dos leitores.

Mais recentemente as Base Nacional Comum Curricular – BNCCs (Brasil, 2017; 2018) foram implementadas com vistas a estabelecer conhecimentos, competências e habilidades que se espera que os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica, de modo a possibilitar dentro de suas possibilidades e características particulares e peculiares, o desenvolvimento adequado do educando. Insta salientar que a BNCC (Brasil, 2017) é orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (Brasil, 2013), os quais direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, nos termos da Constituição Federal, inclusive para os alunos da EJA a ser apresentada na próxima subseção.

2.2 O ENSINO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): POR UMALENTE DE EDUCAÇÃO HUMANIZADORA

A história da educação de jovens e adultos já se faz notável desde da época da colonização com os jesuítas, mas, somente em 2007 que foi oficializado pelo Decreto n. 6093 de 24 de abril, tendo como objetivo a universalização da alfabetização do EJA. Essa modalidade de ensino sempre foi marcada por omissões em políticas públicas e isso trouxe alguns prejuízos para esses sujeitos aprendizes, que não tiveram garantido os seus direitos de acesso à educação no período normal por diversos motivos, entre eles, sociais e econômicos.

De acordo com Dourado (2021), o reconhecimento do EJA como modalidade da educação básica é uma conquista recente, tendo como base a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB N 9694/96. A EJA tem um papel importantíssimo na

isenção desse sujeito na sociedade, dando a eles a oportunidade para voltar a aprender e valorizar a diversidade desses educandos. Lembramos que essa modalidade de ensino não atende somente um grupo específico como jovens, mas se preocupa também com pessoas com idade mais avançada que não tiveram acesso à educação. A esse respeito,

Enquanto a BNCC não determina um programa específico para a EJA, entende-se que deve ser seguido o mesmo que é estabelecido para quem cursa a escola na infância e na adolescência. E isso gerou um debate desde que a primeira versão da BNCC foi criada, pois foi visto que o que ela propõe é inadequado para o público da Educação de Jovens e Adultos. Afinal, para começar, a diversidade de pessoas que se matricula na Educação de Jovens e Adultos é imensa. Assim, seria preciso considerar as experiências e conhecimentos que essas pessoas já carregam com elas e não tratá-las da mesma maneira que ensina para crianças. Além disso, seria necessário determinar quais seriam os conteúdos realmente relevantes para uma pessoa adulta que voltou para a escola. Afinal, a principal função desse retorno é ampliar suas perspectivas pessoais e profissionais. A BNCC não traz nada sobre isso, nem considera os diferentes sujeitos para determinar percurso curricular (Planeta Educação, 2021)

Após décadas de descaso com a educação de jovens e adultos por parte do governo brasileiro para atender uma necessidade de melhorar a mão de obra para o mercado de trabalho e passar uma boa imagem perante os organismos internacionais, iniciou-se um movimento de formação dos cidadãos. Entretanto, foi apenas a partir do ideário de Paulo Freire que a educação brasileira passou a se transformar e, nas obras *Pedagogia do Oprimido* e *Pedagogia da Autonomia*, ocorre a defesa da emancipação do indivíduo e do desenvolvimento do senso crítico, bem como da valorização dos saberes construídos a partir das experiências e das vivências dos mesmos. Beisiegel (2010) argumenta que, ao seguir os pressupostos freireanos, faz-se necessário considerar

a formação e o desenvolvimento de uma consciência capaz de apreender criticamente as características dessa realidade particular possibilitariam o exercício de sua atuação criadora. A formação e o desenvolvimento dessa consciência, por sua vez, dependiam do mergulho do homem na sua própria realidade, impunham o comprometimento com sua circunstância. Assim, a humanização do homem, isto é, a plena realização do homem enquanto criador de cultura e determinante de suas condições de existência passava, necessariamente, pela clarificação da consciência do homem – coisa que somente poderia ocorrer no âmbito do crescente comprometimento do homem com a sua realidade. E situavam-se exatamente aí as funções do processo educativo (Beisiegel, 2010, p. 30).

Em face disso, ao se promover e difundir uma educação com viés humanizador e emancipatório, é possível promover algum impacto positivo na educação e vida de milhões de brasileiros, incluindo os alunos da EJA. Ademais, Moura e Silva (2018, p. 13) discorrem ser necessário observar que os processos de subjetivação dos alunos da EJA percorrem um caminho

de uma trama objetivadora que os comparam aos oprimidos, aos miseráveis, aos marginais, por não terem concluído a educação no tempo regular. Salientam, ser preciso visualizar as subjetivações para além dos discursos de efeitos de sentidos que evidenciam o poder centralizador no interior das tramas históricas, sociais, econômicas que circundam esse aluno e pensar no ensino-aprendizado em correlação com suas próprias histórias de vida, com “seus próprios modos de subjetivação que os transformam em sujeitos na relação com outros sujeitos”, ou seja, na compreensão de que esses jovens, adultos e idosos se encontram entrelaçados por questões intergeracionais e de histórias de vida distintas.

Atente-se que os estudantes da EJA, segundo as autoras supracitadas, não são apenas diferentes em suas experiências e faixas etárias. É preciso ir além. Elas fazem parte de um contexto de vida que, em dado momento, distanciaram-se do contexto escolar por diferentes motivos, a exemplo da necessidade de inserção no trabalho. Outro aspecto relevante é que esse grupo, geralmente, é constituído por sujeitos “da zona urbana, rural, privados de liberdade, indígenas, quilombolas, com necessidades especiais, homens, mulheres, adolescentes pobres e outros que têm expectativas comuns na sociedade contemporânea pluralista” (Moura e Silva, 2018, p. 14).

Em sintonia, Andrade (2004, p. 90) destaca que esses jovens e adultos trazem consigo o que são como classe social e cultural, de modo que se desenvolve uma crise quanto à oferta tradicional de educação escolar porque há a “ausência de sentido da experiência escolar e da incorporação a uma educação que não foi pensada e nem feita para eles”, levando-os ao mal-estar, aos conflitos, às violências e às dificuldades de se integrarem tanto com o ambiente escolar quanto com os demais estudantes.

Some-se à discussão que, até pouco tempo, não havia uma política de formação para estudantes de jovens e adultos. Uma das características, durante muito tempo, foi a de “construir-se um pouco às margens” ou “à outra margem do rio” (Arroyo, 2006, p. 17). Isto é, não havia políticas públicas oficiais de educação de jovens e adultos, de Centros de educação e de formação do educador da EJA. Segundo o autor, a formação do educador e da educadora de jovens e adultos ocorria “um pouco pelas bordas, nas próprias fronteiras onde estava acontecendo a EJA” (idem).

Com o passar do tempo a EJA começou a ser discutida nos cursos de formação e a se desenvolver políticas públicas que atendam a educação desse grupo. Fato é, em concordância com Arroyo (2006), quando se trata de estabelecer um programa, um currículo de formação de educadores para a EJA, precisa estar alinhada com a sua história, em captar as pluralidades, a “incorporar essas fronteiras, esses métodos, todos esses processos nos quais esse educador se

formou.” (Arroyo, 2006, p. 20). Mais ainda, ao se definir uma política para a educação de jovens e adultos e para a formação do educador da EJA, o projeto precisa colocar em ênfase “quem são esses jovens e adultos, como se constroem como jovens e adultos e qual a história da construção desses jovens e adultos populares” (Arroyo, 2006, p. 23).

Concordamos com o autor quando argumenta que se pensa em educação na EJA não estamos diante da história de qualquer jovem, nem qualquer adulto. São jovens e adultos que têm trajetórias de vida muito específica, “que vivenciam situações de opressão, exclusão, marginalização, condenados à sobrevivência”, mas que buscam na/pela educação, horizontes emancipatórios de liberdade, de emancipação no trabalho e de viver em uma sociedade mais humanizada.

Assim, para os estudantes da EJA é preciso pensar em rotas de aprendizagens possíveis articuladas com os documentos oficiais vigentes, a exemplo da BNCC, que será abordado na subseção seguinte.

2.3 BNCC E A EJA: NOVAS ROTAS DE APRENDIZAGENS

A BNCC (Brasil, 2017) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico, progressivo e de aprendizagens essenciais que todos os alunos precisam desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica. Conforme o documento, a base norteia os currículos dos sistemas de redes de ensino das unidades federativas, como também descreve as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio em todo Brasil.

Conforme observa-se pelo documento, não há referência à modalidade de jovens e adultos, o que, segundo Carvalho *et. al.* (2020) é preocupante e leva-nos a refletir sobre como fica o currículo do público jovem e adulto, já que fazem parte de um contingente considerável de pessoas que retornam à escola na busca da elevação do nível de escolaridade. De modo semelhante, Souza *et.al.* (2017) já mostrava preocupação ao destacar que, mesmo antes de ser aprovada, nas discussões existentes ocorreu apenas uma tentativa de incluir a EJA no documento com o acréscimo da expressão “crianças, adolescentes, jovens e adultos”. Segundo os autores, a “inclusão dessa expressão só fez acirrar o problema, pois serviu para homogeneizar ainda mais o currículo, uma vez que não houve a preocupação em debruçar sobre a EJA, e construir um capítulo que problematizasse sua especificidade” (Souza *et. al.*, 2017, p. 3990).

Concordamos com Carvalho *et. al.* (2020) ao argumentarem que a BNCC é um documento de política nacional e, como tal, é editada como referência orientadora dos currículos nacionais e dos processos nacionais de avaliação, mas, ao não trazer em seu bojo, uma seção em que apresenta aspectos (conteúdos, métodos, avaliações) relacionados, exclusivamente, ao público da EJA, torna-se difícil considerá-lo como um documento construído para todos, de modo coletivo e democrático.

Fato é que a BNCC (Brasil, 2017) não contempla a EJA e esta não pode ser vista como uma modalidade que complementa a educação básica, pois, há necessidades e contextos específicos nas cidades brasileiras. Entretanto, não podemos ficar lamentando. É preciso haver um currículo próprio para a EJA e verificar, junto à BNCC (Brasil, 2017), quais aspectos podem ser considerados para o desenvolvimento das habilidades e aprendizagens importantes para os educandos da EJA, já que eles não se encontram fora da sociedade em que vive.

Em continuidade, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) deu um salto significativo no tocante de seus aspectos legais e busca proporcionar uma sociedade mais justa, igualitária e cidadã a esse grupo visto, com frequência, como indivíduos subalternizados. Geralmente, os educandos da EJA frustram-se ao se depararem com a exclusão social ocorrida por não atenderem às especificações profissionais e às exigências do mercado de trabalho, o que leva, em inúmeros casos, a situações marginalizadas e são condenados a subempregos.

A EJA, ao ter a garantia constitucional, passou a ser um assunto de grandes discussões por diferentes teóricos da educação e, mesmo que historicamente a EJA tenha surgido mediante a necessidade de combater as misérias sociais e não propriamente como sinônimo do desenvolvimento do educando (Haddad, 1994), ela é de extrema relevância para garantir a formação aos cidadãos brasileiros que sonhavam ou sonham com a escolarização, mesmo que tardia. O processo de escolarização da população de idade superior à vida escolar normal tem mudado nos últimos anos e as políticas públicas voltadas para a inserção dos jovens e adultos no mundo do trabalho, contribuem para que se desenvolva a qualificação, a (re)inserção e/ou a manutenção dos mesmos nos postos de trabalhos.

De acordo com Menezes (2019), o Conselho Nacional de Educação recebeu, em 27 de dezembro de 2019, a Nota Técnica nº 81/2019/CTTEBI/DPR/SEB encaminhada pela Secretária de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC), contendo consulta sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA), a partir da necessária adequação das Diretrizes Nacionais de EJA aos preceitos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a outras legislações e normas de recente promulgação. Para a autora, é importante considerar que a demanda proposta pelo MEC traduz a necessidade de revisão e atualização das Diretrizes Operacionais de EJA, e

se consolida a partir da promulgação de marcos legais da educação brasileira que alteram a forma de oferta, a base curricular e a dinâmica das ações da EJA.

Para Menezes (2019), uma mudança estruturante está materializada na forma de oferta do Ensino Médio proposta pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificando as diretrizes e bases estabelecidas para a Educação Nacional. Considerando a nova legislação, na sua função normativa, o Conselho Nacional de Educação (CNE), atualizou novas determinações legais para oferta do Ensino Médio, que foram regulamentadas pela Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018, cujas diretrizes deverão ser observadas pelos sistemas de ensino e suas unidades escolares.

A BNCC (Brasil, 2017) por não contemplar a EJA, trouxe o desafio para se pensar a Educação de Jovens e Adultos. Na BNCC (Brasil, 2017), encontramos as aprendizagens essenciais, competências e habilidades que devem constar na estrutura curricular da Educação Básica brasileira, seja nas etapas ou modalidades. Para a EJA cabe um estudo detalhado dessas competências e habilidades, bem como dos conteúdos e objetos de conhecimento, com vistas a contemplar tanto os sujeitos da EJA como os professores que atuam nas diferentes etapas e segmentos da modalidade.

A BNCC do Ensino Médio (Brasil, 2018) define que o currículo será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio de diferentes arranjos curriculares, a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino estarem integrados e atuarem de modo interdisciplinar. Ao se pensar nesse itinerário presente na BNCC do Ensino Médio (Brasil, 2018) para a modalidade EJA, é fundamental organizar os conteúdos em conexão com a realidade dos educandos e, ao articular interdisciplinarmente, pode-se contribuir para que estes tenha acesso aos bens sociais, culturais e econômicos de maneira mais justa e igualitária, caso contrário, instaura-se ainda mais o fosso das desigualdades, da exclusão e mantém esse público às margens da sociedade.

É com esse olhar humanizador que devemos pensar as propostas de construção curricular para a EJA, abarcando as singularidades dos sujeitos atendidos pela modalidade, nas suas diferentes formas de oferta. Ao possibilitar, por meio de conteúdos apropriados e, no caso do ensino de língua portuguesa, os objetos de ensino articulados pelos gêneros discursivos, a aprendizagem se torna significativa, conforme abordado na próxima seção.

3. DA CONCEPÇÃO DE GÊNEROS DISCURSIVOS

Bakhtin (2016) destaca que todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem e os seus usos ocorrem de forma variada e de acordo com as diferentes atividades exercidas pelo ser humano em inúmeras situações comunicativas. O autor salienta que “o emprego da língua, efetua-se em forma de enunciados orais e escritos, concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana” (Bakhtin, 2016, p. 11), ou seja, os enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo, não só por seu conteúdo, mas pelo estilo da linguagem. Some-se que “cada enunciado particular é individual, mas cada campo da utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo esse o conceito de gênero do discurso” (Bakhtin, 2016, p. 12).

Desse modo, ao considerar os enunciados proferidos concretamente pelos falantes, no caso dos estudantes da EJA e desta professora-pesquisadora, os enunciados proferidos no gênero discursivo aula tinham como objetivo compreender as possíveis significações existentes na temática desenvolvida pela proposta didática desenvolvidas acerca do gênero discursivo tirinha.

É importante lembrar que por mais diferentes que sejam as atividades humanas, elas estão sempre ligadas com a utilização da língua e são diversificadas de acordo com cada atividade desempenhada pelo ser humano. Para Bakhtin (2016), todo gênero discurso é relativamente estável e se encontra interligado às interações humanas em contextos sócio-histórico-cultural específicos. Ademais, ao enunciar, o sujeito transmite informações, pensamentos, sentimentos, crenças e valores a depender dos objetivos e da situação em que se encontra. Para o autor,

O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolivelmente no *todo* do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação (Bakhtin, 1997, p. 279).

Cabe destacar que os gêneros do discurso são infinitos por sua riqueza e variedade porque a atividade humana é inesgotável, isto é, cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros que se diferenciam e ampliam-se à medida em que a própria esfera da comunicação se desenvolve e fica mais complexa. Isso significa, no caso do gênero tirinha,

objeto deste estudo, que ele parte do gênero discursivo HQ e pode se desenvolver em outros gêneros discursivos de maior complexidade, como por exemplo, Charge, Mangá, Memes, dentre outros.

Nesse sentido, não podemos desconsiderar a heterogeneidade dos gêneros do discurso, que incluem desde de um diálogo cotidiano, um relato familiar e suas variadas formas até uma apresentação em público, o debate regrado. Mais ainda, Bakhtin (2016) salienta a necessidade de identificar a diferença entre os gêneros discursivos primários (simples) e os secundários (complexos). Estes são constituídos em situações comunicativas presentes nas esferas sociais mais formalizadas e sistematizadas em que, a princípio, há o predomínio da escrita. O anterior, liga-se às situações menos formais, à vida cotidiana, familiar. Assim, para este estudo, o gênero discursivo tirinha da Mafalda, mesmo que se apresente em forma de aparente situação familiar, de diálogos com amigos, ele é secundário porque expressa condições mais rigorosas de planejamento, de escolha de temas, das palavras, dos gestos, de como se organiza a intenção discursiva.

Destaque-se que a “forma relativamente estável de enunciado” apresentado por Bakhtin (2016, p. 12) presente no gênero discursivo sofre mudanças, evolui em consequência do contexto social, histórico e cultural em que os falantes se encontram. Isso acontece porque

[...] as mudanças históricas dos estilos da língua são indissociáveis das mudanças que se efetuam nos gêneros do discurso. A língua escrita corresponde ao conjunto dinâmico e complexo constituído pelos estilos da língua, cujo peso respectivo e a correlação, dentro do sistema da língua escrita, se encontram num estado de contínua mudança (Bakhtin, 1997, p. 286).

Como se percebe o autor coloca que as mudanças históricas da língua são inseparáveis das mudanças que acontecem nos gêneros do discurso. Já a língua escrita se encontra num estado contínuo de mudanças por ser um conjunto dinâmico e complexo elaborados pelos próprios estilos da escrita. Ainda a esse respeito,

Em cada época de seu desenvolvimento, a língua escrita é marcada pelos gêneros do discurso e não só pelos gêneros secundários (literários, científicos, ideológicos), mas também pelos gêneros primários (os tipos do diálogo oral: linguagem das reuniões sociais, dos círculos, linguagem familiar, cotidiana, linguagem sociopolítica, filosófica, etc.). A ampliação da língua escrita que incorpora diversas camadas da língua popular acarreta em todos os gêneros (literários, científicos, ideológicos, familiares, etc. (Bakhtin, 1997, p. 286).

Com advento das tecnologias e as mudanças presentes na sociedade, os gêneros discursivos vêm sofrendo mudanças históricas, sociais e culturais e, devido a isso, cada

modificação pode originar um gênero com características próprias. Se levarmos em conta as situações comunicativas, vamos perceber que inúmeros são os gêneros existentes na sociedade, como salienta o autor,

Uma dada função (científica, técnica, ideológica, oficial, cotidiana) e dadas condições, específicas para cada uma das esferas da comunicação verbal, geram um dado gênero, ou seja, um dado tipo de enunciado, relativamente estável do ponto de vista temático, composicional e estilístico (Bakhtin, 1997, p. 286).

Pelo que vemos, ao considerarmos o gênero discursivo tirinha, vemos essa mudança ocorrendo de forma mais efetiva. O gênero que antes, era tipicamente escrito e impresso, presente em jornais, agora, ele “cria vida” por meio das tecnologias digitais e se torna multimodal, com o auxílio de áudio, cores, movimentos, vídeo, dentre outros que auxiliam o leitor a compreender a mensagem presente no texto. Em adição, Marcuschi (2008) reforça que os gêneros não se resumem a meras formalidades, mas também como meio comunicativo funcional, atuando como controle social. Por sermos seres sociais, recorremos ao discurso para exercer algum tipo de influência ou poder, o que torna significativo compreendê-lo no contexto da sala de aula, como veremos na subseção subsequente.

3.1 OS GÊNEROS DISCURSIVOS NA SALA DE AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA: A VIRADA SÓCIO-HISTÓRICO-CULTURAL E O OLHAR PARA O CONTEXTO

Antes de tratar dos gêneros discursivos na sala de aula, cumpre tecer comentários iniciais sobre a teoria da atividade sócio-histórico-cultural, a TASHC. Isso porque ela é uma estrutura teórica que nos ajuda a compreender e a analisar como acontece a relação entre a mente humana, o que pensam e sentem, com a atividade, ou seja, com o que as pessoas fazem. É importante destacar que a Teoria da Atividade Sócio-Histórica-Cultural (TASHC), é fruto dos trabalhos de Vygotsky (1991; 2001), Luria e Leontiev (2001), que focaram seus esforços na compreensão de como o sujeito relaciona a atividade com a sua história e com a realidade. Nesse processo, os instrumentos psicológicos superiores, discutidos por Vygotsky, atuam como os meios pelos quais os sujeitos organizam as atividades exercidas no seu dia a dia com as suas necessidades e como conseguem produzir novos comportamentos.

Pensando no contexto sócio-histórico-cultural que envolve e permeia o indivíduo, e respaldado no materialismo histórico-dialético, proposto por Marx (2004), Vygotsky passou a pensar e compreender que, no indivíduo a construção da consciência ocorre por meio das

relações sociais mediadas por artefatos culturais, ou seja, a aprendizagem acontece por meio da relação do indivíduo com o ambiente e com outros sujeitos, de modo que:

Influenciado por Marx, Vygotsky concluiu que as origens das formas superiores de comportamento consciente deveriam ser achadas nas relações sociais que o indivíduo mantém com o mundo exterior. Mas o homem não é apenas um produto do seu ambiente, é também um agente ativo no processo de criação deste meio (Vygotsky; Luria; Leontiev, 2001, p. 25).

Vygotsky (1991) buscou considerar em suas teorias psicológicas, os aspectos sociais, culturais e históricos, colocando o ser humano em destaque, como protagonista da própria história e da aprendizagem. Neste sentido, ao trabalhar com a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), Vygotsky (1991), estabelece o conceito de “mediação”, esclarecendo que é fundamental para o entendimento do indivíduo em desenvolvimento ter um viés histórico-cultural em que a ação é desenvolvida pelo contexto situado. Ao partir do pressuposto que a mente é co-construída (construída em colaboração) com outras pessoas na atividade mediada e que os indivíduos são seres ativos, cujas práticas e experiências sociais vivenciadas o constituem enquanto “ser social”, essas relações sociais contribuem para a atividade e para a construção sócio-histórico-cultural do indivíduo. Sobre esse aspecto, Liberali (2009) pontua:

Atividade Social é constituída por **agentes (sujeito)** que percebem suas necessidades, são motivados por um **propósito (objeto)**, o qual é mediado por **artefatos (instrumentos)** por meio de uma relação entre **indivíduos (comunidade)**, que se constitui por regras e por divisão de trabalho (Liberali, 2009, p.19), (grifei).

Em visto disso, a proposta didática desenvolvida com os alunos da EJA considerou que eles são os sujeitos da própria aprendizagem, que têm necessidades específicas e utilizam de diferentes instrumentos para se fazerem presentes na sociedade. Ao buscar a atenção dos alunos, com objetivo de entender a vida vivenciadas por eles, pode-se em colaboração transformá-la. É por meio da participação social que as questões de ensino-aprendizagem se desenvolvem, ou seja, quando os sujeitos se encontram em interação uns com os outros em contextos culturais determinados e historicamente dependentes, as ações passam a ser compreendidas como atividades, definidas e mediadas a partir de uma necessidade percebida pelo professor e alunos (Liberali, 2009).

Seguindo essa abordagem, ao adotar para o ensino de língua portuguesa, os gêneros discursivos para o ensino de leitura e produção de textos orais, escritos e multimodais, as atividades a serem desenvolvidas colaborativamente com os alunos a partir do gênero tirinha, foco deste trabalho, caracterizam-se pelas complementaridades entre os componentes verbais e

visuais. Segundo Lins (2006), os diálogos presentes neste gênero discursivo se encontram no entremeio do oral, do escrito e do visual, constituindo um texto que é planejado para parecer não-planejado, construídos como se fossem espontâneos, mas, que na verdade, foram anteriormente minuciosamente planejados.

Por apresentarem como característica tópicos sobre temas sociais desenvolvidos no dia a dia, os alunos da EJA ao participarem da construção das atividades e refletirem sobre as questões desenvolvidas nas tiras, conseguem compreender as intenções discursivas presentes nas tiras escolhidas e atribuem sentidos e significados sobre os contextos sociais em que as tiras foram desenvolvidas.

Importante salientar que mesmo sem haver a noção teórica de que a TASHC está presente nas atividades desenvolvidas por meio do gênero discursivo tirinha, os conceitos ygotksyanos de “instrumentos” se fizeram presentes a partir das experiências passadas e atuais dos estudantes, que permitiram os diálogos, as trocas de experiências e a reflexão sobre novos modos de pensar, de agir e de criar por meio dos instrumentos disponíveis. Retomemos o conceito de “gênero discursivo”, com base nos estudos de Bakhtin (1997, p. 280), que nos auxilia a compreendê-lo como instrumento:

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolivelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso. (ênfase adicionada).

A percepção do gênero discursivo como instrumento para a comunicação, possibilita ao indivíduo comunicar-se ou expressar-se de forma relativamente estável, isso acontece porque os gêneros discursivos são maleáveis e apresentam condições para que novos gêneros discursivos surjam. Santos e Santade (2012) aludem que, ao usar os gêneros discursivos como instrumentos de aprendizagem, o estudante se apropria e internaliza das suas características na atividade e, ao construir, percebe a sua relevância no uso em contexto, considerando as condições de produção, finalidade e organização.

Para as autoras, os gêneros discursivos atuam como parte fundamental para se abordar na sala de aula porque contribui não apenas para o desenvolvimento e saber intelectual, como

também para a compreensão e função do indivíduo na sociedade em suas diversas esferas da comunicação humana, sendo essa a perspectiva da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC). De modo semelhante, Marcuschi (2008) reforça que gênero não se resume a formalidades, mas também como meio comunicativo funcional, atuando como controle social, ou seja, por sermos seres sociais, recorremos ao discurso para nos comunicarmos e exercermos algum tipo de influência ou poder. Isto é,

Os gêneros são atividades discursivas socialmente estabilizadas que se prestam aos mais variados tipos de controle social e até mesmo ao exercício de poder. Pode-se, pois, dizer que os gêneros textuais são nossa forma de inserção, ação e controle social no dia-a-dia (Marcuschi, 2008, p. 161).

O professor, ao fazer uso dos gêneros discursivos para o ensino-aprendizagem, auxilia e medeia o desenvolvimento do aluno, de modo a fazê-lo compreender que a “palavra é ideológica por excelência” (Volóchinov, 2017, p. 91) e, assim como bem salientado por Marcuschi (2008) os gêneros atuam como atividades discursivas que permitem, controlam nossos discursos, nossas ações, nossas atitudes a depender da esfera comunicativa a que nos encontramos. Ao estudar os gêneros discursivos na sala de aula e, mais especificamente, o gênero tirinha, pode-se despertar a criticidade, aumentar o repertório linguístico e desenvolver a consciência social, histórica e cultural dos alunos e, a partir do contexto em que se encontram, desenvolver a mobilidade humana para atuar em outras esferas comunicativas.

A respeito dos gêneros discursivos, Bakhtin (2016) argumenta que a riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas porque a variedade da atividade humana é inesgotável. Tal fato nos leva a considerar que praticamente em todas as esferas da atividade humana, as linguagens atuam como forma de estabelecer interação e conexões por meio dos gêneros discursivos. Para Marcuschi (2008), o estudo dos gêneros é antigo e é impossível não se comunicar verbalmente através de algum gênero ou verbalmente por meio de textos. Estamos assim, submetidos a uma grande variedade deles, que precisam ser levados até às práticas escolares de escrita, tendo em vista que “a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas” (Bronckart, 1999, p. 103 *apud* Marcuschi, 2008, p. 154).

A partir da leitura bakhtiniana, devido os gêneros discursivos serem infinitos e de grandes variedades, o que torna praticamente impossível não se comunicar através de um deles, o seu uso na sala de aula é de fundamental importância. Isso porque, na sociedade contemporânea, a leitura, a escrita e a multimodalidade constroem sentidos e significados por

a partir de um contexto de produção e de recepção, o que leva a entender que a linguagem é viva e se encontra no *continuum* das relações sociais humanas.

Por ter esse caráter dinâmico, os gêneros discursivos se encontram presentes nas diversas esferas comunicativas, da impressa ao digital. Na esfera digital, integra diferentes semioses e mídias, o que nos leva a estudar como os discursos atuam no mundo digital. Hoje é comum lermos em diferentes *sites*, como de revistas, jornais e portais de conteúdos como do G1, UOL, Terra, dentre outros, mas é nas mídias sociais que o público mais jovem gosta de receber conteúdos. Fato é que o avanço da tecnologia ampliou o poder de interação social, onde a informação está na palma da mão, causando transformações socioculturais, através da exposição e interação de diferentes opiniões, podendo ser também um meio de exercitar a capacidade crítica de jovens e adultos (Silva; Serafim, 2016).

Nessa mesma direção, Di Fanti (2021) argumenta que precisamos compreender que o funcionamento de todo discurso está vinculado a determinadas coerções enunciativas (situacionais, sociais, históricas), ou seja, as formas discursivas (enunciados) do sistema enunciativo-discursivo se encontram em uma estabilidade relativa – os gêneros discursivos – e orientam os sujeitos à produção discursiva em situação concreta (Bakhtin, 1997).

Mais ainda, ao considerarmos como funcionam os gêneros discursivos na esfera digital, é preciso considerar que a linguagem dialógica presente nesta esfera se configura por um princípio de inclusividade, de alternância, da não-finalização. Ademais, ao se optar pelos estudos dos gêneros discursivos em sala de aula, dois princípios são fundamentais: o olhar pelo contexto e o dialogismo, o qual tem na responsividade ativa, as tensões e os conflitos próprios do discurso de outrem.

Ambos os autores concordam que a riqueza e a variedade de gêneros são infinitas, assim como as atividades humanas. Marcuschi (2008) fala que impossível não se comunicar verbalmente através de um gênero ou textos e, devido a isso, a importância de se trabalhar com gêneros em sala de aula é fundamental, porque grande é variedade dos mesmos e precisam ser compreendidos pelos educandos.

É, a partir do contexto de sala de aula, da necessidade de levar os alunos a utilizarem os textos como práticas voltadas para a socialização, de conduzi-los através da leitura dos textos diversos a refletirem de forma crítica, argumentativa e responsiva que podemos tornar o aluno agente da própria aprendizagem e, posteriormente, a ser mais participativo da sociedade em que vive. Enfim, é pela responsividade no discurso dos educandos, que podemos proporcionar uma educação linguística crítica para o ensino da língua portuguesa. Esse aspecto será tratado no tópico seguinte.

3.2 POR UMA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA CRÍTICA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Conforme vimos discorrendo, a relação da língua com a sociedade, história e a cultura se constituem pelas práticas sociais dos sujeitos, o que deixa claro não existir uma única forma de ver e entender a língua/linguagem e cultura. Mais ainda, não existem fronteiras para os limites de seus usos e para a construção dos saberes.

Oliveira e Lessa (2022) discutem a importância de uma educação linguística crítica que envolve reconhecer e questionar os fios ideológicos presentes nos discursos de sujeitos situados sócio-histórico-culturalmente. Essas práticas discursivas, de acordo com Foucault, mantêm corpos e mentes presos à lógica do poder disciplinar. Segundo Foucault (1984, p. 575, *apud* Oliveira e Lessa, 2022), “ser crítico é refletir sobre o 'ethos filosófico próprio da ontologia crítica de nós mesmos como um teste histórico-prático de limites que podemos atravessar e, portanto, como um trabalho de nós mesmos sobre nós mesmos como seres livres”. Isso nos faz considerar que pautar a educação por um viés da linguística crítica no ensino-aprendizagem de língua portuguesa envolve ultrapassar as marcas de uma educação bancária e tradicional, ligada ao poder disciplinar e ir além, considerando o educando como um ser total, ligado às inúmeras práticas discursivas sociais.

Adotar uma educação linguística crítica implica um processo de desaprendizagem e reconhecimento das alteridades que nos constituem, refletindo e refratando em favor de uma educação decolonial. A linguística aplicada crítica (LAC) nos convida a um constante ceticismo e questionamento dos pressupostos normativos, promovendo uma responsabilidade política maior (Pennycook, 2001 *apud* Oliveira e Lessa, 2022). Em conformidade com Moita Lopes (2006), adotar a postura IN-disciplinar significa trazer para discussão escolar as vidas marginalizadas presentes na sociedade, sejam elas ligadas a fatores de classe social, raça, etnia, gênero, seja ligadas por sexualidade e nacionalidade. Essas outras vozes permitem articular questões reflexão e ação para a educação linguística crítica.

As autoras também destacam a colonialidade como constitutiva da modernidade, e não derivada dela, ou seja, a modernidade e a colonialidade são duas faces da mesma moeda e não podemos considerar uma sem a outra. Essa perspectiva é usada para criticar a forma como o norte global produziu as ciências humanas como modelo universal, desconsiderando as epistemologias desenvolvidas nas periferias do sul global. Desse modo, ao considerarmos as tirinhas da Mafalda, uma menina argentina que traz para a reflexão questões – como do meio

ambiente – muito presentes no sul global, essa voz produz atitudes responsivas de outros países como no Brasil, o que torna as discussões por demais relevantes.

A educação linguística crítica deve estar enraizada em uma compreensão profunda da linguagem como prática social e ideológica, indissociável dos sujeitos e de suas experiências. A sala de aula é vista como um espaço de luta ideológica onde diferentes sistemas se entrecruzam, e os enunciados refletem as realidades sociais e culturais dos participantes. A prática pedagógica decolonial visa desafiar a razão única ocidental e promover uma educação mais inclusiva e crítica, centrada na resolução de problemas reais da sociedade.

O estudo de Oliveira e Lessa (2022) aborda de forma detalhada como a linguagem é indissociável da experiência humana e como a linguística aplicada pode desempenhar um papel crucial na educação crítica e decolonial. Como seres de linguagem, nossos enunciados são carregados de significados e refletem as crenças e valores dos sujeitos envolvidos nas interações. Isso é evidenciado pela observação de Bakhtin (2017, p. 44), de que não é possível dissociar o mundo teórico do mundo vivido pelos sujeitos, pois ambos estão intrinsecamente ligados. Bakhtin enfatiza que nossos discursos são atos responsivos e responsáveis, implicando um compromisso ético com o que é enunciado.

A linguística aplicada evoluiu significativamente ao deixar de ser vista apenas como a aplicação da língua e passar a abordar contextos diversos, como empresas, mídias e outros, centrando-se na resolução de problemas reais na sociedade (Moita Lopes, 2009 *apud* Oliveira e Lessa, 2022). Este movimento reflete um entendimento mais profundo da linguagem como parte integrante da vida cotidiana e das práticas sociais. Além disso, as autoras discutem como a virada na linguística aplicada tem buscado novos modos de teorizar, entendendo as complexidades sócio-culturais e históricas da contemporaneidade. Essas novas abordagens questionam verdades estabelecidas, a estabilidade do discurso e a homogeneidade do sujeito social, abrindo espaço para visões alternativas e para ouvir outras vozes (Moita Lopes, 2006 *apud* Oliveira e Lessa, 2022).

A consciência participativa remete à necessidade de uma pedagogia social e decolonial que valorize as experiências dos educandos. Para as autoras, a sala de aula é um espaço onde os discursos se entrelaçam com as vivências dos alunos, e onde a língua coabita com as dinâmicas sociais, culturais e históricas. Essa perspectiva é fundamental para articular novas aprendizagens e proporcionar transformações nos sujeitos envolvidos (Fabricio, 2006 *apud* Oliveira e Lessa, 2022).

Ao propor uma pedagogia decolonial, alinhada a Walsh (2013), destaca-se a necessidade de revisar as aprendizagens lineares eurocêntricas e colonizadoras. A

aprendizagem decolonial, segundo Walsh (2013), impõe uma teoria crítica de movimento social que reconstrói os caminhos sobre o que somos, pensamos, escutamos, sentimos e vivemos. Esse processo de desconstrução é essencial para reconhecer as singularidades e alteridades dos sujeitos.

A abordagem freireana de educação emancipadora também é mencionada, destacando a prática da liberdade e a promoção da autonomia do sujeito como capaz de mudar o mundo ao seu redor. Este princípio freireano está em sintonia com as propostas das autoras para uma educação crítica e libertadora, que se opõe à educação bancária e alienante ainda prevalente no Brasil. A educação libertadora, crítica e ativa é vista como capaz de realizar o inédito-viável em diversos contextos educacionais brasileiros.

Fabício (2006) *apud* Oliveira e Lessa (2022) enfatiza que, ao compreender essas dinâmicas, podemos experimentar e proporcionar transformações nos sujeitos envolvidos, promovendo uma educação que vai além dos paradigmas tradicionais. A proposta de decolonizar nossas mentes e ações pedagógicas é complexa e exige uma revisão das práticas de aprendizagem eurocêntricas e colonizadoras. Para Walsh (2013) a decolonialidade é essencial para uma teoria crítica de movimento social, que reconstrói os caminhos sobre o que somos, pensamos, escutamos, sentimos e vivemos. Isso implica uma desconstrução do ser, necessária para reconhecer as singularidades e alteridades dos outros.

Os princípios de Paulo Freire são evocados para sustentar essa visão de educação emancipadora, que promove a autonomia do sujeito e a capacidade de transformar o mundo ao seu redor. Freire propõe que é através da práxis, a união entre teoria e prática, que podemos superar a educação bancária, caracterizada pela passividade e alienação, e avançar para uma educação libertadora, crítica e ativa. Segundo Bakhtin (2010, p. 138), o princípio arquitetônico supremo do mundo real do ato é a contraposição concreta entre o eu e o outro. Isso sugere que a educação deve proporcionar espaços para que se veja o outro, pense nele e reconheça suas singularidades, promovendo uma educação linguística crítica e decolonial.

No contexto contemporâneo, a decolonialidade é apresentada como uma resposta à colonialidade, que Quijano (2005) *apud* Oliveira e Bessa (2022) argumenta ser constitutiva da modernidade e não derivada dela. A globalização, segundo Quijano, perpetua a classificação racial e a dominação colonial em todos os aspectos da vida, incluindo o educacional. Mignolo (2017) *apud* Oliveira e Bessa (2022) expande essa ideia ao afirmar que a modernidade é uma narrativa que celebra as conquistas ocidentais enquanto esconde a colonialidade. Para ele, a expressão "modernidades globais" implica em "colonialidades globais", refletindo a ordem

mundial monocêntrica e capitalista atual. A decolonialidade, portanto, busca compreender e dar voz aos sujeitos marginalizados e apagados pelos saberes do norte global.

Boaventura de Sousa Santos (2009) *apud* Oliveira e Lessa (2022) complementa essa discussão ao afirmar que muitos educadores ainda mantêm uma linha abissal de conhecimento, onde a epistemologia dominante se baseia na diferença cultural ocidental e cristã, excluindo outras culturas e povos. Essa exclusão perpetua a desigualdade social e a imposição de uma única verdade, destacando a necessidade urgente de uma educação decolonial que reconheça e valorize a diversidade epistemológica.

Para romper com a epistemologia colonial, é essencial refletir sobre como construímos o conhecimento e questionar as verdades absolutas. Walsh (2013) defende a necessidade de pedagogias que incentivem uma leitura crítica do mundo, promovendo a intervenção e a reinvenção da sociedade. Inspirando-se em Freire e Fanon, Walsh (2013) sugere que a pedagogia decolonial deve direcionar-se para a criação de uma nova humanidade, integrada às subjetividades e histórias das comunidades em luta, como parte de sua conscientização e afirmação.

Vivemos em um mundo colonial maniqueísta, como descrito por Fanon (1968), onde o colonizador não apenas controla fisicamente o colonizado, mas também o demoniza. É crucial entender que o colonialismo vai além da imposição política e militar, sobrevivendo através da violência simbólica, como descrito por Bourdieu (1997), que perpetua determinadas culturas e conhecimentos como naturais.

A educação decolonial deve, portanto, ir além da transformação, incluindo a construção e criação. Oliveira e Candau (2010) afirmam que a meta é a reconstrução radical do ser, do poder e do saber. Essa reconstrução envolve tanto a prática pedagógica quanto a reflexão crítica sobre os pensadores e suas práticas que exemplificam essa conexão. Walsh (2013) sugere que atitudes pedagógicas de resistência e insurgência são necessárias para provocar mudanças na ordem colonial moderna, direcionando-se para novos horizontes e projetos alternativos.

Esses projetos alternativos se tornam possíveis quando o agir pedagógico decolonial está centrado no contexto e nas múltiplas leituras de mundo do sujeito. Walsh (2013) argumenta que abrir espaço para práticas insurgentes permite a resistência e a desconstrução da colonialidade presente na sociedade e em nós mesmos. Em consonância com Freire (2001), Walsh (2013) ressalta que todo ato educativo é político, pois a educação é um processo dinâmico no qual os sujeitos se expressam e enfrentam as barreiras diárias para se tornarem protagonistas de suas próprias vidas. Assim, o espaço decolonial é aquele onde se escolhe ser, viver e sentir-se decolonial.

Volóchinov (2017) discute que no campo ideológico dos signos existem diferenças fundamentais, já que cada campo (religioso, científico, jurídico, artístico) refrata a realidade de forma distinta. Ele afirma que "o caráter sógnico é um traço comum a todos os fenômenos ideológicos" (Volóchinov, 2017, p. 94), destacando a importância dos signos na formação da ideologia. Isso implica que cada esfera de comunicação humana possui maneiras próprias de interpretar a realidade social, conferindo diferentes sentidos e significados.

Brait e Pistori (2013) complementam essa ideia ao argumentar que, no mundo contemporâneo, os enunciados combinam diversas linguagens e se manifestam em diferentes planos de expressão. Eles sugerem que é essencial estudar as manifestações discursivas em todas as esferas da atividade humana, incluindo ruas, escolas, comunidades e meios de comunicação.

Aplicar esses conceitos, ao analisar o gênero discursivo tirinha: diálogos da mafalda na/para educação de jovens e adultos, envolve entender como a personagem e suas histórias refletem e refratam a realidade social e política da época em que foram criadas, bem como suas relevâncias contemporâneas. Mafalda é uma menina que questiona o mundo ao seu redor, trazendo à tona questões sociais, políticas e culturais.

Volóchinov (2017) sugere que os signos são ideológicos e que cada campo de criação ideológica (religioso, científico, jurídico, artístico) reflete a realidade de maneiras distintas. Aplicando isso a Mafalda, podemos observar como a série de quadrinhos utiliza os signos da cultura popular para criticar e refletir sobre a sociedade, frequentemente questiona as normas e valores impostos, revelando as ideologias subjacentes.

Freire (1967) defende uma educação que é verbosa e prática, e que considera a sala de aula como um lugar de problematização. Da mesma forma, Walsh (2013) enfatiza a necessidade de uma pedagogia decolonial que desafie as verdades eurocêntricas e colonizadoras. Mafalda, como personagem, desafia constantemente as narrativas dominantes, oferecendo uma perspectiva crítica sobre a sociedade. Fanón (1968) fala sobre o mundo colonial maniqueísta, onde o colonizador vê o colonizado como essencialmente mau. Mafalda, com sua visão crítica, muitas vezes revela a hipocrisia e a injustiça das estruturas de poder, questionando o *status quo* e propondo uma visão mais justa e equitativa da sociedade.

A educação linguística crítica no ensino de língua portuguesa busca justamente romper com as visões tradicionais e homogêneas da língua. Segundo Moita Lopes (2009), é necessário compreender a língua como prática social, que reflete e refrata as relações de poder, as identidades e as culturas. Nesse sentido, o ensino da língua portuguesa deve ir além da gramática normativa e incluir uma abordagem que valorize a diversidade linguística e cultural

dos alunos. Isso implica reconhecer e legitimar as variações linguísticas presentes no Brasil, como os diferentes dialetos, sotaques e expressões regionais, que são frequentemente marginalizados no contexto educacional formal.

Além disso, uma educação linguística crítica deve promover a consciência dos alunos sobre como a língua pode ser usada como ferramenta de poder e resistência. Freire (1985) enfatiza a importância de uma educação que liberte e capacite os sujeitos a questionarem e transformarem a realidade. No contexto do ensino de língua portuguesa, isso significa incentivar os alunos a refletirem sobre como a língua é utilizada para perpetuar desigualdades sociais e culturais, mas também como pode ser um meio de expressão e empoderamento. Ao discutir temas de importância socio-econômicas e ambientais através da análise crítica de textos, os alunos podem desenvolver uma compreensão mais profunda das dinâmicas sociais e se tornar agentes de mudança em suas comunidades.

O uso de materiais didáticos diversificados e a integração de diferentes mídias também são fundamentais para uma educação linguística crítica. Conforme argumentado por Brait e Pistori (2013), os enunciados no mundo contemporâneo combinam diferentes linguagens e planos de expressão. Portanto, incorporar textos literários, músicas, filmes, quadrinhos e outras formas de expressão cultural no currículo de língua portuguesa pode enriquecer o processo de ensino-aprendizagem. Esses recursos não só tornam as aulas mais dinâmicas e engajantes, mas também ajudam os alunos a desenvolverem múltiplas competências linguísticas e a ampliarem sua visão de mundo.

A implementação de uma educação linguística crítica no ensino de língua portuguesa representa um avanço significativo na forma como compreendemos e ensinamos a língua. Ao reconhecer a língua como prática social, os educadores podem transformar a sala de aula em um espaço de diálogo e reflexão crítica, onde os alunos são incentivados a questionar e a reconfigurar as suas próprias realidades. Essa abordagem não apenas enriquece o aprendizado linguístico, mas também promove a formação de cidadãos críticos e conscientes. Vejamos sobre esse aspecto na próxima seção.

3.3 DO GÊNERO TIRINHA DA MAFALDA SOBRE O MEIO AMBIENTE: OBJETO DE ENSINO COM DIÁLOGOS CRÍTICOS SOBRE UM TEMA (SEMPRE) ATEMPORAL

Fiorin (2006, p. 61) discorre que a linguagem penetra na vida por meio dos enunciados concretos e os gêneros estabelecem a interconexão da linguagem com a vida social. Assim, em todas as esferas da comunicação humana, os gêneros discursivos orais, escritos e multimodais

são ilimitados e são, em princípio, demarcados por função específica para cada campo de uso da língua, seja ela, familiar, cotidiana, até a científica, técnica, publicística, oficial.

Nas palavras de Bakhtin (2007, p. 282), a vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo pela escolha de dado gênero do discurso. Essa escolha acontece mediante a especificidade presente na cadeia discursiva, na esfera comunicativa em que acontece a intenção entre os falantes, nos objetivos propostos e na finalidade discursiva. Com esse entendimento, a vontade discursiva acontece, mesmo que involuntariamente, por meio de um gênero discursivo, isto é, a depender do campo da comunicação discursiva a que nos encontramos, utilizamos a linguagem mais apropriada para aquele campo.

Por exemplo, na esfera escolar, por mais espontânea que seja a relação professor e aluno, infere-se determinadas regras e normas quanto ao vestir, ao horário, ao próprio discurso. Não falamos do mesmo modo com o gestor/diretor da escola, com o professor e/ou com o colega, com a merendeira e/ou coordenador. Mesmo que todos nós estejamos na esfera escolar e sejam multiformes a comunicação cotidiana, alguns gêneros discursivos são empregados de maneira diferente, a depender do ambiente e do interlocutor em que nos encontramos.

Ao pensarmos nos objetos de ensino vemos que algumas regras e normas também existem e alguns gêneros discursivos são mais considerados do que outros. Silva (1999, p. 17) destaca que “a sociedade brasileira não está solicitando o leitor ingênuo, reproduzidor de significados, mas sim cidadãos leitores que produzam novos sentidos para a vida social através da criatividade, do posicionamento e da cidadania”. Isso significa que o papel de formar leitores críticos é ainda mais imprescindível em tempos de crise democrática em que se cogita proibir determinados textos em sala de aula, em que se censura determinados autores e se reprime debates sobre questões relevantes socialmente. A esse respeito,

O gênero tirinha foi marginalizado por um bom tempo por pais e professores, considerado uma leitura propícia apenas para crianças menores, por conta do seu formato e da utilização da linguagem visual. Por muito tempo, pais e professores consideraram o uso de tirinhas na educação como provocador de preguiça, por ser uma leitura curta. Hoje as histórias em quadrinhos, assim como as tirinhas, estão incluídas nos documentos oficiais de ensino e já é consenso que esse gênero, além de aguçar a curiosidade dos alunos, amplia a compreensão e o desenvolvimento das habilidades de leituras, devido à interligação do texto verbal com o visual (Peçanha, 2020, p.53).

Atualmente, o professor de português tem o desafio de, no trabalho com a leitura em sala de aula, levar o aluno a desenvolver essa postura ativa diante do texto, em um constante diálogo com o autor. Para Peçanha (2020) no cenário de formação desse novo tipo de leitor, as tirinhas assumem grande importância, já que se trata de um texto que junta palavra e imagem,

constituindo-se de características eminentemente elípticas, o que convida o aluno a pensar, a raciocinar e a inferir sentidos acerca do dito e do não dito.

Faz-se necessário antes de continuarmos tratar, mesmo que brevemente, das origens das histórias em quadrinhos. De acordo com Bibe-Luyten (1987), sua origem está na civilização européia, onde o aparecimento das técnicas de reprodução gráfica proporcionaram a união do texto com a imagem, de modo que a ilustração atinge depressa a imprensa como livro. A imagem, segundo a autora, toma certas características que influenciam o gênero HQ: o desenho de humor (a caricatura) e os animais humanizados dos contos de fadas, foram, sem dúvida, importantes para a formação das atuais histórias em quadrinhos (Bibe-Luyten, 1987, p. 10).

Todavia, apenas no fim do século XIX, através das grandes empresas jornalísticas dos EUA, que os quadrinhos adquiriram expressão própria. Segundo Ávila (2009), o aparecimento das HQs, com este nome, ocorre com a criação desenhada de Richard Outcault, *Yellow Kid* (O garoto amarelo), em maio de 1895, para o jornal *New York World*. Outcault deu forma definitiva e continuada ao fenômeno que outros artistas já haviam feito no passado, nascendo, assim, os *comics*. Esse fato foi tão importante que, em alguns anos, seus heróis fizeram a volta ao mundo, difundindo as séries cômicas por meio dos jornais diários e, “nos anos 20 e 30, viram nascer a aventura sob todas as formas: ficção científica, fantástica, expedições exóticas, histórias policiais” (Quella-Guyot, 1994, p. 60). Nas palavras de Ávila (2009, p. 8),

[...] A difusão dos *comics*, como tiras diárias, coincide com a explosão da imprensa estadunidense na primeira década do século XX. Na disputa entre as editoras pelo público leitor os quadrinhos mostraram eficiência e rapidamente aumentaram as tiragens. A partir deste momento, com a organização dos *syndicates*, agências distribuidoras que veiculavam suas HQs em todos os países, proporcionou-se grande difusão, levando, às diversas partes do mundo, histórias, acontecimentos, relatos e tudo mais que esse tipo de produção apresenta.

Interessante notar que, no Brasil, a primeira publicação de quadrinhos de que se tem notícia foi O Tico-Tico, surgida em 1905. Depois do sucesso alcançado por publicações do gênero na Europa e pelos suplementos dominicais de histórias em quadrinhos que saíam acompanhando os jornais nos Estados Unidos, a editora O Malho decidiu fazer uma revista para crianças. Essas histórias eram, simplesmente, cópias transmitidas para o público brasileiro sem qualquer alteração no seu enredo (Bibe-Luyten, 1987, p. 41).

Bibe-Luyten (1987) ressalta que os heróis de O Tico-Tico são Buster Brown e seu cachorro Tige, criados por Richard Outcault e que aqui passaram a se chamar Chiquinho e Jagunço. Os desenhistas brasileiros não se preocupavam com a qualidade dos desenhos, simplesmente os copiavam e chegavam, em algumas situações, a eliminar alguns deles por

conta própria. Para a autora, o início deste gênero no Brasil foi problemático e pouco criativo, o que leva, até os dias atuais, a sermos dominados pelos *comics* estrangeiros. Os grandes heróis são, geralmente, personagens estrangeiros, a exemplo do Super Homem, Homem de Ferro, Homem-Aranha, para citar alguns.²

Ao voltarmos para o campo da educação, o despertar para a utilização dos quadrinhos como ferramenta educativa se deu inicialmente na Europa, na década de 1970 sendo, posteriormente, ampliado para outros países do mundo. No entanto, essa inclusão ainda se dava de forma bem tímida, de modo que a presença efetiva das HQs no ensino só se deu bem mais tarde. Inicialmente, esse gênero era utilizado apenas para ilustrar alguns aspectos específicos das matérias escolares, aparecendo nos livros didáticos de forma restrita, como um suporte ou apoio a outros gêneros.

As histórias em quadrinhos são identificadas pelo grande público por sua ludicidade e acessibilidade de leitura. Segundo Mendonça (2010, p. 218) “essa relativa facilidade pode ser confundida muitas vezes com baixa qualidade textual, levando à falsa premissa de que ler quadrinhos é muito fácil”. Talvez seja embasada em premissas como essas que a escola ofereça, na maioria das vezes, um trabalho raso e superficial com as HQs. Essa postura é muitas vezes corroborada pelo livro didático que quase sempre destina a esses gêneros as seções menos importantes do manual. Sobre as HQs,

Os textos do gênero histórias em quadrinhos recebem esse nome por organizarem-se em quadros/retângulos também conhecidos como vinhetas ou requadros, onde as cenas dispostas em sequência narram a história ou transmitem a mensagem pretendida. Quando há falas, estas são transcritas dentro de balões, estes possuem simbolismos que também integram a construção dos sentidos. Os balões são ligados por um prolongamento chamado rabicho e indicam que o personagem está falando em primeira pessoa. Como mais de um personagem pode falar ao mesmo tempo em uma vinheta, o balão tem também a função, de acordo com sua posição, de indicar a ordem das falas por meio da linearidade da leitura (Silva, 2018, p. 7).

De acordo com Silva (2018), o trabalho com gêneros discursivos em aulas de língua faz com que os educandos, ao terem contato com uma grande diversidade textual se familiarizem com as características próprias de cada gênero, bem como os contextos nos quais cada gênero pode ser utilizado, pode levá-los a perceber a funcionalidade da língua. Os gêneros são fatos

² Sugerimos para melhor compreensão do assunto a obra **O que é história em quadrinhos**, de Sonia M. Bibe-Luyten, publicada pela Brasiliense e de domínio público.

históricos ligados a vida social e cultural, ajudam a organizar as atividades comunicativas do dia a dia, vistos como acontecimentos culturais abordado no meio sociocultural.

Segundo Bakhtin (1997, p. 302), “aprendemos a moldar nossa fala às formas do gênero e, ao ouvir a fala do outro, sabemos de imediato, bem nas primeiras palavras, presentir-lhe o gênero”. Observa-se que nessa concepção do autor, os gêneros assumem certo poder normativo, ou seja, eles fornecem preceitos para que os usuários da língua, seja ela oral, escrita ou multimodal norteiem suas escolhas durante o processo comunicativo. Por possuírem uma função modeladora de enunciados discursivos os falantes recorrem a eles nas diversas situações de interação.

De acordo com Zozzoli (2006) no ensino-aprendizagem da escrita, como no caso deste estudo, as abordagens dialógicas, que consideram a relevância da compreensão responsiva ativa do sujeito em seus processos de aprendizagem, devem articular os eixos pertencentes ao ensino de língua portuguesa (leitura, produção de textos e gramática). Os impactos dessas abordagens não se limitam ao que diz respeito às condições de produção discursiva, mas adensam, da mesma forma, na compreensão sobre a temática abordada, nas intersecções com a vida social e nas questões gramaticais e estruturais que ficam presentes. Para Bakhtin (2006),

[...] [a] Natureza dialógica da consciência, natureza dialógica da própria vida humana. A única forma adequada de expressão verbal da autêntica vida do homem é o diálogo inconcluso. A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal (Bakhtin, 2006, p. 348).

Nesse processo de compreensão, mobiliza-se uma gama de experiências históricas e socialmente construídas que são ativados para emitir-se uma resposta a determinado discurso, demarcando uma posição, um juízo de valor do locutor, numa dada esfera da comunicação verbal, para a qual ele prevê uma resposta ou uma compreensão ativa do interlocutor, de um auditório social. Bakhtin (2006, p. 113) alerta para que essa projeção que o locutor faz de seu interlocutor não ultrapasse as fronteiras de uma classe e de uma época bem definidas. Assim, quando falamos ou escrevemos, sempre devemos considerar a caracterização do interlocutor.

Para Bakhtin (2006), a prática de ensino fundamentada numa perspectiva dialógica proporciona uma integração entre aspectos linguísticos e discursivos. Para que haja a instauração de outros discursos, que acontecem em função da compreensão, é necessário que se vá além da materialidade linguística do texto, como também que o leitor se valha de conexões com conhecimentos e informações anteriores associadas a elementos implícitos ou explícitos

no texto. A falta dessas informações concebidas como conhecimento de mundo, pode comprometer o processo de compreensão. Assim, o gênero tirinha é um importante instrumento usado pelos professores em sala de aula e, devido às suas características, pode estimular a reflexão e levar a estabelecer críticas sociais. Além do mais, podem ser muito interessantes para atividades interdisciplinares, sendo um tipo trabalho desenvolvido com a integração dos conteúdos com outras disciplinas.

Conforme estudos de Ramos e Vergueiro (2009), o gênero tirinha tem uma função social e ideológica particulares, com condições concretas de produção e recursos específicos de composição. Para os autores, esse gênero discursivo faz referência a questões sociais reais projetando um olhar humorado e satírico sobre os acontecimentos do cotidiano. Em algumas vezes pode ser considerado como um elemento problematizador da realidade através de leitura e reflexões diversas. Além disso, é muito usado nos livros didáticos, nas avaliações de língua portuguesa proposta pelos professores, em questões do ENEM, de concurso, dentre outros.

Fato é que a conjuntura social vivida pelos sujeitos na sociedade a qual estão inseridos, leva-os a um contato diário com inúmeros gêneros do discurso, orais, escritos e multimodais como evidencia Ribeiro e Susmickat (2017, p. 83) ao destacarem que “a capacidade de ler e produzir esses gêneros relaciona-se com a compreensão de cada enunciado como recursos vinculados às práticas sociais e culturais, resultados das interações estabelecidas nas diversas atividades comunicativas” e, assim como bem apresentado por Bakhtin (2016), os gêneros discursivos se materializam pelos enunciados concretos e é por eles que as significações se desenvolvem.

Como o objeto de estudo desta pesquisa está relacionado ao gênero discursivo tirinha, não podemos isolar as partes envolvidas no processo de ensino-aprendizagem, mas integrá-las a uma compreensão responsiva, tendo alguém que fale e outro que responde ativamente. Assim, ensinar o gênero tirinha precisa considerar que o falante – no caso o estudante da EJA – não se posiciona como um vocábulo de dicionário, como bem argumentado por Volóchinov (2017, p. 180), mas como “uma palavra presente nos enunciados mais variados da combinação linguística A, B, C etc., e como palavra de seus próprios enunciados multiformes”. Por isso, como membros da coletividade linguística, não percebemos as normas linguísticas como indiscutíveis e rígidas, já que elas fazem parte do discurso humano vivo.

Como se ver nesse tópico o gênero faz uma ligação da linguagem com a vida social, nesse ponto ao longo do texto Bakhtin (2016) diz que o uso da linguagem é dado em diversos campos da tarefa humana, ou seja, o emprego da língua se dar em forma de enunciados (orais e escritos) a depender de qual atividade humana se exerce.

Em consonância com o discutido por Bakhtin (2016), a nosso ver, um ensino baseado na perspectiva dialógica facilita na integração entre os aspectos linguísticos e discursivos. Por isso, a escolha do gênero tirinha como objeto de estudo utilizado pelos professores pode levar os alunos a refletirem sobre o tema estudado e, assim, provocar movimentos de críticas responsivas diante do que é estudado.

De acordo com Almeida e Macedo (2016) “as tirinhas da Mafalda são consideradas um importante veículo de informação, descontração, lazer e sensibilização de jovens e adultos”. Para além desse aspecto, a escolha da tirinha da Mafalda não é por acaso e, em assentimento ao que Volóchinov (2017) apresenta de que toda palavra é ideológica e uma arena de lutas, o tema é bastante caro para nós, que vivemos na Amazônia, por ela ser um dos biomas mais ricos em biodiversidade do mundo e alvo de inúmeras discussões sobre a preservação do meio ambiente entre as nações.

Some-se que a escolha do gênero discursivo tirinha da Mafalda para a educação de jovens e adultos se encontra ligada ao fato de que as tiras cômicas são reconhecidas como uma ferramenta pedagógica de aprendizagem que, por meio da linguagem e humor, constrói ideia e ativa o pensamento crítico acerca de diversos temas sociais. Além disso, as tirinhas, por meio do riso, focam em aspectos transversais e interdisciplinares, na busca da compreensão crítica do mundo (Almeida; Macedo, 2016).

Nessa direção, Silva (2013) destaca que as HQs mais conhecidas, com os famosos personagens *Popeye*, *Flash Gordon*, *Dick Tracy*, *Buck Rogers*, dentre outros, surgem em meio à Primeira e à Segunda Guerras Mundiais como forma de apresentar à população mensagens de incentivo e de realização de sonhos, e com o intuito de minimizar o sofrimento vivenciado pela população na época. Após as Guerras e os conflitos enfrentados pelos mais diversos regimes políticos, a sociedade passa a ter discernimento da realidade em que vive. Os quadrinhos passam, assim, a serem utilizados como mecanismos de ironia, irreverência, intencionalidade, como forma de questionar o universo sociopolítico vigente (Silva, 2013, p. 13).

De acordo com a autora, neste universo sociopolítico, as HQs levantavam uma reflexão acerca dos problemas existentes no pós-guerra – fome, pobreza, racismo, desigualdades sociais, dentre outros – e era frequente a utilização de personagens infantis, a exemplo dos brasileiros Mônica, Cascão e Cebolinha³; do norte-americano Charlie Brown⁴ e da argentina Mafalda⁵.

³ Personagens da Turma da Mônica, do desenhista Maurício de Souza.

⁴ Personagem dos Peanuts, de Charles M. Schulz.

⁵ Personagem criada pelo cartunista Quino.

Para este trabalho, vamos nos ater em Mafalda, personagem criada por acaso pelo argentino Quino.

Mafalda foi criada em 1962 para uma agência de publicidade que queria um símbolo para uma campanha de eletrodomésticos. A partir de 1964, “Mafalda” se torna uma tira diária e consegue enorme sucesso com suas indagações sobre o mundo, seus julgamentos sobre os homens e a política, além de suas mensagens dirigidas “indiretamente” às grandes potências. Fato é que ela se tornou a HQ mais difundida no mundo.

Para Bibe-Luyten (1987, p. 36), Mafalda se caracteriza como uma menina contestadora e os adultos são, continuamente, comparados e contra-argumentados pelas personagens infantis. Ademais, Mafalda apresenta duas características fundamentais, a criticidade e o aspecto político. Cyrne (1973) *apud* Oscar Steinberg (1972) argumenta que a comparação realizada entre Mafalda e “Peanuts” (“Charlie Brown”), de C. Schultz, não é muito pertinente porque a diferença entre as duas são bastante significativas. Em “Charlie Brown” temos a existencialidade, na “Mafalda”, a politicidade. Em “Charlie Brown” há tragédia; em “Mafalda”, alusão à tragédia; em “Charlie Brown” há uma condição neurótica que escamoteia a percepção do real; em “Mafalda”, uma visão racional da História; em “Charlie Brown” temos uma predominância de personagens sem lucidez; em “Mafalda” existe uma elaboração de idéias que diminuem a distância entre o pensamento e a emoção.

Por essas características, Mafalda encontra representatividade diante de questões sociais, econômicas e políticas que afligem a humanidade. Silva (2013) destaca que Mafalda é uma típica criança de classe média da Argentina, levada pela curiosidade através do rádio e da televisão frente aos problemas mundiais divulgados. Assim, busca explicações e avalia o contexto sociopolítico vivido por meio do convívio com a família e com seus amigos. Ao tentar compreender as situações do cotidiano, percebe que, muitas delas, parecem injustas e contraditórias diante de tudo que lhe é ensinado por seus pais e pela escola, no seu dia a dia. Para a autora, esse comportamento da Mafalda confere-lhe o adjetivo de contestadora da realidade, o que reflete o papel do autor na construção da obra. Quino (2009) utiliza de enunciados concretos e da relação com a imagem para apresentar sua própria percepção do fenômeno social e ideológico ao qual a Mafalda denuncia.

Desse modo, os enunciados concretos proferidos por Mafalda e seus amigos caracterizam o gênero discursivo tirinha, apresentado neste estudo. Vale mencionar que as tirinhas se encontram presentes nos livros didáticos e são usados como objetos de estudo nas aulas de língua portuguesa, assim como de outras disciplinas. Ao fazermos a escolha das tirinhas com o tema ligado ao meio ambiente, buscamos uma atitude responsiva por parte dos

educandos ao tentarem estabelecer ligação com o contexto em que vivem. Assim, perguntas como O que diz Mafalda? Para quem ela está dirigindo o seu discurso? Por que ela pergunta/questiona? Quais relações o enunciado estabelece com o leitor? Qual a relevância da reflexão estabelecida por Mafalda? Por que ler Mafalda, nascida na década de 60, é relevante nos dias atuais? – são disparadores para que os educandos passem a refletir sobre o seu papel social frente às questões que envolvem o meio ambiente.

Frente a essa situação, não podemos esquecer que Mafalda enuncia discursos contraideológicos, marcados por uma visão de uma sociedade que parece estar conformada com a realidade existente e desconfia das verdades ditas pelos que se encontram no poder. De modo semelhante, os discursos produzidos na sociedade atual também são apresentados como um recorte do que realmente acontece, o que nos obriga e aumentarmos a lente para compreendermos como os discursos se materializam e empregam sentidos diversos, a depender do contexto em que se encontram.

Tendo consciência dessa complexidade, Silva, Soares e Santana (2021) discorrem que a tirinha possui a capacidade de armazenar informações de um determinado momento histórico e possibilitar a percepção das circunstâncias políticas, econômicas e socioculturais não apenas da época em que foi publicada, como para além dela. Essa atemporalidade é algo recorrente nas tirinhas do Quino porque os temas abordados por ele através da personagem Mafalda, são cíclicos e vigentes em toda a história mundial. Para os autores, temas polêmicos como Capitalismo, Meio Ambiente, Crise política e econômica, Socialismo, relação familiar e até mesmo o Feminismo são conflitos que a humanidade sempre se deparou ao longo de sua história (Silva; Soares; Santana, 2021, p. 59) e são de difíceis soluções.

Considerando tais situações, para esta pesquisa as tirinhas da Mafalda com foco no Meio Ambiente foram trabalhadas buscando a reflexão sobre os acontecimentos no que se refere aos desastres ambientais, as guerras e as doenças do mundo moderno. Ao compreender criticamente as significações atribuídas pelos estudantes da EJA quanto ao tema trabalhado no gênero tirinha, espera-se que a reflexão e a criticidade surjam e que, ao notarem a atemporalidade presente nas tirinhas, discutam que, seja qual for o período histórico em que nos encontramos, por vivermos em um sistema capitalista, as crises com o meio ambiente irão existir, até porque há questões econômicas envolvidas neste discurso.

Passamos agora para a seção dos pressupostos metodológicos desta pesquisa.

4 DOS PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A pesquisa partiu de algumas inquietações que surgiram como professora. Essas preocupações eram constantes e se relacionavam à leitura dos educandos, à interpretação de textos, às questões de produção textual, dentre outros aspectos que fazem parte da aula de língua portuguesa. Um aspecto super relevante é a resistência por parte dos alunos em aceitar que se pode interpretar textos sem, necessariamente, ter que estudar as regras gramaticais.

Contudo, essa inquietação e esse discurso não é apenas meu. É comum ouvir nas formações continuadas esse tipo de observação feita pelos docentes. Entretanto, para minha realidade enquanto docente da EJA, levou-me para a pesquisa durante o mestrado. A hipótese levantada é, ao se desenvolver propostas didáticas ancoradas nos gêneros discursivos, articuladas com as múltiplas formas de leitura e de escrita que circulam socialmente em diferentes espaços comunicativos e com os contextos vividos pelos estudantes, podemos contribuir para um melhor entendimento sobre o ensino-aprendizado de Língua Portuguesa (LP), além de promover o movimento crítico sobre o que está sendo estudado.

Desse modo, nesta seção apresento os pressupostos metodológicos que embasaram essa pesquisa. Parto da pesquisa qualitativa-interpretativista por estar na sala de aula e a observação se encontra na minha interação com os meus alunos da EJA. Apresento o paradigma crítico e o instrumento de pesquisa: a observação participante. Discorro sobre o contexto da pesquisa, assim como o grupo de participantes. Por fim, exponho os procedimentos para a geração de dados, isto é, a proposta didática desenvolvida junto aos alunos da EJA, assim como a análise de dados realizada pela Análise Diálogica do Discurso.

4.1 DA PESQUISA QUALITATIVA-INTERPRETATIVISTA

Em primeiro lugar, amparada em Bortoni-Ricardo (2008) a pesquisa qualitativa, construída com base no interpretativismo em que o *lócus* de estudo é a sala de aula, a observação do mundo ocorre em relação dependente com as práticas sociais, ou seja, a capacidade de compreensão do observador está “enraizada em seus próprios significados, pois ele (ou ela) não é um relator passivo, mas um agente ativo” (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 32). Para a autora, o docente que consegue associar o trabalho de pesquisa com o seu agir pedagógico, está no caminho de aperfeiçoar-se profissionalmente, desenvolvido uma melhor compreensão de suas ações como o mediador dos conhecimentos e dos processo de interação e diálogo com os educandos.

Queiroz *et al.* (2007) destaca que a pesquisa qualitativa, em termos gerais, significa procurar respostas para indagações propostas aos problemas detectados na vida real. Na mesma direção, Denzin e Lincoln (2006) destacam que a pesquisa qualitativa nasceu da preocupação em entender o outro. Destaca-se que esse “outro” era um ser exótico, primitiva, não-branca, proveniente de uma cultura estrangeira, menos civilizada do que a cultura do pesquisador. Com o passar do tempo, a pesquisa qualitativa tornou-se um campo de investigação que atravessa as disciplinas, campos e temas, de modo que se encontra interligada a complexos termos, conceitos e suposições. Para os autores, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem interpretativa para o mundo, o que significa que os pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, de modo a entender, interpretar os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem.

Com essa perspectiva, para esta pesquisa, procuramos respostas para compreender criticamente as significações atribuídas pelos estudantes em relação ao gênero tirinha que aborda temas do cotidiano, mais especificamente as tirinhas da Mafalda, que são ligadas aos problemas sociais, políticos e humanitários. De acordo com Queiroz *et al.* (2007), o eixo central do paradigma qualitativo se encontra na condição humana de responder aos estímulos externos de maneira seletiva, isto é, tal seleção é “influenciada pela forma na qual as pessoas definem e interpretam situações e acontecimentos.

No caso deste trabalho, a proposta didática desenvolvida com o gênero tirinha proporcionará questionamentos sobre a temática desenvolvida. É através das atitudes responsivas a esses questionamentos que se pode compreender quais são as possíveis significações que aparecem nas vozes dos alunos sobre a temática apresentada nas tirinhas da Mafalda, relacionada ao Meio Ambiente. Vejamos abaixo, o paradigma crítico da pesquisa.

4.2 O PARADIGMA CRÍTICO NO FAZER PESQUISA

O paradigma crítico tem como questão o indivíduo em relação à sociedade, visto como interação recíproca em que ambos são afetados e transformados. Ao trazer para a educação, especificamente da EJA, penetrar no universo de conceitos desses sujeitos precisa entender quais sentidos eles dão para as situações de aprendizagens, assim como quais acontecimentos de suas vivências diárias se relacionam com o mundo social. De acordo com André (1992, p. 18) “é preciso penetrar no universo conceitual dos sujeitos para poder entender como o que tipo de sentido eles dão aos acontecimentos e as interações sociais que ocorrem em sua vida diária”.

Para André (1992), o paradigma crítico nos leva a compreender que essa pesquisa se encaixa em uma abordagem qualitativa, pois reconhece a influência dos fatores sociais, cultural e sobre o uso da língua/linguagem. Assim, ao desenvolver a proposta didática com o gênero discursivo tirinha buscou-se observar e entender o que eles sabem a respeito do gênero, quais as significações são atribuídas ao tema e se eles já viram o gênero em outras situações, a personagem, o contexto discursivo, a situação comunicativa, dentre outros, o que nas palavras de André (1992, p. 18) “a pesquisa qualitativa entende que o comportamento humano é baseado em significados que são atribuídos a experiência”.

Ao interpretar as respostas dos alunos depois das atividades, um fato fundamental na interpretação das suas respostas é analisar, no discurso desses estudantes, quais as possíveis significações são atribuídas nas tirinhas. Podemos concordar com Magalhães (2012), ao situar que na pesquisa de paradigma crítico e colaborativo, a perguntas de cunho crítico aparecem o tempo todo nas discussões e nas atividades porque visam uma transformação nos modos de agir dos participantes e promover a agência, o empoderamento e o olhar crítico sobre a sociedade em que vive.

Nesse sentido, a proposta didática desenvolvida com o gênero tirinha procurou, em todas as etapas, promover a reflexão, a indagação, os questionamentos. O intuito é que os educandos respondam de acordo com suas vivências e experiências, criando um ambiente para discutir com o gênero discursivo “tirinhas” proporciona um espaço crítico responsivo sobre o tema apresentado. Vejamos abaixo, o instrumento da pesquisa.

4.3 DO INSTRUMENTO DE PESQUISA: A OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

De acordo com Queiroz *et al.* (2007), “o ato de observar é um dos meios mais frequente e utilizado pelo ser humano para conhecer e compreender as pessoas, as coisas, os acontecimentos e as situações”. Na perspectiva de observação participativa, busquei observar como se dava a participação dos estudantes, durante a leitura e contrapor com o gênero trabalhado, pois a proposta didática buscou explorar a leitura das tiras para, então, os alunos relatarem seus entendimentos com ênfase na compreensão e características desse gênero.

Contudo, observar é analisar o significado dado a uma informação sobre algum aspecto da realidade. No caso a minha pesquisa, a observação participante parte das minhas inquietações como professora de língua portuguesa, em procurar saber quais são os entendimentos que os alunos da EJA atribuem em relação à forma composicional do gênero discursivo tirinha e quais são as possíveis significações atribuídas pelos alunos da EJA quanto

ao tema apresentado no gênero discursivo tirinha. Para isso, como pesquisadora e professora, a observação participante me auxiliou porque me encontrava em uma posição ativa, envolvida em todas as etapas da proposta didática desenvolvida junto aos alunos da EJA, assim como do fenômeno a ser analisado.

Ademais, a observação participante também me permitiu utilizar o contexto sociocultural ao qual me encontro envolvida, a sala de aula, para explicar os padrões observados durante a atividade proposta. Ao me tornar parte dele, interagindo por longos períodos com os educandos, entendendo as suas necessidades e preparando as atividades de acordo com as suas realidades, foi possível compreender o que significa promover situações de aprendizagens para um público diferente do ensino regular.

Marietto e Sanches (2013) destacam que a observação participante objetiva uma descrição densa da interação social ao qual os envolvidos se encontram. Ao mesmo tempo em que os participantes precisam ser incentivados a usarem as suas próprias linguagens, histórias, conceitos, para descreverem o que acontece no seu dia a dia e como isso pode se relacionar com as questões que envolvem o ensino-aprendizado. Ao partilhar da “vida que se vive” discutida por Marx e Engels (2006), é possível sentir e analisar o que significa ser um aluno da EJA.

4.4 DA PROPOSTA DIDÁTICA COMO PROCEDIMENTO PARA A GERAÇÃO DE DADOS

Parto da noção de sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) por defenderem que as sequências didáticas têm ligação e aplicação prática para os alunos. Além disso, eles ressaltam a importância da interação e da colaboração entre os alunos durante o processo de escrita e leitura, incentivando a troca de ideias e a revisão conjunta do que foi estudado e produzido. Também enfatizam que as sequências didáticas devem considerar a diversidade de estilos e gêneros textuais, buscando ampliar o repertório de escrita dos alunos, podendo envolver diferentes estratégias de ensino, como a análise de modelos de textos, a prática de escrita guiada e a revisão de textos produzidos.

Todavia, para esta proposta didática vou além de me filio à noção da Pedagogia dos Multiletramentos, apresentado pelo Grupo Nova Londres, em 1996. Silva e Souza (2019) aludem que por vivermos em um contexto social que integra constantemente múltiplas práticas de linguagem, sendo que elas se reconfiguram como resposta às transformações causadas pelos avanços das tecnologias digitais, faz-se necessário compreender como os diversos códigos semióticos integram a constituição de novos gêneros textuais e como constroem informações a

serem ativadas e inferidas pelos sujeitos multiletrados que praticam diversos atos de comunicação.

A esse respeito, a pedagogia dos multiletramentos surgiu em virtude de se repensar sobre a necessidade de rever o currículo pautado em uma perspectiva ainda tradicional de ensino-aprendizagem e observasse que a sociedade mudou, de modo que era necessário levar em conta os contextos culturais e linguísticos diversos e, em tese, globalizado. Essa multiplicidade de culturas e línguas se relacionam com a pluralidade de textos que circulam socialmente, especialmente, nos meios digitais.

Desse modo, era necessário considerar uma pedagogia do letramentos que visualizassem como essa crescente variedade de textos se associavam às tecnologias digitais e multimídias, como forma de produção de sentidos e de significados. Segundo o GNL⁶ (1994), a transformação tecnológica e organizacional da vida profissional permitiu que alguns grupos tenham acesso a estilos de vida de riqueza sem precedentes, enquanto outros são excluídos, de modo que se relacionam cada vez mais à educação. Nesse sentido, repensar o que se está ensinando e, mais ainda, quais são as novas necessidades de ensino-apredizagem em um mundo midiático e multimodal é, por demais, fundamental.

Considerando o objeto da proposta didática, as Tirinhas da Mafalda, com o tema do Meio Ambiente, a noção dos multiletramentos são por demais significativos. Isso porque, pensar em como as tirinhas envolvem inúmeras semioses e são (re)produzidas em diferentes mídias, superam a concepção tradicional de tirinhas vistas como entretenimento e pertencentes à esfera jornalística. Na sociedade midiática, a tirinhas são apresentadas a partir de diferenças linguísticas e culturais e se encontram presentes na vida privada, profissional e cidadã.

Nesse sentido, os multiletramentos podem permitir aos estudantes alcançar, por exemplo, o “acesso às linguagens em permanente evolução do trabalho, do poder e da comunidade; e favorecer o engajamento crítico necessário à projeção de seus futuros sociais e à obtenção do sucesso por meio de empregos satisfatórios” (GNL, 2021, p. 12). Com essa

⁶ O GNL é formado por educadores que se encontraram durante uma semana, em setembro de 1994, em Nova Londres, New Hampshire, nos Estados Unidos, para discutir o estado da pedagogia dos letramentos. A principal preocupação era a questão das oportunidades de vida na medida em que elas se relacionam com a ordem moral e cultural mais ampla da pedagogia dos letramentos. Os dez pesquisadores de diferentes áreas relacionadas à educação linguística são: Courtney Cazden, Bill Cope, Norman Fairclough, Jim Gee, Mary Kalantzis, Gunther Kress, Allan Luke, Carmen Luke, Sarah Michaels e Martin Nakata. Os participantes do grupo elaboraram uma proposta pedagógica apropriada para o mundo contemporâneo, o que originou a pedagogia dos multiletramentos. Em 1996, foi publicado o manifesto do grupo, intitulado *A Pedagogy of Multiliteracies: designing social futures*. Em 2000, o casal de pesquisadores australianos Bill Cope e Mary Kalantzis assumiram as pesquisas e lançaram a antologia *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*, da qual participam todos os membros originais do Grupo de Nova Londres.

direção, compreender como se relaciona a crescente multiplicidade e integração de modos na construção de sentidos significativos, os quais os textos aparecem relacionados ao visual, espacial, auditivo, comportamental, além de estarem articulados com as mídias de massa, multimídias e hipermídias, evidenciam a relevância de entendermos como esses meios de comunicação remodelam a maneira como usamos e entendemos as linguagens.

É importante considerar que, segundo Rojo (2013), as novas formas de produção, configuração e circulação dos textos envolvem os multiletramentos. Isso envolve uma mudança relativa nos meios de comunicação e na circulação da informação. Segundo a autora, a ampliação de acesso às tecnologias digitais provocaram uma intensa diversificação na forma da circulação da informação, isto é, as tecnologias digitais ressignificaram as maneiras de ler, de produzir e de fazer circular textos nas sociedades. Aliado a isso, Rojo (2013) destaca que não podemos mais falar de leitor-autor, mas de *lautor*, porque criou-se outras situações de produção entre leitura-autoria, as quais os textos eletrônicos alteram as relações entre leitura e escrita, autor e leitor; e, por assim, alteram-se os protocolos de leitura.

É com essa perspectiva que desenvolvemos uma proposta didática como procedimento para a geração de dados em uma perspectiva em que a pedagogia dos multiletramentos e o gênero discursivo Tirinha (da Mafalda) exercessem uma prática de linguagem situada, em que o enunciado não se encontra em um único formato, fechado e concluído, pelo contrário, na seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais (Bakhtin, 2009, p. 279), envolvem-se certos efeitos de sentido visados pela vontade enunciativa do locutor e dependente de significações dos interlocutores. Abaixo, destacamos como foram desenvolvidos os encontros articulados com a proposta didática.

Quadro 1 - Das atividades desenvolvidas na proposta didática

Aula	Dia	Encontros cada encontro equivale 1h	Proposta
01	18/09/2023	3	Apresentação da Proposta Didática aos alunos: Atividade oral: gênero “Tirinha”. Explicamos como seria desenvolvida as atividades da proposta e como as dividiremos nos encontros. Em seguida, mostrei as competências e capacidades, conforme prescrito no documento, presentes nas atividades. Começamos as atividades com a tirinha “Guerra para todos os lados” da Mafalda para atividade oral e, em seguida, de forma oral, realizei alguns questionamentos sobre a tirinha proposta. Durante a aula tiramos como momentos para leitura da tirinha, questionamentos sobre o que eles entenderam do gênero lido.

Continua.

Quadro 1 - Das atividades desenvolvidas na proposta didática

Continuação.

Aula	Dia	Encontros cada encontro equivale 1h	Proposta
02	20/09/2023	3	Iniciamos o encontro recapitulando o assunto da última aula. Em seguida, fizemos a apresentação do vídeo com as melhores frases da Mafalda. Neste vídeo o foco ficou no discurso da Mafalda ao dizer “O problema da família humana é que todos querem ser o pai”. Foi realizado alguns questionamentos direcionados aos alunos sobre o que eles entenderam do enunciado e o que a personagem pode transmitir de mensagem ou lição sobre os comportamentos da humanidade. Depois, comecei a explicar o conceito de tirinha de forma didática e a forma composicional do gênero. Para isso, por meio da leitura compartilhada do texto impresso sobre o conceito de tirinha, apresentei aos alunos as características do gênero tirinha, o formato dos quadrados, as cores, os balões, as formas da escrita e seus significados.
03	04/10/2023	3	Pensando sempre nos multiletramentos e partindo da prática situada, começávamos os encontros retomando o que foi visto na aula anterior e, com uma atividade oral, passávamos para discussão. Neste dia, discutimos a tirinha “O mundo da Mafalda”. Realizamos uma leitura compartilhada e, por meio da tirinha impressa, fiz algumas perguntas direcionados aos discentes. Nas discussões orais, em e roda de conversa, pedi que me dissessem o que viam, o que compreendia sobre a tirinha analisada. Questionei sobre a relação entre o globo e a planta e o que a Mafalda pensa sobre a situação apresentada na tirinha. Solicitei, em seguida, que os alunos pesquisassem tirinhas da Mafalda nas redes sociais, no YouTube ou em outros meios. Depois, fiz perguntas visando questões de interpretação da tirinha de forma coletiva.
04	11/10/2023	3	Seguindo os mesmo procedimento dos encontros anteriores, fiz a retomada do que foi discutido e, a partir dela, realizei a apresentação da tirinha “Quando eu crescer” para leitura. Levei atividades impressas e, de forma coletiva, fizemos a leitura e interpretação da tirinha. Algumas vezes é necessário direcionar algumas questões para os alunos, de modo que todos fiquem atentos ao que está sendo discutido. Em certo momento da aula há a leitura individual do texto que serve para responderem as atividades escritas. Depois de responderem no papel, é feito a leitura compartilhada das respostas das tirinha.
05	18/10/2023	3	Ao iniciarmos o encontro com algumas retomadas sobre as relações entre as tirinhas desenvolvidas nos últimos encontros pergunto se eles têm algum questão para perguntar. Se há dúvidas. Se já reconhecem a tirinha. Se conseguem diferenciar de outras tirinhas. Há um debate inicial, pensando na organização da tirinha e dos diferentes temas que podem ser abordados por outros personagens. Neste dia, fiz a apresentação da uma música “Um mundo melhor” de Tuca Lima, por meio do vídeo com a letra da música projetada para todos lerem. Depois que ouvimos a música passei a questionar sobre o sentido da letra da música com a tirinha da Mafalda, o que se apresenta, se há relação e quais, enfim, algumas questões são apresentadas para que o aluno reflita sobre o conteúdo estudado. Resolvemos fazer, coletivamente, algumas frases importantes para a preservação da natureza e da paz na humanidade. Houve o registro dessas frases no quadro e coloquei como sugestão, criarem uma tirinha no Canva.

Continua.

Quadro 1 - Das atividades desenvolvidas na proposta didática

Continuação.

Aula	Dia	Encontros cada encontro equivale 1h	Proposta
06	25/10/2023	3	Neste último encontro, perguntei sobre a atividade no Canva. Percebi a pouca habilidade em usar os recursos digitais, tanto da minha parte quanto dos alunos que preferiram trazer escrito no caderno. Fizemos a apresentação da Mafalda e dos seus demais personagens, mostrando cada personagem e a sua relação com Mafalda, ou seja, o que simboliza cada um deles e relevância de estarem junto com a Mafalda. Fiz alguns questionamentos orais direcionados aos discentes de quem seria Mafalda nos dias de hoje. Perguntei se os problemas que assolam o mundo na época da Mafalda poderiam ser os mesmos de no contexto em que eles se encontram, em Rio Branco, na Amazônia. Verifiquei com os alunos quais temas podem ser desenvolvidos na tirinha da Mafalda e quais eles consideravam importantes para a aprendizagem.

Fonte: Elaborado pela autora

4.5 DA ANÁLISE DIALÓGICA DO DISCURSO PARA A ANÁLISE DOS DADOS GERADOS

Acosta Pereira e Oliveira (2022) apresentam que a menção inicial a possíveis estudos em Análise Dialógica do Discurso (ADD), no Brasil, ocorreu a partir do início dos anos 2000, em resposta a um texto Faraco, Introdução às ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin, obra de 2003, em que o autor menciona aspectos voltados à possibilidade de uma abordagem dialógica para o campo de estudos discursivos. Entretanto, foi Brait, na obra Bakhtin: outros conceitos-chave, em 2006, que uma indicação explícita do termo. Os autores destacam que em nenhum momento os integrantes do Círculo tiveram alguma pretensão de se autodenominarem estudiosos de uma Análise Dialógica do Discurso, mas entendem haver uma perspectiva teórico-metodológica denominada Análise Dialógica do Discurso ancorada nos escritos do Círculo bakhtiniano que traz, sobretudo, ressignificações, redimensionamentos, ampliações do que o Círculo propõe.

Para Cunha (2003, p. 168), todo “enunciado é uma resposta a um *já-dito*, seja numa situação imediata, seja num contexto mais amplo” e, conforme bem situado por Bakhtin (2003), nenhuma palavra é vazia, enunciada do nada. Ela sempre é uma resposta a alguém e, desse modo, a ADD “surge como resposta brasileira, como proposta que responde a outras Análises de Discurso e nasce a partir da perspectiva dialógica da linguagem, de modo a fornecer a base epistemológica para diversos percursos possíveis de estudo dos fenômenos linguísticos e, por conseguinte, imprimem discussões importantes envolvendo o ensino de línguas, estudos de

gêneros de discurso, nas mais diversas esferas da atividade (Acosta Pereira; Oliveira, 2022, p. 44).

Ancorados em Brait (2006), os autores destacam de que não seria possível dar uma definição fechada sobre o que consiste a teoria/análise dialógica do discurso. Isso acontece devido a própria natureza do pensamento do Círculo bakhtinkiano que não propõe conceitos fechados e/ou discussões acabadas, mas oferece possibilidades de diálogo e ressignificação de suas discussões. Vão além ao argumentarem que a teoria/análise dialógica do discurso não oferece procedimentos analíticos prontos ou conceitos fechados para o pesquisador, mas “[deixa] que os discursos revelem sua forma de produzir sentido, a partir de ponto de vista dialógico, num embate” (Brait, 2006, p. 24).

Desse modo, para o objeto deste estudo, a ADD nos orienta porque propõe uma “indissolúvel relação existente entre língua, linguagens, história e sujeito que instaura os estudos da linguagem como lugares de produção de conhecimento [...]” (Brait, 2006, p. 10), de forma comprometida e responsável. Para Brait (2006), o embasamento constitutivo diz respeito a uma concepção de linguagem, de construção e produção de sentidos apoiadas nas relações discursivas empreendidas por sujeitos historicamente situados.

Nessa direção, as discussões apresentadas durante as aulas no desenvolvimento da proposta didática Tirinhas da Mafalda, encontram-se em sintonia com o apresentado por Brait (2006, p. 13-14) ao salientar ser necessário ultrapassar a análise da “materialidade lingüística” e reconhecer o gênero a que pertencem os textos e os gêneros que nele se articulam, a fim de descobrir a tradição das atividades em que esses discursos se inserem. É, a partir desse diálogo com o objeto de análise, da sua forma de ser discursivamente, da maneira de participar ativamente de esferas de produção, circulação e recepção, que encontramos as identidades nas relações dialógicas estabelecidas com outros discursos, com outros sujeitos.

Apoiada em Acosta Pereira e Oliveira (2022, p. 57) e Brait (2006), consideramos a ADD como procedimento para análise dos dados por primeiro, ser um campo de estudo discursivo, que traz reverberações das obras de Bakhtin e do Círculo, de modo que tornam-se a ancoragem epistemológica e teórico-metodológica; segundo, pressupõe um olhar dialógico para os dados linguísticos, o que significa que os conceitos cunhados e retomados no conjunto das obras do Círculo não são categorias analíticas, mas passam ser a ancoragem de um caminho teórico-conceitual na pesquisa e, terceiro, a ADD não apresenta categorias analíticas prévias, ou seja, não há categorias *a priori* a serem aplicadas ou replicadas nos dados, elas acontecem em movimentos de idas e vindas (Acosta Pereira, 2008; 2012) da língua em ação, viva.

Vejamos, abaixo, o contexto e o grupo focal que compõem esta pesquisa.

4.6 DO CONTEXTO E DO GRUPO FOCAL DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada em uma escola pública estadual de Ensino Fundamental e Médio localizada no Conjunto Esperança II, na cidade de Rio Branco, Acre. Ela conta com 953 alunos matriculados, distribuídos em três turnos. Atende a toda a clientela circunvizinha dos conjuntos Esperança I, II e III, Novo Esperança e outros. A demanda é composta da educação básica, nos níveis de Ensino Fundamental I e Educação de Jovens e Adultos (Ensino Fundamental e Médio). No primeiro e segundo turnos funcionam o Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano. No terceiro turno, Educação de Jovens e Adultos (Ensino Fundamental e Médio).

O ano letivo iniciou no segundo semestre, em 28 de Agosto de 2023. Minha turma foi do Módulo IV, do EJA, 8º ano do Ensino Fundamental, com carga horária de 120 horas/aulas para Língua Portuguesa. O Plano de Curso seguido pelo EJA é de 2008, sendo ajustado para 2023. É dividido em 4 partes (N1, N2, N3 E N4). Dentro dos conteúdos a serem trabalhados estava o gênero Tirinha, a ser aplicado apenas na N2, todavia, foi autorizado e adiantado para a N1, de modo que esta pesquisa ocorreu no decorrer dos meses de setembro, outubro e novembro, divididos em dois encontros semanais.

Como professora há quase 20 anos enfrento muitas dificuldades no ensino-aprendizagem de língua portuguesa, mais precisamente no que tange ao ensino de gramática. Por conta da pandemia de Covid-19 os problemas aumentaram significativamente, quando retornarmos presencialmente, a perda nas questões que envolviam o ensino-aprendizagem dos alunos da EJA foi significativo e, ainda hoje, buscamos recuperar o déficit na aprendizagem desses estudantes. Fato é que iniciava a aula com dinâmica de apresentação, com perguntas que relacionavam-se com as realidades vividas por eles e perguntava o que sabiam sobre gêneros discursivos, a exemplo de notícias, reportagens, tirinhas dentre outros, para ter uma noção se conheciam esses gêneros e se sabiam diferenciá-los.

Ouvia inúmeros questionamentos dizendo “tudo bem professora, não trabalhando produção textual está tudo bom”. Antes de entrarmos na proposta do gênero tirinha, foi necessário trabalhar com os gêneros discursivos notícia, reportagem. Importante situar que, nos momentos em que passávamos a estudar a questão da estrutura da língua, a gramática, os alunos apresentavam um pouco de resistência. Entretanto, não podemos esquecer que é necessário entender que a gramática é importante para o conhecimento das relações que ela apresenta com a própria língua.

De todo modo, para este trabalho e considerando o objetivo desta pesquisa, elaboramos um questionário de perfil, cuja finalidade era de conhecê-los e apresentá-los na pesquisa. Os

alunos que participaram desta proposta didática são do Modulo IV, do EJA. A turma tem 19 alunos matriculados e uma média de 15 alunos frequentam as aulas diariamente. Quanto ao gênero, 10 são do sexo feminino e 09 do sexo masculino. As idades variam entre 15 e 55 anos. Há uma predominância de alunos negros. Três alunos se encontravam sob monitoramento eletrônico por meio de dispositivo de geolocalização. A maioria são profissionais liberais, trabalham durante o dia e moram em bairros periféricos. Eles apresentam, em grande parte, dificuldades em realizar as atividades propostas por estarem muito cansados do dia de trabalho, o que impossibilita a realização de atividades extra-classe. Nesse sentido, todas as atividades são realizadas em sala de aula.

O próximo capítulo destina-se à proposta didática.

5 DA PROPOSTA DIDÁTICA

A proposta didática apresentada surgiu da necessidade de verificarmos de forma prática como ocorre a compreensão de leitura de tiras pelos alunos da EJA. A ênfase está na percepção de que este gênero colabora para a construção ideológica dos sujeitos, a depender do contexto em que se encontram. Aliado a esses aspectos, a proposta do gênero discursivo tirinha está presente na matriz de referência do currículo do EJA, Ensino Fundamental I, no módulo IV, que se refere ao 8º ano. Desse modo, a proposta com este gênero foi pensada para essa turma porque, assim como os gêneros discursivos HQs' e as Charges, trata de temas/assuntos contemporâneos, o que pode contribuir para o ensino-aprendizado dos alunos da EJA, que apresentam uma realidade de vida diferente dos alunos do ciclo normal do ensino regular.

O perfil dos alunos da EJA, conforme apresentado na seção 4.6, encontra-se na faixa etária de 15 a 55 anos. Trabalham o dia todo, são de bairros periféricos e enfrentam desafios todos os dias para estarem em sala de aula. Desse modo, o gênero discursivo tirinha da Mafalda propicia discussões crítico-colaborativas sobre como somos afetados socialmente, culturalmente e economicamente pelo que acontece com o meio ambiente. Nessa direção, a proposta didática foi pensada em articular a leitura e escrita de textos multimodais em sintonia com ferramentas digitais para desenvolver atividades interativas e flexíveis. A proposta didática, assim, considerou “as premissas fundamentais de uma pedagogia dos letramentos, a fim de influenciar práticas que darão aos estudantes as habilidades e o conhecimento de que precisam para alcançar suas aspirações.” (GNL, 2021, p. 17).

Nessa direção, é inegável que a educação evoluiu, assim como as práticas pedagógicas, os instrumentos de ensino-aprendizagem e os sujeitos que integram à esfera escolar. A sequência didática, como instrumento de aprendizagem proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), foi (e ainda é) de suma importância para que o estudante adquira o domínio de dado gênero, já que fornece uma espécie de modelização instrumental para organizar as atividades de ensino que os objetos de aprendizagem requerem.

No entanto, situamos esta pesquisa na proposta didática, entendida aqui a partir da relação entre a SD e os Multiletramentos. Este, devido ao impacto das mídias digitais, os textos compõem uma pluralidade de linguagens e de culturas que impactam sobremaneira os modos como escrevemos. O primeiro, porque é necessário saber como se organiza um texto, as regularidades, a progressão que promove a coerência textual. Por esse princípio, adotamos a proposta didática como caminho para as nossas atividades com o gênero discursivo tirinha, de forma a considerá-lo como uma prática social que envolve a multimodalidade – em suas

diversas semioses e linguagens – e a multiculturalidade, por estarmos em sociedades híbridas e fronteiriças. É o que será apresentado nesta seção.

5.1 A APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA DIDÁTICA

As histórias em quadrinhos são narrativas visuais que combinam fatos, personagens, tempo e espaço para contar uma história. Elas são compostas por quadros que ajudam a dar forma e personagem à trama, mas não existe uma regra rígida quanto ao número de quadros necessários para uma história em quadrinhos. A linguagem utilizada nas histórias em quadrinhos é uma mistura de linguagem verbal (formal ou coloquial) e não verbal.

As temáticas das histórias em quadrinhos variam muito e podem abranger qualquer assunto, desde eventos cotidianos até temas políticos e médicos. As tirinhas, em particular, são muito populares em jornais, revistas e livros didáticos. Elas costumam atrair um público jovem e adultos por seu tom humorístico, satírico e crítico, que mistura diálogos curtos com representações visuais que atribuem significados ideológicos à história. As tirinhas são um tipo de narrativa presente, principalmente na mídia impressa e digital, que consiste em uma sequência de três quadros de jogos em uma linha horizontal, geralmente limitada a uma média de linhas.

Esta proposta didática objetiva explorar a leitura de tiras para alunos da EJA, com ênfase na compreensão de como as características deste gênero colaboram, dentre outros, para a construção ideológica presente nas tiras da Mafalda.

Para compreendermos melhor, as atividades apresentadas foram desenvolvidas considerando o conceito de gênero discursivo postulado por Bakhtin (2016) ao destacar que a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multifacetada atividade humana e, ao dominar dado gênero, mais livremente o sujeito é capaz de empregá-lo nas diferentes situações comunicativas em que se encontra. Aliado a esse aspecto, os multiletramentos estão alicerçados na visão de que o mundo evolui e as questões de ensino-aprendizagem devem acompanhar as mudanças de modo que os conteúdos estudados na sala de aula precisam responder as três perguntas do manifesto: por quê?, o quê? e como? Assim, para nós, o objeto de ensino gênero discursivo tirinha articulado com a proposta didática desenvolvida sob a ótica dos multiletramentos solicitam sujeitos/educandos críticos, ativos e como conhecedores da sua própria realidade, buscam a (trans)formação pelo conhecimento. Na seção seguinte, apresentamos como desenvolvemos as atividades.

5.2 O PLANEJAMENTO DAS ATIVIDADES



Fonte: Line Stickers & Themes. Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/699676492101036331/> .
Acesso: 10 set. 2023

As atividades propostas para o desenvolvimento do trabalho com leitura em sala de aula estão divididas em seis encontros, totalizando 18 horas/aulas. No entanto, é importante destacar que o tempo de execução pode variar de acordo com a realidade de cada turma. Além disso, é recomendável que o professor faça as atividades que atenda às necessidades específicas da sua turma. Destaca-se, também, que a proposta didática está articulada com a pedagogia dos multiletramentos desenvolvida a partir do Grupo de Nova Londres (1996), Cope e Kalantzis (2023) e da sequência didática proposta pelo Grupo de Genebra (2004), a qual é bastante utilizada pela rede estadual de educação do Acre.

Das competências específicas e capacidades estabelecidas para as atividades propostas, aqui estão:

- a) Leitura e interpretação crítica de textos;
- b) Compreensão da linguagem utilizada em tirinhas;
- c) Entendimento das tirinhas como meio de comunicação e expressão;
- d) Reflexão sobre os temas considerados nas tirinhas e como estão relacionados ao contexto atual.

As habilidades que os alunos devem apresentar incluem análise e interpretação das mensagens presentes na tirinha da Mafalda, relacionando-as com a realidade social e ambiental contemporânea e análise crítica dos diferentes discursos, inclusive o próprio, desenvolvendo a capacidade de avaliação de textos.

Arelado às competências e habilidades em uma proposta didática é necessário que se tenha objetos de conhecimento, ou seja conteúdo, e são eles: compreender a complexidade e diversidade dos problemas sociais e ambientais que causaram o mundo contemporâneo;

identificar as causas e consequências da crise global e suas emoções para a vida das pessoas e dos ecossistemas; refletir sobre os valores e princípios éticos que orientam a ação social e a defesa dos direitos humanos e do meio ambiente; desenvolver habilidades de análise crítica e de interpretação de mensagens midiáticas e de opiniões divergentes; e por último, propor soluções e estratégias para enfrentar os desafios globais e contribuir para a construção de um mundo mais justo e sustentável.

5.3 A SITUAÇÃO DIDÁTICA DESENVOLVIDA COM O GÊNERO TIRINHA A PARTIR DA PRÁTICA SITUADA

A proposta didática será descrita considerando o movimento pedagógico, apresentado por Cope e Kalantzis (2016, p. 11) como prática situada, instrução aberta, estrutura⁷ crítica e prática transformadora. Importante situar que na pedagogia dos multiletramentos esse movimento pedagógico é ininterrupto, acontece em todas as atividades pelo fato de buscar o movimento engajado e participativo do educando sobre o objeto de estudo.

No primeiro momento, de modo oral, temos a realização de questionamentos direcionados aos alunos, o qual, pela teoria dos multiletramentos chama-se **prática situada**. Ela, ao estar articulada com a proposta desenvolvida pelo conteúdo, isto é, por ser motivadora em discutir como o gênero discursivo tirinha proporciona espaços críticos para a educação de jovens e adultos, precisa identificar as necessidades identitárias, sociais, culturais e econômicas nas atividades propostas e como elas são compreendidas pelo universo do aluno, em contextos situados de vida.



⁷ Iremos adotar concepção crítica baseada em Oliveira (2020, p. 200) ao sugerir ser o educando que busca uma atitude crítica de mundo, um compromisso político rumo à transformação social.

Figura 1 - Toda Mafalda



Fonte: Quino, Toda Mafalda. Ediciones de la Flor, Buenos Aires, Argentina, 1993, p. 30

1. Você costuma ler tirinhas no dia a dia? Se sim, onde?
2. Você acredita que existe alguma relação entre a forma como vivemos e os problemas que enfrentamos atualmente, como as mudanças climáticas, a desigualdade social, as guerras entre países e a pandemia? Por quê?
3. Por que se chama tirinha? O que você entende por tirinhas?
4. O que você verifica na tirinha acima? Sobre o quê as duas crianças conversam?
5. Na sua opinião, por que há guerras por todo lado? E por que o mundo vai mal?
6. Felipe dá uma resposta para a pergunta e a raiva da Mafalda. Você concorda com ele? Explique.
7. Há culpados pelo mundo estar mal, em guerra, na sua opinião? Quem seria o culpado, segundo o seu ponto de vista?
8. Você acha que as crianças da atualidade tratam sobre esse tipo de assunto? Por quê?
9. A tirinha é da Mafalda, uma menina argentina de 6 (seis) anos, que faz críticas muito fortes sobre a sociedade. Você concorda com a crítica feita por ela? Explique.
10. Que tipo de linguagem você observou na tirinha? É fácil entender, por quê?



Atividade 2

Seguindo a nossa prática situada, veja os vídeos abaixo.

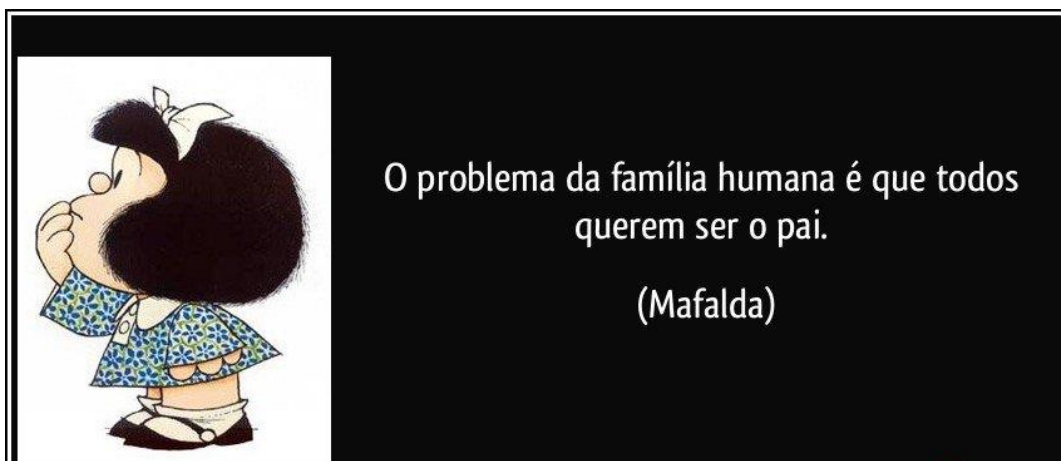
Observação: Pedimos atenção que os vídeos são extensos e faz-se necessário observar o conteúdo abordado na aula. Isso não significa dizer que não pode usar o vídeo completo, mas, para este encontro estávamos observando apenas questões relacionadas ao conteúdo apresentado na aula.

Figura 2 - Vídeo 01: Melhores frases da Mafalda



Disponível em: <https://youtu.be/K7z752D0VYs?si=ocRbbg9fuGgXYhXN>. Acesso em: 28 mai. 2023

Figura 3 - Vídeo - Melhores frases da Mafalda



YouTube: [MEJORES FRASES DE MAFALDA](https://youtu.be/9rKwNcnd0R4)
Disponível em: <https://youtu.be/9rKwNcnd0R4>. Acesso em: 28 mai. 2023.

1. Você acredita que os personagens em uma história em quadrinhos podem transmitir alguma mensagem ou lição para nós? Por quê?
2. Aqui, nos vemos a tirinha em um outro formato, em vídeo? O que você consegue identificar?
3. Há diferenças quanto ao conteúdo das tirinhas apresentadas? Quais?

4. Para você, qual a forma mais fácil de compreender as tirinhas? Quando lê no formato impresso e/ou quando lido em outras esferas da comunicação, a exemplo dos jornais impressos, das plataformas digitais ou das redes sociais?
5. Você gosta quando comentam sobre as tirinhas? Auxilia no processo de compreensão e interpretação delas, por quê?
6. O que podemos dizer dessa tirinha? Por que o problema da família humana é que todos querem ser o pai?
7. E qual a relação com a da atividade anterior? Explique.
8. Do vídeo das melhores tirinhas, qual chamou a sua atenção e por quê?
9. Escreva em uma folha de papel, a tirinha que mais chamou a sua atenção e depois troque com o seu colega. Dialogue com ele sobre o porquê de vocês terem escolhido tais tirinhas.
10. Quando vemos o vídeo cujo título é **MEJORES FRASES DE MAFALDA**, há uma questão importante. O vídeo está em outra língua. Vejam bem, por estarmos nos multiletramentos, vemos que as diferentes línguas estão no nosso cotidiano, como por exemplo, *shopping*, *show*, *videogame*, *Réveillon*, *link*, dentre tantas outras que configuram o fenômeno do multilinguismo. Com base nessa explicação, o vídeo está em outra língua, o espanhol. Devido a sua proximidade com português brasileiro e, no nosso caso, por fazermos fronteira com a Bolívia e o Peru, muitas vezes temos a impressão de que podemos dispensar o uso do dicionário (impresso e digital) para compreender as mensagens. Nas tirinhas acima, você teve alguma dificuldade de compreender as mensagens? Quais? Como podemos tirar as dúvidas? Olhando as imagens, o que você entendeu após a leitura? Que exemplos você pode dar? Que tal andar pelo bairro e verificar se existe lojas com nomes estrangeiros. Pesquise. Tire fotos, faça um vídeo. Depois, vamos criar um painel sobre o que foi descoberto.

Neste momento de discussão oral, cabe ao professor explicar aos alunos o conceito de tirinha da forma mais didática possível, podendo até mesmo ser uma discussão dando continuidade aos questionamentos iniciais já introduzindo a explicação, ou ter em mãos essa definição impressa e entregue aos alunos (como do exemplo abaixo), para que acompanhem em uma leitura coletiva. Nas atividades seguintes em que tem a presença de tirinhas é importante fazer interpretação para que os alunos percebam a forma como as tirinhas se encontram, o conteúdo e os sentidos presentes. Vejamos a definição de tirinhas o quadro 2.

Quadro 2 -Definição da composição do gênero “Tirinhas”

TIRINHAS

As tirinhas são um gênero textual que se caracteriza pelas histórias curtas, geralmente formadas por três ou quatro quadrinhos. Usualmente fazendo uso do humor, as tirinhas podem apenas contar uma história, mas, por vezes, têm propósitos adicionais, como a crítica social, por exemplo. Aliando o visual ao verbal, as tirinhas trazem as falas em balões ou em onomatopeias.

Tirinha é uma sequência de quadrinhos que geralmente faz uma crítica aos valores sociais. Este tipo de texto humorístico é publicado com regularidade. Pode-se dizer que são como as histórias em quadrinhos (HQ's), porém bem mais curtas. As tirinhas podem estar contidas em jornais, revistas e em sites da Internet.

Características

- Balões de variados tipos e formas que mostram os diálogos dos personagens ou suas ideias;
- Possui elementos básicos de narrativa, tais como personagens, enredo, lugar, tempo e desfecho;
- Sequência de imagens que montam uma cena.

Fonte: Disponível em <https://www.institutoclaro.org.br/educacao/para-ensinar/planos-de-aula/genero-textual-tirinhas/> Acesso em 28 jun. 2023.

Agora será apresentado alguns balões para que os alunos percebam os diferentes formatos dos balões e, devido a isso, indicam formas de leituras diferente de interpretação de balões das tirinhas. Vejamos.

Tipos de Balões

A fala do personagem.	O cochicho do personagem.	O pensamento do personagem.	O grito do personagem.	A fala de mais de um personagem.	O personagem teve uma ideia.
O personagem está com dúvidas.	O personagem está admirado.	O personagem não consegue se expressar.	O personagem está choroso, triste.	O personagem está cantando.	O personagem está zangado.

Fonte: Disponível em <https://br.pinterest.com/pin/800796377472330005/>. Acesso em 28 jun. 2023.

Momento para instigar os alunos e perguntar se eles conheciam esses diferentes tipos de balões e o que representam. Verificar se eles observaram quais os tipos de balões que predominam nas tirinhas da Mafalda e por quê?

5.4 A INSTRUÇÃO EVIDENTE NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Atividade 3

Texto é um objeto complexo e, nas palavras de Koch e Elias (2017, p. 15), envolve não apenas operações linguísticas, como também cognitivas, interacionais, sociais, ou seja, para a produção e conhecimento de um texto, não é suficiente conhecer a língua, é preciso considerar o conhecimento de mundo, da cultura em que vivemos, das formas como interagimos socialmente. Desse modo, um texto pode se apresentar de diferentes modos, escrito, visual, gestual, a depender do objetivo a que se propõe. Na figura 4 abaixo, faça uma reflexão sobre o texto e, em seguida, debata com os seus colegas.

Figura 4 - Tirinha O mundo da Mafalda



Fonte: Quino, O mundo da Mafalda, 1999, p. 96

Em seguida, realize alguns questionamentos para serem discutidos oralmente em uma roda de conversa:

1. O que vocês estão vendo nesta tirinha? Qual a relação entre o globo e a planta?
2. Quando a Mafalda para e pensa. O que podemos deduzir da ação dela no segundo quadro?

3. E no terceiro quadro? Por que você acha que ela colocou o jarro com a flor ao lado do globo terrestre?
4. O que aconteceu no último quadro? A que se deve esse processo na sua opinião?
5. Vamos dar sequência ao nosso diálogo, você sabe quem é a personagem Mafalda? Conhece essa personagem?
6. Vocês costumam encontrar com frequência tiras dessa personagem? Onde?
7. O que vocês acham das histórias dessa personagem?
8. Vocês sabem onde são publicadas as tirinhas da Mafalda?
9. Caso vocês tenham acesso à internet, pesquisem onde podem ser encontradas as tirinhas da Mafalda, considerando os seguintes aspectos:
 - a) Qual a esfera comunicativa? (jornais impresso e/ou digital, exposição, revistas impressas e/ou digitais, Facebook, Instagram, YouTube, postes públicos, entre outros)
 - b) A quem se dirige?
 - c) Com qual finalidade?
 - d) Qual o contexto de produção e de circulação?
 - e) Qual a relação com tempo e espaço?

Quanto ao terceiro momento, nele, será realizada uma atividade de interpretação de forma coletiva, com a professora lendo cada pergunta para formularem juntos as respostas, realizando discussão pontual de cada questionamento. Aproveitando para sanar todas as dúvidas na mesma hora.

Aqui, estamos no que a Pedagogia dos Multiletramentos denomina de **instrução evidente**, realizada pelo educador e baseada na fundamentação teórico-prática dos objetivos propostos para a discussão do conteúdo. Na **instrução evidente**, tanto o educador quanto os alunos atuam colaborativamente nas questões de ensino-aprendizagem, sendo que o par mais experiente – educador – auxilia o aluno a realizar as atividades mais complexas. Lembre-se que nos multiletramentos o movimento pedagógico acontece em todas as atividades, ou seja, a prática situada, instrução evidente, concepção crítica e prática transformadora se articulam nas práticas sociais dos discentes.

Como sugestão, na proposta de atividade abaixo, pode-se fazer a impressão para entregar aos alunos.

Atividade 4



Fonte: Globos giratórios em imagens animadas GIF. Disponível em: <https://usagif.com/pt/gifs-do-globo/>. Acesso: 10 set. 2023.

Atividade de interpretação coletiva:

Leia a tirinha abaixo e, em seguida, responda às perguntas:

Figura 5 - Tirinha Quando eu crescer



Fonte: Quino, O mundo da Mafalda, 1999, p. 128.

a) Qual é o assunto tratado nessa tira?

b) Considerando o tema exposto na tira, por que motivo a Mafalda se preocupa com o mundo durar até ela crescer?

c) Vocês já ouviram falar sobre uma crise global? O que sabem sobre isso?

d) Considere a solução que Mafalda pensou, você concorda que isso seria viável para resolver os problemas do mundo? Explique.

e) Qual das falas da Mafalda tem sentido de **tempo**?

- A. “Seu país é um nojo.”
- B. “... e então ninguém vai poder brigar, é claro!”
- C. “Isso se você me prometer que vai durar até eu crescer, viu?”
- D. “Seu país é um encanto!”

f) Se você tivesse lido somente o primeiro quadrinho, que sentido teria a profissão “Intérprete”? E após o contexto dos outros quadrinhos, que sentido a palavra adquire?

g) A palavra “quando” pode indicar tanto uma conjunção subordinativa quanto um advérbio com valor circunstancial expressando uma circunstância de tempo, indicando “em que ocasião”. Veja as duas primeiras tiras e diga o que cada uma delas indica nas tiras analisadas.

2. Agora ouça a música Um mundo melhor, de Tucça Lima. Depois, diga qual a relação de sentidos você encontra entre a tirinha da Mafalda e a letra da música.

Figura 6 -Vídeo 2 - Um mundo melhor



Criança esperança 2012 - UM MUNDO MELHOR // Tucca Lima

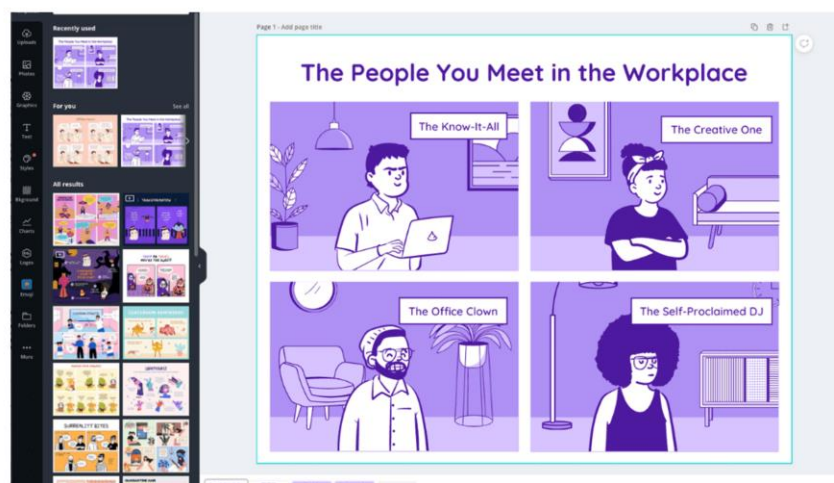
YouTube: [Um mundo melhor, Tucca Lima](#)

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=56wmQQCojLY>. Acesso: 20 ago. 2023.

2. Em relação à música ouvida, Um mundo melhor, de Tucca Lima, elabore junto com um colega uma tirinha com os aspectos que você julga ser fundamental para a preservação da natureza, para a paz da humanidade. Há um aplicativo chamado CANVA, que pode ajudá-los a criar a sua própria tirinha. Vamos descobrir juntos como fazer!!!

Quadro 3 - Criar tirinhas pelo Canva

Crie suas próprias tirinhas engraçadas, críticas, sarcásticas e muito mais com o Canva.



Link: [Criar tirinhas pelo Canva](#)

Disponível em: https://www.canva.com/pt_br/criar/tirinhas/. Acesso: 28 ago. 2023

5.5 A CONCEPÇÃO CRÍTICA DO ALUNO SOBRE O OBJETO DE ESTUDO

Vejam, estamos trabalhando os multiletramentos e chegamos em uma etapa importante destacado pelo Grupo Nova Londes (1996): **a concepção crítica**. Como estamos em atividade perceba que tanto a professora quanto os alunos podem utilizar esse momento para discutir outros pontos que forem surgindo enquanto realizam as atividades, pois é pelas atividades em ação que surgirão as dúvidas, os questionamentos sobre os exercícios. Os alunos formulam suas próprias respostas, usam suas próprias palavras, em atitude responsiva e ativa. A pedagogia dos multiletramentos denominam de **concepção crítica**, ou seja, as discussões apresentadas auxiliam os alunos no desenvolvimento da criticidade, no ato criativo, nas perguntas que orientam a compreender o processo do porquê as tirinhas escolhidas, Mafalda, ser considerada como revolucionárias, atemporais, já que se recusa a aceitar o mundo como se encontra e procura questionar e transformar a sociedade em um mundo melhor.

Para desenvolvermos tirinhas voltadas para a **concepção crítica**, faz-se necessário conhecer de modo mais profundo a Mafalda e suas aspirações para, assim, criarmos espaços de construção de tirinhas voltadas para o conteúdo em estudo.

Atividade 5

Figura 7 - Mafalda e os demais personagens



Imagem Disponível em: <https://blogmaniadegibi.com/2011/12/conheca-mafalda/>. Acesso: 28 mai. 2023.

Refleta com o seu colega:

- Quem seria a Mafalda nos dias de hoje, a seu ver?

- b) Sobre quais problemas do mundo refletiria? Teria semelhanças com os enfrentados por Mafalda?
- c) Pelas temáticas desenvolvidas por Mafalda, quais você considera importante para a sua aprendizagem?
- d) Considerando o tema da tirinha, o meio ambiente, qual a relevância desse estudo para o lugar que você vive? É importante cuidar do meio ambiente? Como podemos preservar a nossa natureza?
- e) Assista ao vídeo da ativista adolescente Greta Thunberg feito na ONU, em 2019, quando tinha 16 anos. Depois, com seus colegas, reflita sobre a mensagem deixada por ela a todos que estavam participando do encontro. Em seguida, faça o seu vídeo falando sobre a mesma questão. Mostre a sua indignação com a poluição, as queimadas, os rios repletos de lixos, enfim, mostre que precisamos cuidar do meio ambiente.

Figura 8 - Vídeo - Discurso na íntegra de Greta Thunberg nas Nações Unidas



Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=mbnRv81s_9Q . Acesso: 28 mai. 2023.

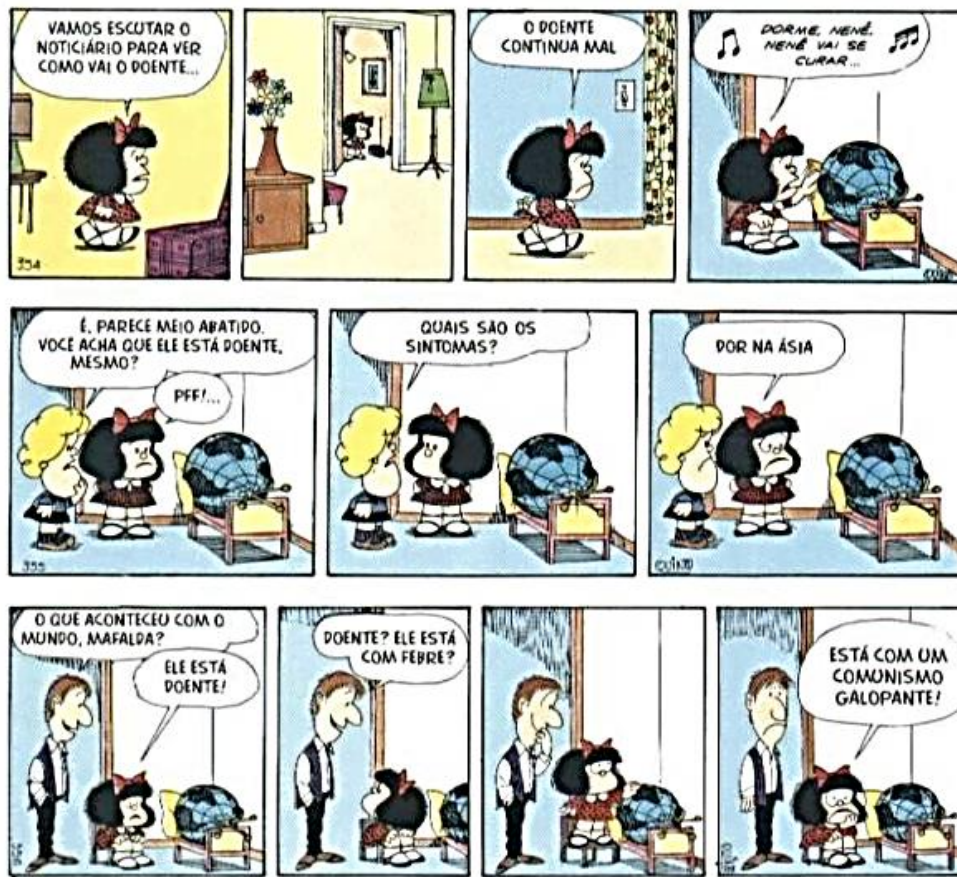
- f) Agora, após estudar algumas tirinhas da Mafalda sobre o meio ambiente e o discurso da ativista Greta Thunberg, coloque no balão abaixo as palavras que mais chamaram a sua atenção.

atentamente os textos utilizados até o momento e utilizem seus conhecimentos e o que já foi discutido anteriormente para responder ao que se pede.

Atividade de interpretação escrita

Leia a tirinha abaixo e faça o que se pede:

Figura 9 - O mundo vai mal



Fonte: Quino, O mundo da Mafalda, 1999, p. 94.

1. As expressões de Mafalda em todos os quadrinhos indicam que ela está:

- A. Com raiva
- B. Feliz
- C. Preocupada
- D. Conformada

2. Escreva abaixo o quadrinho que se diferencia dos outros:



3. De acordo com o que você leu quais os possíveis problemas que estão deixando o mundo doente:

4. Ao ler as tirinhas você acha que a personagem deixa claro os motivos pelo qual o mundo está enfermo:

5. Nos últimos quadrinhos, o pai de Mafalda pergunta se o mundo está com febre, mas ela o surpreende dando outra resposta, explique a reação dele no último quadrinho:

6. Se o mundo estivesse doente por motivos ambientais, como ficaria a fala da Mafalda no último quadrinho?

- () “Ele está com tosse!”
- () “Está com desmatamento na Amazônia!”
- () “São sintomas de Capitalismo.”
- () “Ele está com Alagação no Norte!”

7. Leia novamente o 5º quadrinho. Por que ela escuta o noticiário para saber se o mundo está doente?

8. Na sua opinião, o mundo está doente?

9. Siga interpretando a tirinha abaixo.

Figura 10 - O futuro



Fonte: Quino, O mundo da Mafalda, 1999, p. 77.

10. As expressões de Mafalda em todos os quadrinhos indicam que ela está:

- A. Alegre
- B. Feliz
- C. Preocupada
- D. Conformada

11. Escreva no quadro abaixo qual os sentidos para a palavra **futuro** foram empregados por Mafalda:



12. De acordo com o que você leu, você concorda com a expressão é para frente que se anda, e dito por Mafalda que o mundo é para frente? Explique.

13. Podemos dizer que o futuro está tão ruim que, em muitos casos, parece que estamos “dando passos para trás”? Explique com exemplos.

Agora veja o vídeo abaixo e leia a tira que se segue.

Figura 11 - Vídeo Mafalda - O mundo está doente



Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3GDwDFBCVpU>. Acesso: 28 mai. 2023.

Figura 12 - O mundo está doente



Fonte: Quino, O mundo da Mafalda, 1999.

1. Do que trata o vídeo e a tirinha? Qual o tema em questão?

2. Qual a semelhança entre o vídeo e a tirinha?

3. Ao ler as tirinhas, você acha que a personagem deixa claro os motivos pelo qual o mundo está enfermo?

4. A seu ver e considerando os dias atuais, podemos afirmar que o mundo está doente? Como? Explique e dê exemplos.

5. Qual a diferença entre o vídeo e a tirinha? De qual você gostou mais? Qual foi mais fácil de entender a temática e por quê?

6. Nos últimos quadrinho, o amigo da Mafalda pergunta quem da família dela está doente e ela diz que não são eles. No último quadrinho ela o surpreende com a imagem do globo. Explique a reação dele no último quadrinho:

07. Se o mundo estivesse doente por motivos ambientais, como ficaria a fala da Mafalda no último quadrinho?

() “Ele está com tosse!”

() “Está com desmatamento na Amazônia!”

- () “São sintomas de Capitalismo.”
- () “Ele está com Alagação no Norte!”

08. Reveja novamente o vídeo e a tirinha. Os dois têm sentidos semelhantes, mas são empregados recursos diferentes para explicar a situação do mundo. A seu ver, qual deles explica melhor que o mundo está doente?

Chegamos ao último momento da nossa proposta didática. Ele é a proposição de criar tirinhas com o intuito de verificar a **prática transformadora** dos educandos. Na pedagogia dos multiletramentos, ela é uma prática refletida e crítica sobre todos os processos desenvolvidos durante a apresentação do conteúdo por meio do gênero discursivo tirinha. Eles podem utilizar quaisquer recursos que tiverem acesso, desde o lápis e o papel ao *smartphone* e computador. A ideia é verificar a **prática transformadora** e como eles articulam as próprias tirinhas com os usos das tecnologias digitais e com o tema meio ambiente.

CRIAÇÃO DA PRÓPRIA TIRINHA

--	--	--

Observação Importante:

Retomar os processos desenvolvidos colabora para que os alunos revejam os aspectos principais e ressignifiquem a aprendizagem de modo que se tornem os agentes da própria aprendizagem. Nesse sentido, a **prática transformadora** pode considerar os diversos caminhos

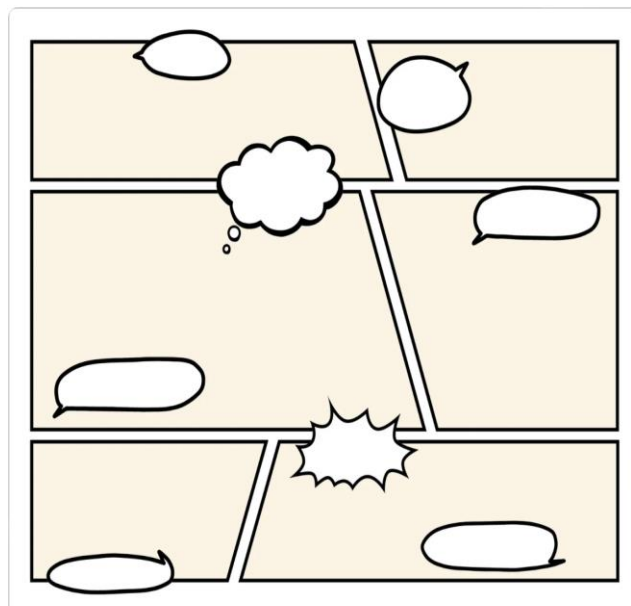
em que o aluno pode criar e desenvolver a sua própria tirinha, de modo a apresentar o seu olhar como autor sobre o conteúdo abordado/estudado.

Ademais, ao rever o conteúdo estudado e autocorriger as atividades propostas, há a avaliação gradativa e continuada do processo educativo. A professora, como mediadora do conhecimento, irá discutir com os alunos e verificar se os objetivos estabelecidos no início foram, de fato, alcançados.

Por fim, vale mencionar os recursos a serem utilizados durante a proposta didática são: papel A4, lápis, caneta, internet, celular/computador, atividades impressas, quadro, pincel, borracha, entre outros, mas não se esgotam apenas neles, já que podem surgir outros recursos durante as aulas.

Assim, com a **prática transformadora** em ação, os discentes irão elaborar as suas próprias tiras e fazer uma exposição na escola para que possam compartilhar o conhecimento com os demais integrantes da escola.

Abuse da imaginação e Crie você mesmo



5.4 DO OLHAR CRÍTICO DO ALUNO NO TEMA DESENVOLVIDO NA PROPOSTA DIDÁTICA

A análise crítica de tirinhas da Mafalda sobre o mundo estar doente por brigas políticas é uma atividade didática que pode trazer muitos benefícios para os alunos da EJA. Pode contribuir para uma reflexão crítica sobre como questões políticas e econômicas atingem diretamente a sociedade e a importância de se ter um diálogo respeitoso e construtivo. As tirinhas da Mafalda mostram como a política afeta diretamente a vida dos personagens, de modo que os alunos podem entender que a política não é algo distante e abstrato, mas sim, uma questão que afeta a vida de todos, diariamente.

Some-se que as tirinhas da Mafalda buscam o diálogo com o leitor (ver Figura 13) e nos faz refletir sobre o mundo ser um desastre. Ao analisarem as situações de um mundo problemológico (Figura 14), os alunos podem aprender que é necessário pensar o que estamos fazendo com o planeta e buscar soluções, por mais distantes que pareçam estar.

Em adição, aprendem a necessidade de mudança. A tirinha da Mafalda (Figura 15) faz uma intertextualidade com o rito de fé e, aos joelhos, indaga ao Criador sobre a possibilidade de nos tirar “do pântano”. Evidentemente, é preciso a tomada de consciência sobre o que estamos fazendo com o planeta, com o meio ambiente e, de forma agentiva, procurar soluções possíveis para mudar essa realidade. O esperar freireano é ato de ação que nos move para mudanças positivas.

Além disso, de modo mais amplo, a utilização de tirinhas como ferramenta didática para alunos da EJA pode trazer muitos benefícios para a sua formação como cidadãos conscientes e críticos. As tirinhas da Mafalda, em especial, podem ser uma ótima opção por apresentarem de forma lúdica e bem-humorada questões políticas, sociais, culturais, ambientais e econômicas relevantes para o cotidiano dos alunos. A análise crítica dessas tirinhas pode contribuir para o desenvolvimento do senso crítico, da capacidade de reflexão e do pensamento argumentativo dos alunos. Pode, também, motivá-los a buscar informações sobre os assuntos tratados e se envolverem em questões políticas e sociais importantes para a sociedade.

Em conclusão, tendo como inspiração mais algumas tirinhas da Mafalda, elabore sua própria tirinha com o tema meio ambiente ou qualquer outro assunto que mostre a sua indignação com os inúmeros problemas que acontecem na sociedade. Se possível, utilize algum dos recursos digitais que você aprendeu durante a proposta.

Figura 13 - Este é o mundo



Fonte: Quino, O mundo da Mafalda, 1999, p. 125

Figura 14 - Mundo Problemológico



Fonte: Quino, O mundo da Mafalda, 1999, p. 478

Figura 15 - Tira a nós do pântano



Fonte: Quino, O mundo da Mafalda, 1999.

ESPAÇO CRIAÇÃO DE TIRINHA (TEMA LIVRE)



TÍTULO DA TIRINHA

Passamos para análise e discussão dos resultados no próximo capítulo.

6 A ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, serão analisados e discutidos os dados gerados a partir das devolutivas responsivas dos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em relação às atividades desenvolvidas na proposta didática. A análise será dividida em duas seções principais, a fim de que possam responder as perguntas de pesquisa: 1) Quais são os entendimentos que os alunos da EJA atribuem em relação à forma composicional do gênero discursivo tirinha? e, 2) Quais são as possíveis significações atribuídas pelos alunos da EJA quanto ao tema apresentado no gênero discursivo tirinha?

Para analisar os dados gerados e, conforme apresentado na seção 4.5, fazemos uso da Análise Dialógica do Discurso, ADD, que parte dos pressupostos do Círculo bakhtiniano ao destacar a natureza dialógica da própria vida humana. Ao nos comunicarmos, entendemos a linguagem como prática social e indissociável da vida humana, conforme postulado pelo Círculo. Isso nos leva a considerar que os discursos/enunciados proferidos pelos educandos durante a proposta didática considerou a necessidade de “participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos” (Bakhtin, 2003, p. 348), ou seja, é pela palavra, pelo discurso vivo que procuramos responder as perguntas desta pesquisa.

Por este princípio, na ADD, todos os envolvidos na investigação agem para compreender e procurar solucionar o objeto de estudo, de modo que “a análise das partes está sempre a serviço de um todo, a teoria a serviço da reflexão sobre a linguagem, sobre os discursos, sobre o homem e seu estar no mundo, e nunca em função do esquiteamento anatômico de um *corpus*, conforme as normas de um manual de instruções (Brait, 2004, p. 6-7). Desse modo, nas seções abaixo, apresentamos, sequencialmente, os excertos que melhor nos ajudaram a compreender e a responder as perguntas de pesquisa deste trabalho.

6.1 QUAIS SÃO OS ENTENDIMENTOS QUE OS ALUNOS DA EJA ATRIBUEM EM RELAÇÃO À FORMA COMPOSICIONAL DO GÊNERO DISCURSIVO TIRINHA?

Nesta seção, serão examinados os entendimentos que os alunos da EJA possuem em relação ao gênero discursivo tirinha. As devolutivas responsivas dos alunos serão analisadas para identificar o grau de familiaridade e compreensão desse gênero, considerando aspectos como a interpretação das imagens, a leitura das falas dos personagens e a capacidade de

relacionar o conteúdo das tirinhas com contextos mais amplos. A análise buscará entender como os alunos percebem e interpretam as mensagens veiculadas através das tirinhas, explorando tanto os elementos visuais quanto textuais.

Na aula do dia 18 de setembro de 2023 às 19h, demos início à nossa proposta didática, a qual visou avaliar a compreensão dos alunos sobre o conteúdo da tirinha, sua capacidade de interpretar o texto e de articular suas respostas de forma coerente e crítica. Neste dia, dos 19 alunos matriculados, 9 estavam presentes. Considero importante situar que os nomes apresentados dos alunos são todos fictícios, a fim de manter a integridade dos discentes. Na data em questão, foi exposto na oralidade aos alunos que iríamos trabalhar juntos o gênero “Tirinha” para o processo de ensino-aprendizagem dos participantes desta pesquisa, questionando se eles conheciam essa modalidade de texto, e a partir das respostas deles foi dado início às atividades. Inicialmente foi apresentado aos discentes uma Tirinha da Mafalda em seguida de questionamentos direcionada aos alunos, a exemplo “Vocês costumam ler tirinhas no dia-dia?”, e a partir disso foi dado seguimento ao restante da proposta didática.

Em 20 de setembro de 2023, das 19h às 22h, foi apresentado um quadro com os personagens de Mafalda, a qual foi nomeado “Mafalda e seus amigos” pelos participantes da pesquisa, e neste mesmo encontro, foi apresentado a eles o programa “Canva”, ferramenta digital utilizada para editar e criar tirinhas.

Os dados escolhidos para análise são da **Atividade 4: Interpretação da Tira "Quando eu crescer"**, realizada em 11 de outubro de 2023, cujas devolutivas esperadas das questões apresentadas e quando da leitura e interpretação da tirinha podem levar os educandos a demonstrarem a compreensão do texto, identificando o tema presente na tirinha. Espera-se que sejam capazes de refletir sobre as soluções propostas por Mafalda e articular suas devolutivas de maneira coerente. A atividade visa, também, avaliar a capacidade dos alunos de reconhecer elementos gramaticais e semânticos no contexto da tirinha.

Em virtude disso, espera-se como prováveis argumentos dos educandos, primeiro, a Mafalda se preocupa com o mundo como se encontra, em conflito. Segundo, que se ele durar até ela crescer terá a oportunidade de exercer seu papel como intérprete da ONU a fim de tentar acabar com os conflitos globais e salvar o mundo. Terceiro, que as crises globais são situações que afetam todo o mundo, como mudanças climáticas, guerras, crises econômicas e pandemias. Essas crises têm impactos significativos em várias áreas da vida. Quarto, por ser uma menina reflexiva, em seu modo de pensar ela tenta resolver a situação reinterpretando as falas dos delegados que representam os países para menos agressivas. Obviamente, os problemas globais

são complexos e exigem mais do que apenas palavras gentis para serem resolvidos. É necessário abordar questões políticas, econômicas e sociais de forma abrangente.

Em seguida, na questão gramatical, a qual visa o entendimento sobre tempo e da condicional, espera-se que o educando compreenda a tirinha "Isso se você me prometer que vai durar até eu crescer, viu" há o sentido de que ela espera (condicional se) que o mundo a aguarde ficar adulta. Adiante, em relação à palavra "intérprete", o educando precisa compreender que uma mesma palavra pode ter sentidos diferentes e é preciso entender o todo para saber qual o sentido está sendo empregado. No caso da tira, no primeiro quadro a profissão "intérprete" teria o sentido de uma pessoa que traduz de um idioma para outro. Após ler a tirinha completa, a palavra adquire um sentido mais amplo e idealista, pois Mafalda acredita que, como intérprete, ela pode contribuir para a paz mundial. Vejamos no excerto abaixo, como os estudantes apresentaram essas questões.

Quadro 4 - Excerto 01 – Aula do dia 11/10/2023 – Proposta Didática: “Quando eu crescer”

Participantes	Dados
Pesquisadora	“Qual o assunto da tirinha?”
José	“Se trata de uma que tem um sonho de intérprete da ONU”
Maria	“É que ela que trabalha de intérprete da ONU”
Pedro	“Quando eu crescer vou trabalhar de interprete da ONU”
Lucas	“Se trata de uma criança que al mesmo tempo que ser adulta para proteger o mundo”
Rute	“Mafalda fala sobre sua ideia de mudar o mundo, não haverá guerras e nem brigas sobre o mundo”
Marcos	“Se trata, de que a Mafalda quando crescer quer se interpretante para expandir que as pessoas briguem. Assim irá salvar o mundo!!”

Fonte: Acervo da Pesquisadora

Neste excerto, **José** e **Maria** identificam o sonho de Mafalda de ser intérprete da ONU, destacando a aspiração profissional da personagem. Essa leitura é uma forma de os alunos se conectarem com a personagem através de uma aspiração comum. Para Bakhtin, a linguagem é um fenômeno social e dialógico, onde o sentido é construído através da interação entre diferentes vozes e contextos sociais. Segundo ele, “é pela palavra, pelo discurso vivo que procuramos responder as perguntas” (Bakhtin, 2003, p. 348). Os enunciados responsivos dos participantes da pesquisa mostram como eles se engajam nesse diálogo, interpretando a tirinha de maneiras que refletem suas próprias experiências e conhecimentos.

Rojo (2009) enfatiza a importância de interpretar textos em contextos variados e compreender como esses contextos influenciam a construção do significado. Ela afirma que "o letramento crítico se refere à capacidade de ler textos não apenas para decodificar a língua, mas também para interpretar e questionar as relações de poder e os contextos culturais" (Rojo, 2009, p. 123). Nesse sentido, **Lucas** vê Mafalda como uma criança que quer proteger o mundo, o que

revela uma leitura que vai além da simples decodificação, abordando temas de responsabilidade e cuidado global.

O posicionamento de **Rute**, ao falar sobre a ideia de Mafalda de mudar o mundo e acabar com guerras e brigas, reflete a abordagem freiriana, onde Paulo Freire, em sua pedagogia do oprimido, defende uma educação que promova a consciência crítica dos estudantes, permitindo-lhes ler o mundo e transformá-lo. Ele diz que "a leitura do mundo precede a leitura da palavra" (Freire, 1989, p. 22). **Rute** não apenas lê a tirinha, mas também a interpreta criticamente, conectando-a a um desejo por paz e transformação social.

Brait (2006), destaca que "a análise das partes está sempre a serviço de um todo" (2006). As afirmativas dos alunos, quando analisadas em conjunto, oferecem uma visão holística das suas interpretações e compreensões sobre o texto. **Marcos**, por exemplo, sugere que Mafalda quer ser intérprete para resolver os conflitos globais, o que indica uma leitura que relaciona o papel do intérprete com a promoção da paz mundial. Os retornos de **Pedro** e **Gustavo**, que destacam o desejo de Mafalda de ser intérprete da ONU e resolver problemas globais, refletem uma compreensão do papel da política e da diplomacia em um contexto global, mostrando como suas interpretações estão imersas em suas práticas sociais e culturais. Vejamos o excerto abaixo.

Quadro 5 - Excerto 02 – Aula do dia 11/10/2023 – Proposta Didática: “Quando eu crescer”

Participantes	Dados
Pesquisadora	“Por que motivo Mafalda se preocupa se o mundo vai durar até ela crescer?”
José	“Pra traduzir seu país e pra ninguém brigar”
Maria	“E que ela que fazer um mundo legal, sem guerras e salvo”
Pedro	“Porque os conflitos e a guerras vai acabar e o mundo vai estar salvo”
Lucas	“Porque nesse tempo não tinha tanta maldade como tem agora”
Rute	“Ela se preocupa porque o mundo já vai de mal a pior, e para ela ficar culta leva anos”
Marcos	“Porque pela forma que o mundo é hoje em dia, ela tem medo que ele dure para ela salvá-lo”

Fonte: Acervo da Pesquisadora

Ao analisar as afirmativas responsivas dos alunos sobre a preocupação de Mafalda quanto à duração do mundo até que ela cresça, observamos uma série de interpretações que destacam tanto a compreensão dos alunos sobre o conteúdo da tirinha quanto suas percepções sobre questões globais.

Para Bakhtin (2003), o discurso é sempre dialogado e multidimensional, refletindo a interação entre diferentes vozes e perspectivas. A devolutiva de José, ao sugerir que Mafalda quer "traduzir seu país e pra ninguém brigar", indica uma leitura que evidencia o papel mediador e pacificador da personagem. Bakhtin (2003) destaca que "a linguagem é um fenômeno social

e dialógico, onde diferentes vozes interagem para construir significados" (Bakhtin, 2003, p. 348), e aqui vemos José interpretando a função do intérprete como alguém que promove a paz.

A discente Maria, ao dizer que Mafalda quer "fazer um mundo legal, sem guerras e salvo", demonstra uma interpretação que vai além da simples leitura textual e da sua formação educacional porque conecta a tirinha a um desejo universal de paz e harmonia, um valor presente em muitas sociedades. Essa observação, segundo Beisiegel (2010, p. 30) evidencia que, a partir da formação e do desenvolvimento de uma consciência crítica sobre uma realidade particular, há a possibilidade do exercício de uma atuação criadora na sociedade. Ou seja, a formação e o desenvolvimento dessa consciência dependem da associação que o discente tem da sua própria realidade e estabelecem com outras práticas sociais e culturais.

Quanto ao Pedro, ao destacar que "os conflitos e as guerras vão acabar e o mundo vai estar salvo", reflete uma visão humanizadora, apoiada à vida experienciada, à uma tomada de consciência e ao esperar, conceitos alinhados ao Freire (1989) como sujeito que, a partir do seu contexto social e histórico, apreende os problemas que acontecem não apenas no seu entorno, mas, para além dele, associando ao mundial. Nesse sentido, o posicionamento de Pedro sugere que a figura de Mafalda indica uma agente de mudança capaz de influenciar positivamente o futuro.

Lucas, ao dizer que "nesse tempo não tinha tanta maldade como tem agora", oferece uma reflexão sobre a mudança dos valores e da moralidade ao longo do tempo, inserindo a tirinha em um contexto histórico e social mais amplo. Isso evidencia a capacidade de Lucas de relacionar o texto com uma crítica à realidade contemporânea. As devolutivas de Rute e Marcos, que abordam a deterioração do mundo e o medo de Mafalda de que ele não dure até que ela possa salvá-lo, mostram como os alunos conectam a tirinha a suas próprias preocupações e percepções sobre o estado atual do mundo. Essas interpretações refletem a visão dos alunos sobre a necessidade urgente de mudanças para preservar o futuro. Mais uma vez, essas assertivas de resposta dos participantes indicam que todo discurso é relativamente estável e, de acordo com Bakhtin (2016), encontra-se interligado às interações humanas em contextos sócio-histórico-cultural específicos. Ao enunciarem, Lucas, Rute e Marcos transmitem informações, pensamentos, sentimentos, crenças e valores a depender dos objetivos e da situação em que se encontra.

Em suma, os retornos em relação à pergunta sobre a preocupação de Mafalda com a duração do mundo até que ela cresça revelam um engajamento crítico e reflexivo, podemos ver como os alunos interpretam a tirinha de maneiras que refletem suas próprias experiências e

compreensões do mundo, evidenciando a importância de uma educação linguística crítica (Oliveira, Lessa, 2022) e dialógica. Vejamos o que nos revela o próximo excerto.

Quadro 6 - Excerto 03 – Aula do dia 11/10/2023 – Proposta Didática: “Quando eu crescer”

Participantes	Dados
Pesquisadora	“Se você tivesse lido apenas o primeiro quadrinho, que sentido teria a profissão "intérprete"? E após ler o quadrinho, que sentido a palavra adquire?”
José	”Quando ela crescer irá trabalhar como interprete da ONU”
Maria	“A profissão de fazer um mundo melhor”
Pedro	“Que quando Mafalda crescer ela quer trabalhar de intérprete”
Lucas	“Intérprete e interpreta outra língua de outro país ela queria que o mundo ficasse bom até ela crescer”
Rute	“Com a profissão que ela teria ela achava que poderia mudar o mundo.”
Marcos	“Tem sentido de interpretante. Adquire que era para ela interpretar as palavras com sentido de briga!!”

Fonte: Acervo da Pesquisadora

Ao discutir a proposta didática “Quando eu crescer”, os alunos foram questionados sobre o sentido da palavra "intérprete" presente no primeiro quadrinho da tirinha e como esse sentido muda após a leitura completa. Os enunciados responsivos variam, refletindo diferentes níveis de compreensão e interpretação sobre o conteúdo temático.

José discorre que “quando ela crescer irá trabalhar como intérprete da ONU”, indicando uma interpretação literal e inicial da palavra. Bakhtin sugere que "o significado de uma palavra é determinado por seu uso em um contexto específico" (Bakhtin, 1981), o que nos leva a entender que **José** captura o uso inicial e mais restrito do termo antes de ser enriquecido pelo contexto completo da tirinha.

Maria, por outro lado, expõe que a profissão é "fazer um mundo melhor", mostrando uma compreensão mais ampla e idealista. **Maria** utiliza suas próprias aspirações e valores para interpretar o papel de intérprete de maneira mais global e impactante, o que, para Rojo (2009) pode significar que "os leitores trazem suas próprias experiências e conhecimentos para a interpretação dos textos, o que enriquece e diversifica os significados" (Rojo, 2009). Dessa forma, para **Maria**, ao que parece, a profissão de intérprete é capaz de fazer um mundo melhor, já que ele pode dialogar em outras línguas, tornando-se um diferencial da profissão.

Pedro, por sua vez, reafirma que “quando Mafalda crescer ela quer trabalhar de intérprete”, ainda focando no significado inicial da palavra. No caso de **Pedro**, podemos encontrar em Vygotsky (1991), o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), o qual estabelece o conceito de “mediação” como fundamental para o entendimento do indivíduo em desenvolvimento. Isto é, Pedro como um sujeito histórico-cultural necessita do par mais experiente para construir o conhecimento e, com atividades mediadas colaborativamente, as

funções psicológicas que ainda não amadureceram, mas que estão em fase de maturação, possibilitará que ele expanda e estabeleça outras aprendizagens.

Já **Lucas** menciona que “intérprete é quem interpreta outra língua de outro país”, mas também que Mafalda “queria que o mundo ficasse bom até ela crescer”. Isso demonstra uma interação entre significados literais e contextuais. Interessante notar que a provocação da professora/pesquisadora a respeito da primeira tirinha e a devolutiva de **Lucas** nos leva a considerar o discutido por Liberali (2009) ao destacar que toda atividade social é constituída por agentes (sujeito) que, ao perceberem suas necessidades, são motivados por um propósito (objeto) e, mediante a participação social, as ações (aqui a proposta didática) passam a ser compreendidas como atividades, definidas e mediadas a partir de uma necessidade percebida pelo professor e pelos alunos (Liberali, 2009). Nessa direção, a compreensão é um processo dinâmico e dialógico, posto isso, **Lucas** começa a expandir sua interpretação através do contexto adicional fornecido pela tirinha e pela provocação da professora/pesquisadora.

Seguindo observa-se que, nas palavras da discente **Rute**, Mafalda “achava que poderia mudar o mundo”. A palavra “achava” enunciado por Rute encontra consonância no discutido por Silva (1999, p. 17) ao salientar que “a sociedade brasileira não está solicitando o leitor ingênuo, reproduzidor de significados, mas sim cidadãos leitores que produzam novos sentidos para a vida social através da criatividade, do posicionamento e da cidadania”. Por essa concepção, **Rute** está contextualizando a profissão de intérprete dentro de uma visão idealista de mudança global, refletindo suas próprias esperanças e percepções sobre o papel social de uma profissão.

Em adição, para **Marcos** “tem sentido de interpretante. Adquire que era para ela interpretar as palavras com sentido de briga!!”. Este enunciado mostra uma compreensão de que a palavra “intérprete” adquire um sentido mais amplo e complexo no contexto da tirinha. Para Bakhtin, “o diálogo é a base da interação social e da construção de significados” (Bakhtin, 1981) e, para **Marcos**, parece captar a dimensão dialógica da profissão de intérprete, onde a mediação de conflitos e a promoção da paz são cruciais.

Esses enunciados proferidos por alunos sócio-histórico e culturalmente situados em contextos específicos demonstram como os alunos utilizam diferentes estratégias de leitura e interpretação, influenciadas por suas próprias experiências e contextos sociais. Através da interação dialógica com o texto, conforme discutido pelo Círculo bakhtiniano, e da pedagogia crítica, como defendida por Freire, os alunos são capazes de enriquecer e expandir suas compreensões, refletindo uma prática educativa que valoriza a construção de significados de maneira ativa e participativa.

A análise geral do retorno dos participantes revela que a maioria conseguiu identificar o tema central da tirinha da Mafalda, que aborda o desejo de se tornar intérprete da ONU para promover a paz mundial. No entanto, a profundidade da compreensão e a clareza dos retornos variaram significativamente. **Pedro e Rute** demonstraram maior capacidade crítica e coerência em suas afirmações responsivas, refletindo sobre a solução proposta por Mafalda e oferecendo justificativas razoáveis. Em contraste, **José, Maria e Lucas** apresentaram assertivas mais superficiais e com algumas falhas de coesão e clareza, enquanto o **Marcos** teve dificuldade em articular respostas coerentes e mostrou um entendimento mais raso do conteúdo. Embora a maioria tenha refletido criticamente sobre a viabilidade da solução de Mafalda, muitos precisaram melhorar a clareza e a coesão de suas respostas. As áreas de melhoria incluem a necessidade de aprofundar a reflexão crítica e proporcionar devolutivas mais detalhadas e justificadas.

Vale mencionar que para Bakhtin (2016) toda comunicação é mediada por gêneros discursivos e que a linguagem é uma prática social imbuída de ideologia. Com essa concepção, vale uma crítica a esta professora-pesquisadora. A minha pergunta versava sobre quais são os entendimentos que os alunos da EJA atribuem em relação à forma composicional do gênero discursivo tirinha. Nesse sentido, conforme discutido por Silva (2018), minha pergunta teria que estar relacionada à forma composicional do gênero, isto é, os alunos precisariam indicar que as tirinhas se organizam em quadros/retângulos, onde as cenas dispostas em sequência narram a história ou transmitem a mensagem pretendida. As falas são transcritas dentro de balões com formas diferentes, e estes possuem simbolismos que também integram a construção dos sentidos, assim como as cores (ou ausência de cores) e o modo como as tirinhas se encontram dispostas.

No entanto, por estar preocupada com a questão do ensino-aprendizagem dos discentes mais relacionados ao tema, não apareceu esses aspectos nas falas dos discentes. Mesmo ciente de que o ouvinte, ao perceber e compreender o significado do discurso, ele ocupa simultaneamente a relação ativa e responsiva sobre o objeto de estudo (Bakhtin, 2003) e outros discursos responsivos apareceram mais relacionadas à compreensão do que estava sendo enunciado por Mafalda, poderia, enquanto pesquisadora-professora, ter mediado melhor o objeto de estudo para que a minha pergunta fosse respondida.

Ainda que pese essa situação, a maioria dos alunos reconheceu a temática central da tirinha e, mesmos que eles não tenham falado abertamente sobre a forma composicional, foram capazes de refletir sobre as soluções propostas por Mafalda. No entanto, muitos ainda apresentaram respostas superficiais. Isso sugere a necessidade de aprofundar a abordagem dos

gêneros discursivos em sala de aula para que os alunos possam compreender melhor as camadas ideológicas presentes nos textos, além dos inúmeros recursos multissemióticos presentes na tirinha, principalmente se considerarmos os multiletramentos.

Nas palavras de Rojo (2013) a noção de multiletramentos aponta para a importância de considerar os diferentes modos semióticos e as práticas sociais contemporâneas na educação. As tirinhas, como gênero discursivo, oferecem um contexto rico para a prática de multiletramentos. Os retornos dos participantes aos questionamentos indicam que, embora haja certa compreensão da mensagem, falta uma exploração mais profunda das múltiplas camadas semióticas e ideológicas. A introdução de atividades que integrem diversos tipos de textos e mídias pode ajudar os alunos a desenvolver uma compreensão mais crítica e abrangente.

Ainda sobre essa situação, Freire (1989) defende a *práxis* como uma forma de promover a aprendizagem significativa. A análise evidencia que alguns alunos foram capazes de refletir sobre as soluções de Mafalda, alinhando-se ao pensamento freiriano. No entanto, outros alunos demonstraram dificuldades em articular suas ideias de forma coerente. Para fortalecer essa prática, seria importante promover discussões em grupo e atividades colaborativas que incentivem a reflexão e a aplicação prática dos conceitos aprendidos. O feedback alunos indicam que há uma necessidade de metodologias que promovam uma compreensão mais profunda dos textos.

Em suma, em relação à minha primeira pergunta de pesquisa, esta professora-pesquisadora como o par mais experiente e ciente do seu objeto de estudo, poderia ter desenvolvido melhor as discussões da atividade para que os discentes respondessem o objetivo proposto. Some-se que a análise das devolutivas dos alunos à luz dos teóricos mencionados sugere a necessidade de aprofundar a abordagem dos gêneros discursivos e multiletramentos, além de promover a *práxis* freiriana através de atividades críticas e reflexivas, e adaptar as metodologias didáticas para atender às necessidades dos alunos. Implementar essas estratégias pode ajudar a melhorar a compreensão crítica e a articulação das ideias dos alunos, permitindo-lhes explorar de maneira mais profunda e significativa os textos e suas implicações ideológicas.

É bom lembrar, também, que as atividades propostas precisam considerar as especificidades dos alunos da EJA e suas trajetórias de vida. Nas palavras de Arroyo (2006), quando se procura definir uma política para a educação de jovens e adultos e para a formação do educador da EJA, o projeto precisa colocar em ênfase “quem são esses jovens e adultos, como se constroem como jovens e adultos e qual a história da construção desses jovens e adultos populares” (Arroyo, 2006, p. 23). Assim, ao analisar as respostas dos participantes à atividade de interpretação da tirinha "Quando eu crescer" revela-se variações significativas na

compreensão e articulação das ideias, refletindo diferentes níveis de domínio da leitura crítica e da expressão escrita.

Alguns alunos demonstraram certa compreensão do tema da tirinha e a intenção de Mafalda em salvar o mundo através da sua futura profissão de intérprete da ONU, enquanto outros apresentaram dificuldades em articular suas contestações de maneira coerente e crítica. Este panorama indica a necessidade de estratégias pedagógicas que contemplem a diversidade de experiências e conhecimentos prévios dos estudantes. Portanto, para aprofundar a abordagem dos gêneros discursivos, é importante proporcionar atividades diversificadas e interativas que possibilitem aos alunos relacionar o conteúdo das tirinhas com suas realidades, incentivando uma leitura crítica e reflexiva, conforme também preconiza Paulo Freire.

Os entendimentos que os alunos da EJA (Educação de Jovens e Adultos) têm em relação ao gênero discursivo tirinha variam, refletindo tanto a diversidade de experiências pessoais quanto o nível de letramento de cada um. Em suma, os alunos têm um entendimento variado do gênero discursivo tirinha; alguns demonstraram capacidade de interpretar e conectar os temas das tirinhas com suas realidades pessoais e preocupações sociais. No entanto, há uma necessidade contínua de apoiar o desenvolvimento de habilidades de leitura e expressão escritas, garantindo que todos os alunos possam engajar-se plenamente com o material e expressar suas ideias de maneira clara e articulada. Passamos agora para a segunda pergunta de pesquisa.

6.2 QUAIS SÃO AS POSSÍVEIS SIGNIFICAÇÕES ATRIBUÍDAS PELOS ALUNOS DA EJA QUANTO AO TEMA APRESENTADO NO GÊNERO DISCURSIVO TIRINHA?

No que se refere às possíveis significações atribuídas pelos alunos da EJA quanto ao tema Meio Ambiente apresentado na tirinha da Mafalda, serão exploradas as significações atribuídas pelos alunos da EJA ao tema Meio Ambiente, conforme apresentado nas tirinhas da Mafalda. Os enunciados responsivos dos alunos serão analisados para identificar as principais preocupações e percepções relacionadas ao meio ambiente, como a poluição, o desmatamento e as mudanças climáticas. A análise buscará entender como os alunos conectam as mensagens das tirinhas com suas próprias experiências e conhecimentos sobre o meio ambiente, e como essas interpretações refletem suas visões sobre a sustentabilidade e a preservação ambiental.

Os excertos a serem analisados relacionam-se à Atividade 5: Interpretação da tirinha “Mafalda e os demais personagens” e Atividade 6: Atividade de interpretação escrita. Essas atividades aconteceram em dias alternados. A Atividade 5 no dia 18 de outubro de 2023 e a

Atividade 6 no dia 25 de outubro do mesmo ano, e para melhor compreensão, iremos contextualizá-las separadamente.

Como apresentado na primeira pergunta, a turma do Módulo IV tem 19 alunos matriculados, entretanto, sempre faltam alunos pois durante o dia trabalham e se sentem muito cansados no período noturno. No encontro da Atividade 5 estavam presentes cerca de 11 alunos e os excertos escolhidos se referem aos que, na análise, responderam ao objetivo da segunda pergunta de pesquisa.

A respeito da Atividade 5, realizada em 18 de outubro de 2023 as 19h, ela visa não apenas testar o conhecimento dos alunos sobre a personagem Mafalda e suas reflexões, mas também promover uma compreensão contextualizada dos problemas atuais. Ao integrar os conceitos de gêneros discursivos e multiletramentos, espera-se que os alunos desenvolvam habilidades de leitura e interpretação que vão além do texto, incorporando elementos sociais e culturais que enriquecem seu aprendizado. Vejamos o excerto abaixo.

Quadro 7 - Excerto 04 – Aula do dia 18/10/2023 – Proposta Didática: “Mafalda e os demais personagens”

Participantes	Dados
Pesquisadora	“Quem seria Mafalda nos dias de hoje, a seu ver?”
Antônio	“Seria uma ativista”
Ana	“Mundo esta doente com a devastação sem controle”
Pedro	“Seria uma menina muito inteligente independentemente”
Lucas	“Seria uma mulher vencedora. Por lutar muito”
Rute	“Ela lutaria contra as guerras e pelo meio ambiente”
Marcos	“Mafalda seria o Cristiano Ronaldo”

Fonte: Acervo da Pesquisadora

Ao analisar as possíveis significações atribuídas pelos alunos da EJA sobre quem seria Mafalda nos dias de hoje, observamos uma diversidade de interpretações que revelam como eles conectam a personagem com figuras e temas contemporâneos. **Antônio** descreve Mafalda como uma "ativista," refletindo uma visão de Mafalda como uma figura engajada socialmente, lutando por causas importantes. Isso está alinhado com a concepção de Paulo Freire (1987) de que a educação deve ser um processo de conscientização, onde os educandos se tornam críticos e ativos em sua realidade social. Freire (1987) destaca a importância da "consciência crítica" que permite aos indivíduos entenderem e transformarem suas circunstâncias.

Ana, ao enunciar que "o mundo está doente com a devastação sem controle," destaca a preocupação ambiental, uma questão frequentemente abordada nas tirinhas de Mafalda. Essa

visão encontra em Rojo (2012) sintonia, já que a autora destaca a necessidade de multiletramentos que permitam aos alunos interpretar e se engajarem com textos que tratam de questões contemporâneas, como a sustentabilidade e a preservação ambiental. **Pedro** vê Mafalda como "uma menina muito inteligente independentemente," sugerindo uma visão de Mafalda como uma jovem pensadora crítica e independente. Isso ressoa com as ideias de Vygotsky (1986), que argumenta que o desenvolvimento cognitivo é profundamente influenciado pela interação social e pela linguagem. A independência intelectual de Mafalda é vista como um resultado de suas reflexões críticas sobre o mundo.

O discente **Lucas** descreve Mafalda como "uma mulher vencedora. Por lutar muito," ressaltando a perseverança e a determinação da personagem. Esta interpretação pode ser relacionada à perspectiva bakhtiniana sobre a linguagem como um fenômeno dialógico, onde as palavras e as ações de Mafalda são vistas em um contexto de luta e de resistência contínua. **Rute** sugere que Mafalda "lutaria contra as guerras e pelo meio ambiente," combinando preocupações com a paz e a ecologia. Esta visão holística da luta de Mafalda enfatiza a importância de uma educação linguística crítica e colaborativa (Oliveira; Lessa, 2022), onde os alunos são incentivados a questionar e transformar sua realidade social.

Interessante notar a fala de **Marcos** ao fazer uma associação inusitada de que "Mafalda seria o Cristiano Ronaldo," sugerindo que ele vê Mafalda como uma figura influente e icônica, talvez destacando seu impacto e reconhecimento global. Faltou-me ampliar o que isso realmente significaria para Marcos. Embora a comparação seja peculiar, podemos inferir o entendimento de Mafalda como alguém de grande importância e visibilidade. Vejamos o próximo excerto.

Quadro 8 - Excerto 05 – Aula do dia 18/10/2023 – Proposta Didática: “Mafalda e os demais personagens”

Participantes	Dados
Pesquisadora	“Pelas temáticas desenvolvidas por Mafalda, quais você considera importante para sua aprendizagem?”
Antônio	“Ambiental”
Ana	Contra guerra e violência contra a mulher
Pedro	“Que o mundo prejudica a natureza”
Lucas	“Eu acho importante a parte que ela salva o mundo”
Rute	“Sobre o meio ambiente”
Marcos	“Famosa pelas reflexões sobre os problemas sociais ambiental”

Fonte: Acervo da Pesquisadora

Para Vygotsky (1986), o ambiente social influencia diretamente a forma como os indivíduos percebem e respondem às questões que lhe são importantes. No caso deste estudo, **Antônio** indica a importância da temática ambiental, evidencia sua preocupação com a

sustentabilidade e a preservação do meio ambiente. Esta perspectiva pode ser entendida à luz das ideias de Vygotsky (1986), ao argumentar como as interações sociais e culturais organizam as nossas percepções e preocupações individuais. **Ana** menciona a importância de Mafalda na luta contra a guerra e a violência contra a mulher. Demonstra uma sensibilidade para questões de justiça social e igualdade de gênero. Rojo (2012) já discutia a necessidade de discutirmos como os diferentes textos podem ser usados para refletirem sobre problemas contemporâneos, ampliando o repertório cultural e crítico dos alunos.

Na perspectiva de **Pedro** "o mundo prejudica a natureza". Essa reflexão parece indicar uma certa consciência ambientalista sobre o impacto das atividades humanas no meio ambiente. O enunciado de Pedro encontra amparo no discutido por Oliveira e Lessa (2022) ao enfatizarem que a virada na linguística aplicada tem buscado novos modos de teorizar, entendendo as complexidades socioculturais e históricas da contemporaneidade e a sala de aula é o espaço onde os discursos se entrelaçam com as vivências dos alunos, e onde a língua coabita com as dinâmicas sociais, culturais e históricas.

Lucas considera importante a parte em que Mafalda "salva o mundo", destacando narrativas de heroísmo e ação positiva como fundamentais para sua aprendizagem. Essa interpretação encontra em Freire (1985) a importância de uma educação que liberte e capacite os sujeitos a questionarem e transformarem a realidade. **Rute** destaca a relevância das tirinhas de Mafalda para discutir questões ambientais, sublinhando a importância da sustentabilidade ecológica. Este ponto de vista está alinhado com os princípios de Freire (1987), que defende uma educação que não apenas ensina conteúdos, mas também estimula a conscientização crítica e ação transformadora em relação aos problemas ambientais e sociais.

Marcos destaca que Mafalda é "famosa pelas reflexões sobre os problemas sociais e ambientais", indicando que ele percebe a personagem como um símbolo de reflexão crítica e conscientização sendo "famosa" pelo modo como apresenta algumas pautas humanas. Esse enunciado de Marcos tem, nas proposições de Volóchinov (2017), a relevância ao sugerir que os signos são ideológicos e que cada campo de criação ideológica (religioso, científico, jurídico, artístico) reflete a realidade de maneiras distintas. No caso da "famosa" Mafalda, o discurso reflete e refrata as condições humanas em relação a temas importantes, como do meio ambiente.

De modo semelhante, Rojo (2012) enfatiza que os textos podem ser utilizados como promotoras de uma visão crítica da sociedade e precisamos encorajar os alunos a pensarem (e agirem) sobre as complexidades e desafios contemporâneos.

Ao analisar os entendimentos dos alunos da EJA sobre as temáticas desenvolvidas por Mafalda, fica evidente como as tirinhas podem ser uma ferramenta educativa poderosa para

abordar questões sociais e ambientais, promovendo a reflexão crítica e a consciência sobre o mundo ao seu redor. Sigamos com o próximo excerto.

Quadro 9 - Excerto 06 – Aula do dia 18/10/2023 – Proposta Didática: “Mafalda e os demais personagens”

Participantes	Dados
Pesquisadora	Considerando que o tema da tirinha é meio ambiente, qual a relevância desse estudo para o local que você vive? É importante cuidar do meio ambiente? Como podemos preservar a nossa natureza?
Antônio	“Sim, o estado é rico, a natureza é verde. Sim, preservar não jogando lixo nos rios e também não queimando a natureza”
Ana	“É importante cuidar da Amazônia, da mata nativa, do nosso rio, das nascentes”
Pedro	“Cuidar mais da natureza prates mais a aruario e para mais essa qualidade”
Lucas	“É sim muito importante cuidar da natureza por só assé vivemos bem nessa terra”
Rute	“Não poluir as águas, não jogar lixo em qualquer lugar, não cortar árvores”
Marcos	“Não desperdice água, economize energia, separe o lixo, não jogue lixo nas ruas”

Fonte: Acervo da Pesquisadora

O retorno dos alunos reflete uma compreensão variada e contextualizada das temáticas abordadas, demonstrando uma conexão entre os temas discutidos em sala de aula e as reflexões propostas por Mafalda. Levando em consideração teóricos como Oliveira e Lessa (2022) que discutem a importância de uma educação linguística crítica que envolve reconhecer e questionar os fios ideológicos presentes nos discursos de sujeitos situados sócio-histórico-culturalmente, é possível observar que os alunos demonstram uma capacidade de interpretar e relacionar os problemas sociais e ambientais apresentados na tirinha com questões contemporâneas. Eles conseguem estabelecer paralelos entre os desafios enfrentados por Mafalda em sua época e os desafios atuais, evidenciando uma compreensão da continuidade das lutas sociais ao longo do tempo.

Além disso, os alunos demonstram sensibilidade para as questões discutidas, como a importância da preservação do meio ambiente e do engajamento em questões sociais. Ao mencionarem problemas como guerras, violência, poluição e desigualdades sociais, os alunos demonstram uma compreensão crítica da realidade, alinhada com teóricos como Paulo Freire, que defendem uma educação libertadora e comprometida com a transformação social.

No entanto, também evidenciam lacunas na compreensão dos alunos, especialmente em relação à complexidade das questões abordadas e às possíveis soluções para os problemas enfrentados. Ainda assim, as respostas indicam um interesse e uma disposição para refletir sobre temas importantes, sugerindo um potencial para um maior aprofundamento e desenvolvimento dessas questões ao longo do processo educacional, conforme proposto por teóricos como Vygotsky (1986), que enfatizam a importância da interação social e da mediação do conhecimento no processo de aprendizagem.

Antes de irmos para o próximo excerto faremos uma breve contextualização da aula em que foi discutida a Atividade 6: Interpretação escrita da tirinha “O mundo da Mafalda”. A aula ocorreu no dia 25 de outubro de 2023, às 19h. Estavam presentes cerca de nove alunos. Nesta aula, tinha como objetivo compreender, por meio da escrita dos discentes, como eles interpretavam a tirinha o mundo está doente. Ciente das inúmeras significações possíveis, esperávamos identificar se, com a concepção crítica os alunos estavam rumo a uma prática transformadora. Na pedagogia dos multiletramentos, a prática refletida e/ou transformadora permite aos discentes ressignificarem a própria aprendizagem, de modo que a autonomia e a agência são fundamentais neste processo. Vejamos os excertos abaixo.

Quadro 10 - Excerto 07 – Aula do dia 25/10/2023 – Proposta Didática: “O mundo da Mafalda”

Participantes	Dados
Pesquisadora	“De acordo com o que você leu, quais os possíveis problemas que estão deixando o mundo doente?”
Antônio	“Muito queimadas secas.”
Ana	“As guerras o desmatamento as águas poluídas e o governo”
Pedro	“Muitas guerras, muitas poluições, desmatamentos, pessoas desabrigadas ETC.”
Lucas	“O mundo estar doente em questão da nossas atitudes, não existe mais amor ao próximo.”
Rute	“A poluição as guerras que tão acontecendo o desmatamento”
Marcos	“Tão agredindo o planeta sem controle, as autoridade tem que tomar providência, o nosso planeta não aguenta mais”

Fonte: Acervo da Pesquisadora

Os participantes da pesquisa mencionaram preocupações como queimadas, guerras, desmatamento, poluição das águas e falta de controle ambiental. Vygotsky enfatiza que a Zona de Desenvolvimento Proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela capacidade de resolver problemas independentemente, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (Vygotsky, 1978).

Isso sugere que os alunos estão conscientes das questões ambientais complexas, mas podem precisar de mediação para desenvolver uma compreensão mais profunda. **Marcos** menciona "Tão agredindo o planeta sem controle, as autoridade tem que tomar providência, o nosso planeta não aguenta mais." Essa declaração destaca a necessidade de ação e responsabilidade ambiental, correlacionando-se com a visão de Vygotsky sobre como a mente é co-construída através da interação com o ambiente social e cultural.

Bakhtin (2016) argumenta que "os gêneros discursivos são atividades socialmente estabilizadas que refletem as condições específicas e finalidades de cada esfera da atividade humana" (Bakhtin, 2016). Isso implica que os enunciados responsivos dos alunos são formas

de discurso que refletem preocupações e perspectivas sociais específicas. Por esse princípio, as devoluções dos participantes indicam uma percepção dos problemas globais como fenômenos socialmente construídos e influenciados por políticas governamentais e práticas humanas.

Ao que nos parece o retorno dos alunos refletem uma internalização das normas discursivas e sociais ao abordarem esses problemas. **Antônio** menciona "Muito queimadas secas." Essa preocupação pode ser correlacionada com as discussões apresentadas por Marcuschi (2008) ao destacar que os gêneros textuais refletem atividades sociais estabilizadas que exercem controle e poder social. As respostas dos participantes mostram como esses problemas ambientais são percebidos como temas recorrentes que afetam não apenas o ambiente natural, mas também a sociedade e suas estruturas. Segundo Marcuschi (2008) os gêneros textuais atuam como formas de interação socialmente reconhecidas, desempenham papéis definidos e são socialmente reconhecíveis. Isso aponta que as devolutivas dos participantes são manifestações de gêneros que refletem preocupações e perspectivas sociais reconhecíveis.

Neste excerto **Ana, Pedro e Lucas** identificam diversos problemas que estão contribuindo para o "adoecimento" do mundo, refletindo uma consciência crítica sobre questões ambientais e sociais. Ana menciona "as guerras, o desmatamento, as águas poluídas e o governo", destacando tanto os conflitos humanos quanto os problemas ambientais e a ineficácia governamental. **Pedro** expande essa visão ao incluir "muitas guerras, muitas poluições, desmatamentos, pessoas desabrigadas, etc.", abrangendo um espectro ainda mais amplo de questões, com um foco adicional nas consequências humanitárias, como o deslocamento forçado de pessoas.

Lucas, por sua vez, oferece uma perspectiva mais introspectiva, afirmando que "o mundo está doente em questão das nossas atitudes, não existe mais amor ao próximo." Essa observação sublinha a responsabilidade individual e coletiva no cultivo de valores e comportamentos que impactam negativamente o mundo.

Essas respostas refletem a compreensão dos alunos de que os problemas ambientais estão profundamente interligados com questões sociais e comportamentais. Essa visão crítica e abrangente dos alunos está alinhada com as ideias de Vygotsky (1991) que enfatiza, "a construção da consciência ocorre por meio das relações sociais mediadas por artefatos culturais," e é evidente que, através da interação com o texto da tirinha e a discussão em sala de aula, os alunos estão co-construindo uma compreensão mais complexa e crítica do mundo ao seu redor.

Vejamos o excerto abaixo.

Quadro 11- Excerto 08 – Aula do dia 25/10/2023 – Proposta Didática: “O mundo da Mafalda”

Participantes	Dados
Pesquisadora	“Ao ler as tirinhas você acha que a personagem deixa claro os motivos pelo qual o mundo está enfermo?”
Antônio	“Ela não fala nativas. Ela fica preocupada e só consegue dizer que está dor na Ásia”
Ana	“Sim porque tem acontecido muitas guerras as políticas o meio ambiente”
Pedro	“Sim o mundo vai bem mal”
Lucas	“Ao falar que mundo estar doente nós seres humanos somos o culpado”
Rute	“Sim ela ta dizendo que o mundo ta doente devido do que ta acontecendo no mundo.”
Marcos	“Poluição dos nossos rios e contaminação do solo”

Fonte: Acervo da Pesquisadora

Aqui destacamos o enunciado de **Antônio** ao mencionar que a personagem da tirinha não fala claramente sobre os motivos da enfermidade do mundo, apenas menciona a "dor na Ásia". Essa observação é super pertinente porque a tirinha reflete uma condição específica de enunciado. Vale lembrar que Mafalda é da década de 1960 e, em 1964 se torna uma tira diária, conseguindo enorme sucesso com suas indagações sobre o mundo, seus julgamentos sobre os homens e a política, além de suas mensagens dirigidas “indiretamente” às grandes potências (Bibe-Luyten, 1987). Nesse sentido, teríamos que compreender, pelo contexto sócio-histórico da época o que significava "dor na Ásia" e se essa expressão poderia ser usada nos dias atuais com o mesmo sentido.

Ana coloca que a personagem deixa claro os motivos pelos quais o mundo está enfermo, mencionando guerras, políticas e meio ambiente. **Pedro** comenta que “sim, o mundo está muito mal”, essa resposta, apesar de breve, sugere uma preocupação sobre o estado do mundo. **Lucas** indica que, ao mencionar que o mundo está doente, nós, seres humanos, somos os culpados. Essa reflexão pode ser correlacionada com a teoria de Vygotsky (1978) sobre como as interações sociais e culturais colaboram para as percepções individuais e coletivas e, neste caso, sobre problemas globais, os quais o aluno percebe que o ser humano é um dos principais culpados pela “enfermidade” do mundo, resultado das interações, das vivências individuais e coletivas do aluno. Vejamos o excerto abaixo.

Quadro 12 - Excerto 09 – Aula do dia 25/10/2023 – Proposta Didática: “O mundo da Mafalda”

Participantes	Dados
Pesquisadora	“Na sua opinião, o mundo está doente?”
Antônio	“Sim, com muitas secas, por muitos motivos, ele está muito doente!”
Ana	“Sim tem muitas coisas como meio ambiente as guerras as forças e muitas mortes”
Pedro	“Sim, muitos anos ele está doente e continua piorando é de vez enquanto vem mais.”
Lucas	“O mundo esta seriamente doente, intolerâncias que avança na sociedade”
Rute	“Esta doente sim porque tá acontecendo muitas guerras e terremotos e muitas coisas acontecendo no mundo.”
Marcos	“O que aconteceu com o mundo Mafalda ele esta doente”

Fonte: Acervo da Pesquisadora

O que os participantes da pesquisa respondem revela uma variação significativa na capacidade de articular pensamentos e conectar questões globais com suas próprias realidades. Alguns alunos demonstram uma habilidade maior em associar os problemas globais com suas preocupações locais e pessoais, enquanto outros oferecem devolutivas mais superficiais e genéricas. Além disso, a análise das assertivas evidencia a necessidade de desenvolver habilidades de pensamento crítico e expressão escrita.

Alunos como **Ana, Lucas e Rute** ao que parece conseguem expressar claramente suas ideias e refletir sobre os problemas do mundo, evidenciando um nível maior na aprendizagem, na compreensão e mais engajamento social. Filia-se ao apresentado por Vygotsky, Luria e Leontiev (2001, p. 25) ao proporem que as origens das formas superiores de comportamento consciente são identificadas nas relações sociais que o indivíduo mantém com o mundo exterior, sendo que o homem não é apenas um produto do ambiente, pelo contrário, é um agente ativo no processo de criação deste meio.

No caso de alunos cujas respostas são menos desenvolvidas, a exemplo de **Pedro e Marcos**, atividades de leitura e discussão em grupo, alinhadas com a proposta de Vygotsky (1991) de interação social, mediação e ZDP, os discentes podem chegar a se apropriarem de conceitos mais complexos e expandirem. Outro aspecto pertinente discutido pelo autor é o papel do diálogo na construção do conhecimento, de modo que discussões em grupo e a troca de ideias podem ajudar os alunos a aprofundarem sua compreensão e articularem melhor seus pensamentos.

Em resumo, as devolutivas dos participantes variam em termos de profundidade e clareza, indicando diferentes níveis de compreensão e reflexão sobre os problemas globais. Para melhorar a análise e a interpretação, é essencial adotar abordagens pedagógicas que combinem a análise dos textos com a contextualização histórica e política, conforme sugerido por Paulo Freire (1985; 1987) e Bakhtin (2003; 2016), promovendo uma educação linguística mais crítica (Oliveira; Lessa, 2022), consciente e engajada.

Em relação à segunda pergunta de pesquisa, assim como a primeira, a professora-pesquisadora poderia ter aproveitado melhor as discussões apresentadas por meio das atividades e ter expandido os diálogos com os alunos. Serve de aprendizado, afinal, somos seres inconclusos e estamos desaprendendo (Fabrício, 2006) todos os dias. Quanto aos alunos da EJA, estes atribuem diversas significações ao tema meio ambiente apresentado na tirinha da Mafalda, revelando um espectro de percepções e compreensões sobre as questões ambientais. A partir das respostas dos alunos, é possível identificar que muitos enxergam o meio ambiente

como um aspecto crucial da vida humana, profundamente interligado com a saúde e o bem-estar do planeta e das pessoas.

Vários discentes destacam problemas como poluição, desmatamento e queimadas, indicando uma consciência das práticas humanas que prejudicam o meio ambiente. Eles reconhecem a gravidade desses problemas e a necessidade urgente de ações corretivas, refletindo uma preocupação genuína com a preservação ambiental. Essa conscientização é fundamental para a formação de uma cidadania ambientalmente responsável, conforme discutido por teóricos como Paulo Freire, que enfatiza a importância da educação para a conscientização crítica.

Além disso, alguns conectam as questões ambientais a problemas sociais e políticos, como guerras e a atuação do governo. Esse tipo de reflexão sugere que eles veem o meio ambiente como parte de um sistema mais amplo de interações humanas e políticas, alinhando-se com a perspectiva dos multiletramentos, que valorizam a compreensão das interconexões globais e locais. A abordagem dos alunos mostra que eles estão conscientes de que a degradação ambiental não ocorre isoladamente, mas está relacionada a decisões políticas e econômicas que precisam ser questionadas e transformadas.

No entanto, enquanto alguns alunos conseguem expressar claramente a relação entre as ações humanas e os danos ambientais, outros apresentam retornos mais superficiais ou com dificuldades de expressão. Isso sugere a necessidade de um apoio contínuo na formação de habilidades de letramento se faz necessário para que atenda às necessidades específicas de cada aluno.

Diante disso, destaca-se que as significações atribuídas pelos alunos da EJA ao tema meio ambiente na tirinha da Mafalda demonstram uma conscientização sobre os problemas ambientais e uma conexão entre essas questões e suas próprias vidas e comunidades. Eles reconhecem a importância da preservação ambiental e a necessidade de ações coletivas para mitigar os danos. A diversidade nos enunciados responsáveis aponta para a importância de uma abordagem pedagógica que valorize e desenvolva as habilidades individuais, promovendo uma compreensão crítica e articulada das questões ambientais.

No próximo capítulo apresentamos nossas considerações (quase) finais.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao decidir ingressar no Programa de Pós-Graduação em Letras – Mestrado Profissional (Profletras), fui impulsionada pela convicção de que cada disciplina, leitura e trabalho durante o curso seria um mergulho profundo no conhecimento, potencializando tanto meu crescimento profissional quanto minha transformação pessoal. Com mais de duas décadas de experiência docente, sempre me inquietei com questões cruciais sobre como despertar a compreensão dos alunos em relação ao que leem e adaptar o ensino para alcançarem esse objetivo. Durante as disciplinas cursadas e os encontros com o grupo de pesquisa ELLAE, aprendi a desaprender para reaprender. Aprendi a questionar os assuntos. Aprendi que há outros modos de ver as questões de ensino-aprendizagem. Aprendi outros caminhos para a minha *práxis* pedagógica. Nesse processo, encontrei respostas para algumas das minhas indagações, mas o exercício contínuo da docência segue a suscitar novos questionamentos ao longo do tempo.

A escolha de utilizar tirinhas como gênero discursivo foi motivada pela sua atratividade para os alunos, bem como pela inclusão dessas atividades no plano de curso da Educação de Jovens e Adultos (EJA). As tirinhas desempenham um papel crucial no desenvolvimento dos alunos da EJA como cidadãos críticos e participativos. Seu formato visual e conciso não apenas facilita a compreensão, como também cativa a atenção dos alunos, incluindo aqueles com dificuldades de leitura ou com pouca experiência escolar. Diversos fatores contribuem para essa eficácia, conforme discutido por teóricos renomados e observado em prática educacional. Elas frequentemente exploram temas sociais, políticos e ambientais, oferecendo um ponto de partida para discussões profundas e reflexivas que permitem aos alunos expressarem suas opiniões, considerarem diferentes perspectivas e ampliarem sua compreensão frente aos desafios globais contemporâneos.

Considerando o problema da pesquisa e de acordo com as avaliações internas (SAEB) e externas (PISA), os alunos enfrentam inúmeras dificuldades de ensino-aprendizagem, particularmente em leitura e interpretação de textos. No entanto, a aprendizagem por meio do gênero discursivo oferece uma oportunidade valiosa para desenvolver um olhar mais crítico sobre o mundo exterior e as práticas sociais, conectando linguagem e vida. Os multiletramentos, articulados com diversos gêneros, demonstram como as tecnologias podem contribuir significativamente para o aprendizado.

Trabalhar com a proposta didática utilizando tirinhas proporcionou uma visão significativa sobre o ensino-aprendizagem dos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Esse percurso trouxe novas aprendizagens e me permitiu desenvolver um olhar mais crítico e

reflexivo sobre a minha própria prática docente. As reuniões de pesquisa (ELLAE) e os encontros de orientação contribuíram para esse desenvolvimento, permitindo-me articular teoria-prática de maneira mais eficaz.

A proposta didática revelou outras possibilidades e perspectivas sobre o ensino-aprendizagem desse público diferenciado. Durante o desenvolvimento das atividades, os alunos mostraram interesse em ler e entender o que as tirinhas da Mafalda questionavam, relacionando-se com os problemas sociais nos quais estão inseridos. Mesmo que a Mafalda seja uma personagem das décadas de 60 e 70, suas questões permanecem atuais e relevantes para os alunos, como podemos perceber nos excertos analisados.

Inicialmente, muitos alunos não reconheciam as tirinhas ou os personagens. No entanto, ao longo das atividades, eles passaram a identificar as tirinhas da Mafalda, entendendo que podem acessar e ler tirinhas utilizando ferramentas digitais como YouTube e Facebook. O desenvolvimento dessas atividades mostrou que alguns alunos desenvolveram um interesse maior pela leitura e pela compreensão dos gêneros trabalhados. Apesar das faltas frequentes dos alunos do EJA devido às responsabilidades de suas vidas pessoais, o uso de tirinhas como recurso didático se mostrou eficaz em engajar os alunos e promover um aprendizado significativo. Essa experiência enriquecedora destacou a importância de uma abordagem pedagógica que considere as especificidades e desafios enfrentados pelos alunos da EJA, promovendo uma prática docente mais inclusiva e relevante.

Ao conduzir esta proposta didática em sala de aula, essa experiência transformou profundamente minha prática docente, e foi através da exploração de estudos e teorias pedagógicas durante o programa que pude refletir criticamente sobre a minha prática docente na sala de aula, o que resultou na adoção de metodologias mais eficazes e inovadoras, adaptadas às necessidades e realidades dos alunos. A formação proporcionou uma base teórica sólida e aprofundada, além de ter desenvolvido minhas habilidades de pesquisa de forma substancial.

A proposta didática com tirinhas, especialmente com alunos da EJA, revelou-se extremamente valiosa, pois elas funcionaram como um recurso didático acessível e atrativo, facilitando a compreensão de temas complexos de maneira lúdica e envolvente. Ao implementar o estudo desse gênero em sala de aula, como as tirinhas protagonizadas por Mafalda, observei um desenvolvimento significativo nas habilidades de leitura e interpretação dos alunos. Conforme afirmado por Vygotsky, o desenvolvimento cognitivo é impulsionado pela interação social e pelo uso de ferramentas culturais (Vygotsky, 2007). Assim, as tirinhas desempenharam um papel crucial como mediadoras desses processos, iniciando discussões

significativas que contribuíram para a construção de conhecimento e para o fortalecimento da consciência cidadã dos estudantes.

Além disso, a pesquisa prática permitiu-me acompanhar diretamente os impactos das minhas intervenções pedagógicas, ajustando continuamente minhas práticas seguindo os princípios da pesquisa-ação. Esse ciclo de aprimoramento constante não apenas beneficiou meus alunos, mas também contribuiu para o avanço teórico dentro da área educacional.

A teoria dos multiletramentos enfatiza a importância de preparar os alunos para lidar com a diversidade de práticas sociais de leitura e escrita no mundo contemporâneo, capacitando-os a interpretar e produzir textos em múltiplos contextos. Durante o processo de pesquisa e implementação da proposta didática em sala de aula, foi possível observar como os multiletramentos são essenciais para promover um ensino mais inclusivo e crítico. Os alunos não apenas expandiram suas habilidades de leitura crítica e interpretação, mas também desenvolveram competências em comunicação visual, compreensão intercultural e colaboração. Além disso, a abordagem dos multiletramentos permitiu uma conexão mais profunda entre os temas das tirinhas e as experiências de vida dos alunos, facilitando uma aprendizagem mais significativa e contextualizada.

Um ponto negativo identificado durante a aplicação da proposta didática com tirinhas em sala de aula, especialmente com alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), é a frequente ausência dos estudantes devido às responsabilidades de trabalho durante o dia. A natureza das obrigações profissionais dos alunos do EJA pode resultar em faltas frequentes às aulas, afetando sua participação regular nas atividades educativas propostas. Isso não apenas compromete a continuidade do aprendizado, mas também limita as oportunidades de engajamento dos alunos com as tirinhas e outros recursos didáticos utilizados em sala de aula.

Durante a pesquisa, os participantes experimentaram uma série de aprendizados significativos que vão além dos conteúdos específicos abordados nos quadrinhos, as tirinhas se revelaram uma ferramenta poderosa para facilitar a compreensão de temas complexos, como questões sociais, políticas e ambientais, de maneira acessível e visualmente estimulante. Ao analisar não apenas as imagens, mas também os diálogos e os contextos apresentados nas tirinhas, os estudantes desenvolveram habilidades de leitura crítica e interpretação textual.

Além de aprimorar suas capacidades de compreensão, as tirinhas também foram o ponto de partida para debates em sala de aula. Os participantes da pesquisa foram incentivados a expressar suas opiniões, discutir diferentes pontos de vista e defender suas ideias, criando um ambiente educacional colaborativo e participativo. Essa prática não apenas fortaleceu a consciência crítica dos alunos sobre os problemas do mundo real, como também os motivou a

refletir sobre seu papel como cidadãos ativos e responsáveis, conforme foi percebido na análise dos dados gerados.

A natureza lúdica e envolvente das tirinhas também desempenhou um papel crucial no engajamento dos alunos nas atividades educacionais. Eles se mostraram mais motivados a participar das discussões e das atividades relacionadas às tirinhas, o que resultou em um aprendizado mais eficaz e significativo. Assim sendo, o trabalho com o gênero discursivo tirinha não só enriqueceu o conhecimento dos alunos, mas também cultivou habilidades essenciais para o pensamento crítico, interpretação textual e conscientização cidadã, reforçando a importância de metodologias de ensino inovadoras e inspiradoras no ambiente escolar.

A especialização e a pesquisa prática em sala de aula foram cruciais para meu desenvolvimento profissional como educadora. Promoveram uma prática pedagógica reflexiva, baseada em evidências e comprometida com a melhoria contínua da qualidade da educação. Essa experiência não apenas atendeu às necessidades dos alunos, mas também enriqueceu significativamente o meu conhecimento acadêmico na área de educação e beneficia a comunidade escolar como um todo.

Observar o impacto positivo do estudo prático do gênero tirinha na compreensão dos temas, na expressão de opiniões e no engajamento em debates significativos, evidenciou como essa metodologia pode promover um aprendizado mais profundo e participativo. A evolução na compreensão da estrutura do texto e na construção de novos conhecimentos, bem como a reflexão pessoal observados nos participantes da pesquisa, como o aumento da motivação, o desenvolvimento do pensamento crítico e conscientização sobre questões sociais e ambientais, destacam-se como resultados concretos e inspiradores deste estudo. Assim, reitero a importância de continuar explorando metodologias inovadoras que não apenas ensinem conteúdos, mas também preparem os alunos para serem cidadãos conscientes e engajados em nossa sociedade.

Por fim, porque considerações (quase) finais? Este trabalho se encerra aqui. Com algumas das minhas inquietações respondidas, outras em aberto. Com algumas críticas sobre o meu próprio agir pedagógico e com simpatia sobre o que conquistei nesse processo. Essa dissertação finaliza neste momento, mas abre-se para outros olhares, outras atitudes responsivas, em diálogo aberto, conflituoso, tenso e ininterrupto que faz parte do próprio ser humano.

REFERÊNCIAS

- ACOSTA PEREIRA, R.; OLIVEIRA, A. M. de. Análise dialógica do discurso: apontamentos de/para pesquisa no Brasil. **Redis: Revista De Estudos Do Discurso**, n. 11, 2022, p. 41–68. Disponível em: <https://ojs.letras.up.pt/index.php/re/article/view/12868>. Acesso: 10 jun. 2024.
- ANDRADE, E. R. A educação de jovens e adultos e os jovens do “último turno”: produzindo outsiders. 2004. 223 f. **Tese** (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, RJ, 2004. Disponível em: <http://191.241.229.246/bitstream/123456789/928/1/tese.pdf>. Acesso: 05 jun. 2023.
- ARROYO, M. Formar educadores e educadoras de jovens e adultos. In: SOARES, L. J. G. (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 17-32.
- ÁVILA, G. 1968: ideologia e contestação através das tiras de Mafalda. **Trabalho de Conclusão de Curso**. Graduação em História. Porto Alegre: UFRGS, 2009. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/21324/000736692.pdf>. Acesso: 5 jun. 2024.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal** / Mikhail Bakhtin [tradução feita a partir do francês por Maria Emsantina Galvão G. Pereira revisão da tradução Marina Appenzellerl. 2º cd. São Paulo Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, M. M. **O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária**. In Questões de literatura e de estética: a teoria do romance. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini et al. São Paulo: Editora da UNESP, 1988.
- BAKHTIN, M. M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Pedro & João Editores, 2010.
- BAKHTIN, M. M. **Os gêneros do discurso**. 1. Ed. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Trad. Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.
- BEISIEGEL, C. R. **Estado e Educação Popular: Um Estudo Sobre a Educação de Adultos**. São Paulo, Ática, 2004.
- BRAIT, B. **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso: 10 abr. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n ° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e 11.494, de 20 de junho 2007. Presidência da República. Secretaria-Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso: 06 abr. 2023.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso: 10 abr. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso: 7 abr. 2023.

BRASIL. MEC. **Base Nacional Comum Curricular. Educação Infantil e Ensino Fundamental.** República Federativa do Brasil. Ministério da Educação. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.Pdf. Acesso: 8 abr. 2023.

BRASIL. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. MEC. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARVALHO, C. I. C. **Gerativismo linguístico.** In: CARVALHO, C. I. C.; BARBOSA, J. R. A., ed. Teorias linguísticas: orientações para a pesquisa [online]. Mossoró: Ed. UFERSA, 2021, pp. 43-69. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/vncgt/pdf/carvalho-9786587108629-04.pdf>. Acesso: 30 mai. 2024.

CARVALHO, K. R. S. dos A. de; CARVALHO JUNIOR, C. F. de.; SANTOS, J. S. dos.; SOUSA, G. R. de. Trajetória, avanços e perspectivas da EJA face à BNCC. **Educação em Revista**, Marília, v.21, n. 02, 2020, p. 51-64. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/10008>. Acesso: 30 mai. 2024.

CAZDEN *et al.* **Uma pedagogia dos multiletramentos.** Desenhando futuros sociais. (Orgs. Ana Elisa Ribeiro e Hércules Tolêdo Corrêa; Trad. Adriana Alves Pinto et al.). Belo Horizonte: LED, 2021.

CUNHA, D. A. C. O funcionamento dialógico em notícias e artigos de opinião. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs.). **Gêneros textuais e ensino.** 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003, p.166-179.

CUNHA, M. C. **Introdução: Discutindo conceitos básicos.** In SEED-MEC. Salto para o futuro. Educação de Jovens e Adultos. Brasília, 1999.

DI FANTI, M. G. **C.A linguagem em Bakhtin:** pontos e pespontos. Disponível em: <https://www.daaula.net/2015/09/a-linguagem-em-bakhtin-pontos-e.html/>. Acesso: 28 jul. 2023.

FREIRE, A. M. A. **Paulo Freire: Uma história de vida**. 1ª Ed. São Paulo, Paz e Terra, 2018. Livro Digital. E-pub. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=zd51DwAAQBAJ&lpg=PT42&dq=paulo%20freire%20fam%C3%ADlia%20Edeltrudes&hl=pt-BR&pg=PT1#v=onepage&q&f=true>. Acesso: 10 abr. 2023.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire** / Paulo Freire. Tradução de Kátia de Mello e Silva; revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.

FREIRE, P. **Educação Como Prática de Liberdade**. 30. ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1987, 17ª Edição.

HADDAD, S. (Coord.). **Tendências atuais da educação de jovens e adultos no Brasil**. Brasília: INEP, 1994.

HADDAD, S. A participação da sociedade civil brasileira na educação de jovens e adultos e na CONFINTEA VI. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, p. 355-369, 2009. In: *Questões de literatura e de estética: A teoria do romance*. Trad. Aurora F. Bernadini.

HADDAD, S.; PIERRO, M. C. D. **Escolarização de jovens e adultos**. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo. Mai/Jun/Jul/Ago. 2000, nº 714, p. 108-130. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/YK8DJk85m4BrKJqzHTGm8zD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso: 05 jun. 2023.

LIBERALI, F. **Atividade social nas aulas de língua estrangeira**. São Paulo: Richmond, 2009.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Org.). **Hipertexto e gêneros digitais**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. Parábola Ed., 2008.

MARIETTO, M. L. SANCHES, C. Estratégia como prática: um estudo das práticas da ação estratégica no cluster de lojas comerciais da rua das noivas em São Paulo. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**, v.7, n.3, 2013, p. 38-58. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/pca/article/view/11136>. Acesso: 4 mai. 2024.

MARX, K. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2004.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã: seguido das Teses sobre Feuerbach**. 9. ed. Trad. Sílvio D. Chagas. São Paulo: Centauro. 2006.

MENDONÇA, M. R. S. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. In: DIONÍZIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros Textuais e ensino**. São Paulo: Parábola, 2010.

MENEZES, S. M. C. **Alinhamento da Educação de Jovens e Adultos (EJA) às diretrizes apresentadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e outras legislações relativas à modalidade.** Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Processo nº: 23000.023516/2019-46. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2020-pdf/166421-texto-referencia-dcn-s-eja-1/file>. Acesso: 8 abr. 2023

MOURA, C. B. de.; SILVA, M. P. da. O sujeito da EJA. (Org.) GARCIA, R. M.; SILVA, M. P. da. In: **EJA, diversidade e inclusão: reflexões impertinentes.** João Pessoa: Editora da UFPB, 2018, p. 11-24.

OLIVEIRA, M. K. **Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem.** Educação como exercício de diversidade, 2005.

OLIVEIRA, J. R. **Translinguagem e interculturalidade na educação linguística crítica.** v.6, n.03, jul - set, 2020. Otoño/1969. Disponível em: <http://www.acervo.paulofreire.org/handle/7891/1403>. Acesso: 17 abr. 2023.

OLIVEIRA, G. C. A.; LESSA, A. B. C. T. Em favor da educação linguística crítica decolonial: perspectivas em um curso de pós-graduação em linguística aplicada **Decolonialidade: pontos e contrapontos na educação linguística crítica** 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022, p. 33-56.

OLIVEIRA, G. C. A. **Ações crítico-formativas: formação de formadores de língua portuguesa - formar para transformar os espaços formativos.** Belo Horizonte: Editora Dialética, 2020.

PAIVA, V. **Educação de popular e educação de adultos.** São Paulo, Edições Loyola, 1987.

PEÇANHA, J. M. **As tirinhas de Armandinho na sala de aula: caminhos para formação do leitor crítico,** 2020. Disponível em: <http://biblioteca.ifes.edu.br:8080/pergamumweb/vinculos/00001a/00001ad5.pdf>. Acesso: 10 mai. 2023.

PEREIRA, M. T. G. O Ensino da Língua Portuguesa na Educação de Jovens e Adultos (EJA). **Anais do SILEL**, v. 3, n. 1, 2013. Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosiel/wp-content/uploads/2014/11/351.pdf>. Acesso: 21 mai. 2023.

PIERRO, M. C. D.; HADDAD, S. Transformações nas políticas de educação de jovens e adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional. **Cadernos Cedes**, v. 35, p. 197-217, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/q4xPMXVTQvQSYrPz9qQBCgN/abstract/?lang=pt>. Acesso: 12 mai. 2023.

QUEIROZ, D. *et.al.* Observação Participante na Pesquisa Qualitativa: conceitos e aplicações na área da saúde. v. 15. **R Enferm UERJ**, Rio de Janeiro, 2007, p. 276-283. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2020779/mod_resource/content/1/Observa%0Bção%20Participante.pdf. Acesso: 12 mai. 2023.

QUELLA-GUYOT, D. **A história em quadrinhos**. São Paulo: Loyola, 1994, p. 60.

RAMOS, P.; VERGUEIRO, W. (Orgs.) **Quadrinhos na educação: da rejeição à prática**. São Paulo: Contexto, 2009.

RIBEIRO, M. A. SUSMICKAT, T. P. A. O gênero do discurso tirinha: uma proposta de sequência didática para o ensino fundamental II. **Ensino Em Re-Vista**. Uberlândia, MG. v.24, n.1, p.81-100, jan./jun.2017. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/37667>. Acesso: 16 jul. 2023.

RIBEIRO, V. M.; JOIA, O.; PIERRO, M. C. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/44R8wkjSwvn8w6dtBbmBqgQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso: 16 jul. 2023.

ROJO, R. H. R. A teoria dos gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e os multiletramentos. In: ROJO, R. (Org.). **Multiletramentos e as TICs: escol@ conect@d@**. São Paulo: Parábola Editorial. 2013. p. 9-32.

ROJO, R., CORDEIRO, G. S. Gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modos de pensar, modos de fazer. (org. e trad.). In: ROJO, R. (org. e trad.). **Gêneros orais e escritos na escola**. 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

ROJO, R.; MELO, R. Letramentos contemporâneos e a arquitetura Bakhtiniana. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 33, p. 1271-1289, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/H88dchtjGDDChFbzzyXJNsF/abstract/?lang=pt>. Acesso: 12 ago. 2023.

SANTOS, J. O. C.; SANTADE, M. S. B. A teoria da atividade sócio-histórico-cultural: Uma proposta para a prática de produção de textos escritos pela argumentação. **Caderno Seminal Digital** Ano 18, nº 18, Vol. 18. Jul-Dez/2012. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/cadernoseminal/article/view/11878/9304>. Acesso: 12 abr. 2023.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. Trad de A. Chelini, José P. Paes e I. Blikstein. São Paulo: Cultrix; USP, 1969.

SILVA, E. A. L. A importância da língua portuguesa no contexto de aprendizagem do aluno do ensino fundamental. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 04, ed. 06, vol. 04, 2019, pp. 19-31. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/contexto-de-aprendizagem>. Acesso: 12 ago. 2023.

SILVA, J. V. da. Do conformismo à contestação: uma análise discursiva dos enunciados de Quino na construção de Toda Mafalda. São Cristóvão, SE, 2013. 71 f. **Dissertação** (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Sergipe, 2013. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/5775>. Acesso: 6 mai. 2024.

SILVA, L. L. S., Silva, K. A. (2022). **Mafalda e Raquel: as representações femininas do gênero discursivo tirinhas**. *Acta Scientiarum. Language and Culture*, 44(2), e64963. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/actascilangcult.v44i2.64963>. Acesso: 25 jan. 2023.

SILVA, L. P.; SOARES, P. R.; SANTANA, R. C. Análise do Discurso: A militância política nas tirinhas da Mafalda. **Revista Imersão**. ano II, vol. III, n. 3, Capim Grosso-BA, 2021, p. 54-61. Disponível em: <https://fcgba.com.br/revista/index.php/1/article/view/58>. Acesso: 4 jun. 2024.

SILVA, T. S. da.; SOUZA, M. C. de. Os gêneros multimodais no livro didático de língua portuguesa: ensino híbrido à luz dos multiletramentos. (Orgs.) Ana Maria Pereira Lima; João Bosco Figueiredo-Gomes; José Marcos Rosendo de Souza. In: **Gêneros multimodais, multiletramentos e ensino**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019, p. 216-221.

SILVA, T. F. O gênero tirinhas no livro “Português Linguagens 3” e o trabalho com a leitura. **Entre palavras**, Fortaleza, v. 8, p. 159-181, jan./abr. 2018. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/33226/1/2018_art_tfsilva.pdf. Acesso: 10 mai. 2023

SILVA, T. E. **Concepções da leitura e suas consequências no ensino**. Florianópolis: Perspectiva, 1999.

SOUZA, M. J. R.; AMARAL, N. F. G. O ensino da Língua Portuguesa – origens e relações. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.20, n.1, p. 9-34, jan./jun. 2017. Disponível: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15217>. Acesso: 30 mar. 2023.

SOUZA, V. S.; SOUZA, I. S. Gênero textual: tirinha-características e funcionalidade social. **Anais Eletrônicos do II SEFELI**, v. 2, 2013, 2013. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/9899>. Acesso: 12 ago. 2023.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. LURIA, A. R. LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 7. ed. Trad. Maria da Penha Villa-Lobos. São Paulo: Ícone, 2001.

WALSH, C. **Pedagogías Decoloniales: Práticas Insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir**. Serie Pensamiento Decolonial. Editora Abya-Yala. Equador, 2013.

Obs: A proposta didática pode ser acessada no link:
https://www.canva.com/design/DAGJHMiU7qw/m2alExTbukmq-finDXoMMw/view?utm_content=DAGJHMiU7qw&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=editor.

ANEXO - QUESTIONÁRIO INVESTIGATIVO DE PESQUISA CIENTÍFICA

Pesquisa: **O GÊNERO DISCURSIVO TIRINHA: DIÁLOGOS DA MAFALDA NA/PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Pesquisadora: Raika Ferreira Moreira

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa: Questionário de Pesquisa Científico Investigativo sobre a proposta didática desenvolvida sob o tema **O gênero discursivo tirinha: diálogos da Mafalda na/para Educação de Jovens e Adultos** e que possui o objetivo de compreender as significações atribuídas pelos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) quanto ao gênero discursivo tirinha.

Participação do estudo – A minha participação no referido estudo será de responder ao questionário abaixo, onde levará o tempo médio de 15 minutos, na sala de aula.

Riscos e Benefícios – Fui alertado que, da pesquisa realizada, posso esperar o benefício de que os resultados obtidos resultarão na em publicação em artigos, assim como da proposta didática a ser desenvolvida com futuros alunos da EJA. Também ser possível haver desconfortos ou riscos, mas que estes serão mínimos, além de me ser dado o direito de não querer participar/responder ao questionário apresentado.

Sigilo e Privacidade – Estou ciente de que a minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar será mantido em sigilo. A pesquisadora se responsabiliza pela guarda e confidencialidade dos dados, bem como a não exposição dos dados da pesquisa.

Autonomia – É assegurada a assistência durante toda a pesquisa, bem como me garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação. Declaro que fui informado de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e de, por desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo à assistência que venho recebendo.

Declaração – Declaro que li e entendi todas as informações presentes neste Termo. Entendo

que receberei uma via deste documento. Enfim, compreendido a natureza e o objetivo do referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou pagar, por minha participação.

NOME COMPLETO

1. O que o(a) levou a voltar a estudar?

2. selecione sua faixa etária.

- Menor de 18 anos
 Entre 18-24
 Entre 25-34
 Entre 35-44
 Entre 45-54
 Entre 55-64
 Acima de 64

3. Selecione o seu gênero.

- Masculino
 Feminino
 Outro

4. Qual a sua profissão?

5. Qual dos seguintes tipos de livros você prefere ler? Escolha o que você quiser.

- () Ficção
- () Mistério
- () Aventura
- () Biografias
- () Fantasia
- () Romance
- () Histórias em Quadrinhos
- () Séries
- () Novelas
- () Bíblia
- () Outros (por favor, especifique abaixo)

6. Quando você tem tempo para ler, qual o lugar que costuma fazer suas leituras?

- () Escola
- () Casa
- () Igreja
- () Biblioteca
- () Parque
- () Outros (por favor, especifique abaixo)

7. Na escola, desenvolvemos uma atividade do gênero discursivo tirinha. Você conhecia tirinhas? Onde você viu/leu?

8. Na sua opinião, o que você achou das atividades propostas?

9. Você conhecia Mafalda? Qual a sua opinião sobre os temas discutidos por ela?

10. Pelas atividades e discussões levantadas na sala de aula, você consegue explicar qual a relação das tirinhas da Mafalda para o contexto em que você vive?

11. O que você acha da linguagem da Mafalda? É fácil de entender a proposta na tirinha? Explique.

12. Nas tirinhas, os quadros, os balões, as imagens, o texto escrito e até as cores dizem muito. Na sua opinião, qual a função desses elementos para o entendimento da tirinha?

13. Leia a tirinha abaixo.



As tirinhas da Mafalda utilizam muito de uma figura de linguagem chamada metáfora. Ela consiste em fazer comparações implícitas entre os elementos. Por exemplo, quando ela diz

que tem um doente em casa, pensamos em uma pessoa, no entanto, ela mostra o globo terrestre, ou seja, estabelece uma relação de semelhança entre dois termos ou conceitos diferentes, atribuindo características de um ao outro. Agora, imagine que ela está olhando no globo terrestre para o lugar em que você vive, Rio Branco, quais seriam as possíveis “doenças” que você identificaria?

14. Diga, quando você começou os estudos sobre tirinha, como era a sua leitura antes e como é agora, depois das atividades desenvolvidas? Mudou? Como?

15. Por fim, complete a seguinte frase, as tirinhas.....

Obrigada
por participar da
minha pesquisa.
Sucesso
para você e não

