

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Letras - FALE
Curso de Especialização em Língua Portuguesa: Teoria e Práticas de Ensino
de Leitura e Produção de Textos - Proleitura

Ariane da Silva Paranaguá Peixoto

CAMINHOS PARA ARGUMENTAR: reflexões para elaboração de atividades.

Belo Horizonte
2023

Ariane da Silva Paranaguá Peixoto

CAMINHOS PARA ARGUMENTAR: reflexões para elaboração de atividades.

Trabalho de Conclusão de Curso de pós-graduação do Curso de especialização em Língua Portuguesa: Teorias e Práticas de Ensino de Leitura e Produção de Textos apresentado à Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Língua Portuguesa.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Leiva de Figueiredo Viana Leal



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE LETRAS
ESPECIALIZAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA: Teoria e Práticas de Ensino de Leitura e Produção de Textos

ATA DA DEFESA DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DA ALUNA ARIANE DA SILVA PARANAGUA PEIXÔTO

Realizou-se, no dia 13 de março de 2024, às 14:00 horas, de forma remota, a defesa do Trabalho de Conclusão de Curso, intitulado *CAMINHOS PARA ARGUMENTAR: reflexões a partir de a vidas*, apresentado por ARIANE DA SILVA PARANAGUA PEIXÔTO, número de registro 2021699808, como requisito parcial para a obtenção do certificado de Especialista em Língua Portuguesa: Teorias e Práticas de Ensino de Leitura e Produção de Textos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, perante a seguinte Comissão Examinadora: Profa. Leiva de Figueiredo Viana Leal - Orientadora, Profa. Cris ane Dias Gonçalves Paula, Prof. Francis Arthuso Paiva (UFMG).

A Comissão considerou o Trabalho:

Aprovado

Reprovado

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 13 de março de 2024.

Profa. Leiva de Figueiredo Viana Leal (Doutora)

Profa. Cris ane Dias Gonçalves Paula (Mestra)

Prof. Francis Arthuso Paiva (Doutor)



Documento assinado eletronicamente por **Leiva de Figueiredo Viana Leal, Usuário Externo**, em 13/03/2024, às 19:44, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Cris ane Dias Gonçalves Paula, Usuária Externa**, em 14/03/2024, às 10:07, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Francis Arthuso Paiva, Professor Ensino Básico Técnico Tecnológico**, em 16/03/2024, às 11:45, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3082754** e o código CRC **1211392A**.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, pelo apoio incondicional ao longo de toda a minha trajetória.
Aos amigos, pela compreensão e paciência demonstrada durante o período do projeto.

Agradeço a minha orientadora Leiva, por aceitar conduzir o meu trabalho, as orientações e por cada palavra de apoio.

A todos os meus professores do PROLEITURA, pela excelência da qualidade técnica de cada um.

Aos meus alunos que colaboraram, sendo inspiração para realização dessa escrita.

Escrever é procurar entender, é procurar reproduzir o irreproduzível, é sentir até o último fim o sentimento que permaneceria apenas vago e sufocador. Escrever é também abençoar uma vida que não foi abençoada.
(Clarice Lispector)

RESUMO

O presente estudo consiste em uma pesquisa qualitativa, de cunho descritivo, cujo objetivo é propor reflexão sobre a necessidade de que a produção de texto na escola possa se valer do gênero discursivo Tirinha como fonte de seleção de argumentos para a produção de textos. Propõe, assim, promover uma reflexão voltada à análise do impacto da leitura de tiras como recurso pedagógico na melhoria da habilidade de escrita argumentativa em alunos do Ensino Fundamental Anos Finais. Para tal, busca teóricos como Amossy (2018), Bakhtin (1993), Fiorin & Platão (2001), Koch & Elias (2014), bem como encontra em Geraldi (1984) as orientações para a condução da produção de texto. Apresenta uma breve análise sobre os textos argumentativos e gênero tirinha, com o objetivo de refletir sobre a formação do aluno escritor de textos, a partir de atividades de leitura, argumentação oral e escrita, interpretação e intertextualidade, baseada em tirinhas. Parte da pesquisa encontra-se, metodologicamente, o eixo do trabalho: a pesquisadora, a partir de várias tiras, propõe o que pode ser desenvolvido em termos de ações práticas, com base nas reflexões apresentadas. O esforço da pesquisadora permite afirmar que essas reflexões e atividades, uma vez bem conduzidas, poderão resultar em excelentes trabalhos e em desenvolvimento de capacidades de produção de texto discursivo-argumentativo.

Palavras-chave: tirinhas; texto argumentativo; leitura; produção textual.

ABSTRACT

This study consists of a qualitative, descriptive study, the aim of which is to propose a reflection on the need for text production at school to make use of the discursive genre Tirinha as a source for selecting arguments for the production of texts. This study consists of a qualitative, descriptive study, the aim of which is to propose a reflection on the need for text production at school to make use of the discursive genre comic strip as a source for selecting arguments for the production of texts. It thus proposes to promote a reflection aimed at analyzing the impact of reading comic strips as a pedagogical resource in improving the argumentative writing skills of elementary school students in their final years. To this end, it looks to theorists such as Amossy (2018), Bakhtin (1993), Fiorin & Plato (2001), Koch & Elias (2014), as well as finding guidelines for conducting text production in Geraldi (1984). It presents a brief analysis of argumentative texts and the comic strip genre, with the aim of reflecting on the education of student writers, based on reading, oral and written argumentation, interpretation and intertextuality activities, based on comic strips. Part of the research is the methodological axis of the work: the researcher, based on various strips, proposes what can be developed in terms of practical actions, based on the reflections presented. The researcher's efforts allow us to affirm that these reflections and activities, once well conducted, can result in excellent work and the development of discursive-argumentative text production skills.

Keywords: comic strips; argumentative text; reading; textual production.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	8
1.1. Objetivo Geral	10
1.2. Objetivos Específicos:	10
2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	11
2.1. Concepção de argumentação	11
2.2. A argumentação no contexto pedagógico	12
2.3. O processo de produção de textos na perspectiva interativa-argumentativa	14
2.4. O papel da leitura para o desenvolvimento da escrita: ler para escrever	16
2.5. A construção do texto argumentativo	20
2.6. O processo de produção de texto na escola	22
2.7. Tiras	26
3. METODOLOGIA	28
3.1. Tipo de pesquisa	28
3.2. Procedimentos utilizados.....	29
4. A EXPERIÊNCIA DE REFLEXÃO RELATADA: DIALOGANDO COM OS ALUNOS A PARTIR DE EXEMPLOS DE TIRINHAS.....	30
4.1. A tirinha Calvin e Haroldo.....	30
4.2. Rafael: um personagem impressionante	32
4.3. Mafalda: a imbatível em argumentos	33
4.4. Beck e seu personagem Armandinho	38
5.SUGESTÃO DE TRABALHO PARA PRODUÇÃO DE UM TEXTO ARGUMENTATIVO.....	43
6. CONCLUSÃO	47
REFERÊNCIAS.....	51

1. INTRODUÇÃO

Escrevemos para nos expressar. Por meio de sinais, a sociedade se comunica desde os primórdios, seja para registrar o cotidiano, a economia, o momento político, registrar as estações do ano, o período da colheita, dentre outros. A escrita é um processo simbólico que possibilitou ao homem expandir suas mensagens para muito além do seu próprio tempo e espaço. O papel da escrita na formação do ser humano é muito mais profundo do que se pensa, é a porta de entrada para a cultura, para os diferentes saberes e diferentes relações.

Escrevemos também para melhorar a nossa capacidade de análise, de pensamento crítico e criatividade; assim, a escrita é uma atividade interativa de expressão e manifestação verbal das ideias. É uma atividade do nosso cotidiano, quando nos comunicamos através de mensagens instantâneas e estabelecemos diálogo mediado por um smartphone conectado à internet ou escrevemos comentários nas mais diversas redes sociais, em apoio, descontentamento ou discordância, expressamos nosso raciocínio lógico e argumentativo.

Esse é um dos novos desafios da escola contemporânea: ensinar a escrever de modo que os alunos dominem os diferentes saberes e capacidade para se sentirem capazes de escrever diferentes gêneros discursivos e para diferentes suportes. Cabe à escola garantir esse saber para dominá-la, visto que, para muitos, só por meio dela é que essa escrita será possível para eles.

No contexto do mundo globalizado, digitalizado, das chamadas sociedades "pós-modernas" e /ou também sociedades de informação, da massificação dos sistemas educativas, das evoluções das necessidades, sociais, econômicas, culturais conduzem a destacar e analisar os novos desafios na formação para a cultura da escrita. Ou seja, a mundialização é também uma mundialização das práticas sociais e culturais.

Como professora de produção de texto, venho me indagando sobre qual é o meu papel na incumbência de formar produtores de textos que convivem, hoje, com várias linguagens, várias semioses, várias imagens, circulando em vários suportes e variadas mídias. De que modo desenvolver, nos sujeitos contemporâneos, interesses, expectativas e protagonismos em suas ações de sujeitos de escrita.? E mais, de que modo ajudar esse aluno a melhorar as competências de escrita argumentativa, sendo ela a chave para o alcance de todos os outros conhecimentos?

Essa reflexão surge a partir da necessidade de desenvolver competências de escrita argumentativa em turmas do 6º ano, a partir do Planejamento da escola onde atuo. Em muitos casos, o ensino de produção de texto tem consistido, nesse ano escolar, majoritariamente, no trato com tipos textuais, no caso, os textos narrativos e ou descritivos, a partir de uma visão equivocada de que narrar e descrever são ações mais fáceis e possíveis para essa faixa etária.

Outro equívoco é considerar que os “tipos” são textos concretos e não o são. Também não têm vida própria, mas se configuram como sequências de texto e podem aparecer em diferentes gêneros. O “tipo” dissertação fica reservada aos anos finais do segmento II e ensino médio, como se manejar os outros tipos de texto e outros gêneros discursivos fosse pré-requisito para a escrita de um bom texto argumentativo, ou que, para chegar a escrever argumentativamente, a escola espera um amadurecimento do aluno, deixando o domínio argumentativo para anos finais.

Há ainda, infelizmente, na escola, a representação de que a escrita é um dom, de que não se ensina a escrever, de que a escrita vem pela leitura, pelo contato com objetos culturais, sem estabelecer relação entre a leitura e a escrita. Não basta mandar escrever, seja para dar nota ou visto, mas é preciso ensinar o que é escrever como objeto de conhecimento

O resultado dessas concepções e atitudes são de duas vertentes: a primeira é que, cognitivamente, o aluno perde uma rica operação mental que é a de estabelecer relações entre ideias e dados para chegar a uma inferência e à compreensão do que está implícito no texto. A segunda vertente é a de alunos, ao final do ensino médio, demonstram fraco desempenho na escrita desse gênero e o resultado é um enorme contingente de alunos fracassando no Ensino Médio e em processos de seleção que, por razões óbvias, assumem como gênero a ser escrito, o gênero do domínio argumentativo. Enfim, a esses alunos são sonegados o direito de saber escrever bem.

Há um recuo preocupante do interesse pelo ensino da escrita, por parte das políticas públicas que não aguçam a necessidade de que a escola seja a responsável por ensinar a ler, bem como por parte de alunos das últimas gerações. As desigualdades sociais aprofundam desigualdades no desempenho dos alunos, contra as camadas desfavorecidas e sempre a favor das crianças mais favorecidas socialmente

Sendo responsável pela produção de texto no 6º ano, tomamos o cuidado de

dar foco a outros gêneros, sobretudo aqueles que podem assegurar ao sujeito leitor, novas relações com a cultura, novas experiências de leitura que permitam ao leitor/a conhecer distintas visões de mundo, pontos de vistas diferentes, revendo os próprios modos de sentir a vida.

Os alunos do sexto ano ainda são iniciantes no Ensino Fundamental, mas, prontos para a experiência de uma nova etapa escolar. A BNCC (2018) lembra que:

As experiências das crianças em seu contexto familiar, social e cultural, suas memórias, seu pertencimento a um grupo e sua interação com as mais diversas tecnologias de informação e comunicação são fontes que estimulam sua curiosidade e a formulação de perguntas. O estímulo ao pensamento criativo, lógico e crítico, por meio da construção e do fortalecimento da capacidade de fazer perguntas e de avaliar respostas, de argumentar, de interagir com diversas produções culturais, de fazer uso de tecnologias de informação e comunicação, possibilita aos alunos ampliar sua compreensão de si mesmos, do mundo natural e social, das relações dos seres humanos entre si e com a natureza. (BRASIL, BNCC, 2018, pág.58)

Sendo assim, minha indagação maior foi: será que uma experiência de produção de textos argumentativos, a partir da leitura de tirinhas pode contribuir para um melhor envolvimento dos alunos na escrita? Buscamos produzir uma proposta de atividade que conduza à produção de textos argumentativos, vislumbrada para uma turma de sexto ano. A escolha da tira para esse processo de leitura compartilhada e contextual se deve à relação pessoal que os alunos têm com esse texto, em distintos suportes; a diversidade temática e como o tema é abordado

Uma proposta permanente, que considera, sobretudo, o pouco contato com a escrita de gêneros mais desafiadores, como o argumentativo, do ponto de vista da estrutura e da linguagem.

Seguem, abaixo, o objetivo geral e os específicos desse estudo.

1.1. Objetivo Geral

Refletir sobre a ação de ensinar e de aprender como uma epistemologia do pensamento e da ação, tendo como foco a produção escrita na formação e no desenvolvimento dos sujeitos.

1.2. Objetivos Específicos:

Propiciar condições de, a partir do gênero discursivo tirinhas, os alunos possam

inferir argumentos para a produção de um texto argumentativo-discursivo.

Promover atividades orais junto aos alunos, valorizando as ideias e os pontos de vista de cada um, em busca de argumentos para determinado tema polêmico.

Contribuir para a presença de gêneros discursivos de humor, como crítica a problemas sociais.

Dar condições aos alunos para que escrevam gêneros discursivos argumentativos, respeitadas as condições de produção e em diálogo com o que inferiu das tirinhas.

Contribuir para a formação de professores, tendo em vista as novas propostas de ensino previstas pela BNCC (2018)

2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

2.1. Concepção de argumentação

Uma síntese da proposta pode ajudar na melhor compreensão dessa análise: a argumentação é um ato inerente ao ser humano e as suas atividades comunicativas diárias. Afinal, essa é uma habilidade comunicativa fundamental aplicada em diversas situações cotidianas, tais como discussões sobre temas políticos, debates sobre assuntos no trabalho, na escola, negociações em relações pessoais, entre outro.

Ruth Amossy (2011, p.130)) define a argumentação como “a tentativa de modificar, de reorientar, ou mais simplesmente, de reforçar, pelos recursos da linguagem, a visão das coisas da parte do locutário”. Sendo assim, argumentar é, sobretudo, atividade verbal que visa aumentar a aceitabilidade de uma posição controversa ou refutar uma proposição, apresentando uma constelação de razão diante dos olhos do auditório ou do leitor; estratégia comunicativa.

Por sua vez, Ingedore Koch (2004, p.17) define a argumentação como um ato fundamental porque a “todo e qualquer discurso subjaz uma ideologia”, ou seja, toda forma de comunicação oral ou escrita possui uma ideologia implícita, o que implica que a argumentação está presente em todos os tipos de discurso. Doravante, afirma não haver uma distinção entre os atos de dissertar e argumentar, visto que ambos estão relacionados à exposição de ideias, ao posicionamento crítico. Isso sugere que mesmo em textos dissertativos, a presença de argumentação é inerente. Ademais, como afirma a referida autora, a argumentatividade também se faz presente em textos narrativos e descritivos, em diferentes condições, ratificando a sua importância em

diversas esferas comunicação. Portanto, a argumentação é vista como uma habilidade essencial na comunicação humana, estando presente em todas as formas de discurso e em diferentes tipos textuais, não se restringindo somente aos textos explicitamente argumentativos. Desse modo, deve-se pensar a argumentação como intrinsecamente ligada às crenças, valores e perspectivas do aluno, como parte da cultura das pessoas, tornando-se uma habilidade fundamental da expressão de ideias e opiniões.

A primeira abordagem, relacionada à argumentação, mostra-se frutífera pela necessidade de se entender a construção desse discurso e o ensino de estratégias que, de alguma forma, não só contribuem para o desenvolvimento acadêmico dos estudantes, mas também os preparam para serem cidadãos ativos, comunicadores eficazes e pensadores críticos na sociedade em que vivem. É observando tais concepções e visando abordar o desenvolvimento de habilidades argumentativas nas aulas de redação, que surge a reflexão sobre o impacto da leitura de tirinhas na compreensão do tema proposto e na capacidade dos alunos de identificar os elementos essenciais para a construção de um texto argumentativo.

2.2. A argumentação no contexto pedagógico

Em diversas circunstâncias do nosso dia a dia, manifestamos nossas perspectivas acerca do ambiente que nos rodeia. Emitimos julgamentos sobre qual revista é a mais destacada, qual ator ou atriz demonstrou maior competência no último filme de sucesso, quem é o professor mais atencioso na escola, qual série de TV proporciona mais entretenimento, quem foi o melhor presidente do país e qual história nos comoveu mais, entre outros temas.

Expressar opiniões constitui, em última análise, tomar uma posição em relação aos eventos e objetos que existem no mundo, seja para apoiá-los ou refutá-los. A capacidade de emitir opiniões não é apenas um direito inerente a cada cidadão, mas também uma responsabilidade, que envolve a obrigação de contribuir para a transformação do mundo com o intuito de torná-lo um lugar melhor para todos. E são essas opiniões que desenvolvemos sobre um determinado assunto que fundamentam o argumento.

Ao elaborarmos uma opinião, nosso objetivo primordial é persuadir aqueles com quem comunicamos. A fim de atingir essa meta, é imperativo embasar nossa perspectiva com argumentos sólidos, que incluam motivos, razões e explicações capazes de esclarecer e legitimar nosso ponto de vista. Conseqüentemente, quando o tópico em questão se revela controverso, é ainda mais necessário nos empenharmos na composição de uma argumentação clara e coerente.

Em síntese, não importa quais sejam as abordagens educacionais da escola, os gêneros estão integrados na nossa realidade linguística, cultural e social. Os textos são formados por indivíduos interagindo, expressando suas vontades e conhecimentos, portanto, a ação de argumentar é uma característica intrínseca à humanidade.

Adquirimos a habilidade de argumentar desde tenra idade, quando começamos a questionar normas, resistimos a tomar banho ou comer e fornecemos justificações para nossas ações. Isso implica que a capacidade de argumentação se desenvolve naturalmente ao longo do crescimento. Na obra *Escrever e Argumentar*, Koch & Elias citam que para argumentar é preciso:

- I). Uma proposta que provoque em alguém um questionamento, quanto a sua legitimidade;
- II). Um sujeito que desenvolva um raciocínio para demonstrar aceitabilidade ou legitimidade quanto a essa proposta;
- III). Um outro sujeito que se constitua alvo da argumentação. Trata-se da pessoa a quem se dirige o sujeito que argumenta, na esperança de conduzi-la a compartilhar da mesma convicção, sabendo que ela pode aceitar (ficar a favor) ou refutar (ficar contra) a argumentação. (KOCH & ELIAS, 20106, p. 24)

Assim, a argumentação define-se como a construção de um texto que usa elementos racionais e experiências pessoais e sociais para persuadir alguém, levando em conta o contexto específico. Como explicam as autoras, em primeiro lugar, temos a necessidade de uma proposta ou tópico que seja suficientemente controverso ou discutível para gerar questionamentos quanto à sua legitimidade. Isso serve como ponto de partida para a discussão. Em seguida, é essencial a presença de um sujeito que articule argumentos e raciocínios sólidos para defender a aceitabilidade ou legitimidade da proposta em questão. Este sujeito atua como o proponente da ideia e utiliza argumentos lógicos e evidências para persuadir os outros. Por fim, há o terceiro elemento: o público-alvo da argumentação, representado por outro sujeito, que pode ser conduzido a compartilhar da mesma convicção ou pode escolher refutar a argumentação, resultando em um processo dinâmico em que a persuasão é o objetivo final.

Em conjunto, esses elementos constituem a base fundamental da argumentação, uma ferramenta essencial na comunicação humana para expressar pontos de vista, influenciar opiniões e tomar decisões informadas.

O texto argumentativo é um dos mais escritos e desenvolvidos no mundo acadêmico. No ensino básico, a escrita desses textos é comum no Ensino Médio, quando os estudantes estão se preparando para o ENEM e outros vestibulares, nos quais, geralmente, são cobradas redações de textos argumentativos para avaliação. Isso ocorre porque esse gênero discursivo permite que o aluno participe, de forma ativa, de debates, discussões acerca de um tema selecionado, através da criação e defesa de um ponto de vista, ou seja, ele precisa deixar claro, à banca corretora, o que pensa a respeito de determinado assunto, problema ou pergunta motivadora.

Conforme descreve com Charaudeau (2008, apud Elias & Koch, 2016, p.31), a argumentação é composta por asserção de partida, asserção de chegada e asserção de passagem.

A asserção de partida é o dado ou premissa, ou seja, o fato do qual decorre uma consequência. A asserção de chegada é a conclusão que representa o que deve ser aceito em decorrência da asserção de partida, logo diz respeito à legitimidade da proposta. A asserção de passagem, que se encontra geralmente implícita, pode ser chamada de prova inferência ou argumento com a função de justificar a relação entre asserção de partida e asserção de chegada, ou seja, a conclusão. (KOCH & ELIAS, 20106, p. 31)

A clareza, a relevância e a validade das asserções são cruciais para a solidez do argumento como um todo. Se a asserção de partida não for sólida, a argumentação pode ser fraca desde o início. Se a asserção de chegada não estiver bem conectada à asserção de partida, o argumento perderá credibilidade. Além disso, a qualidade da asserção de passagem e a capacidade de persuasão desempenham um papel significativo na eficácia do argumento.

2.3. O processo de produção de textos na perspectiva interativa-argumentativa

“Pequenas marcas pretas sobre a folha branca ou caracteres na tela do computador pessoal são capazes de nos levar ao pranto, abrir nossa mente a novas ideias e entendimentos, inspirar, organizar nossa existência e nos conectar com o universo. ” Em seu prefácio sobre *A história da Leitura*, Steven Fischer relaciona as atividades

de escrita e leitura como antíteses. Para o autor, além de ativarem regiões diferentes do cérebro,

[...] a escrita é uma habilidade, a leitura, uma aptidão natural. A escrita originou-se de uma elaboração, a leitura desenvolveu-se com a compreensão mais profunda pela humanidade dos recursos latentes da palavra escrita. A história da escrita foi marcada por uma série de influências e refinamentos, ao passo que a história da leitura envolveu estágios sucessivos de amadurecimento social. Escrita é expressão, a leitura é impressão. A escrita é pública, a leitura, privada. A escrita é limitada, a leitura, infinita. A escrita congela o momento. A leitura é para sempre. (FISCHER, 2002, p.8)

Escrever é uma das mais antigas atividades humanas e está diretamente ligada à interação, afinal, sempre escrevemos para alguém, além de interagirmos com os nossos textos ao corrigi-lo, reescrevê-lo, adaptá-lo. Essa relação com a escrita em muito condiz com as experiências que obtemos através dela. Nos comunicamos, nos relacionamos, nos informamos através de textos de diferentes linguagens em sua composição.

Parte da relação que estabelecemos com a escrita provém da escola. É nesse espaço que, primeiro, descobrimos os códigos, como eles funcionam, o que significam. A unir cada sílaba e torná-las palavras, e cada palavra agregando um sentido, um significado, a compreender a nossa língua, ouvir e compartilhar as nossas histórias. É na escola que somos instigados a ler e a escrever. Não escrevemos como falamos, em algumas ocasiões o uso da língua é mais espontâneo, em outros requer regras e fatores que irão orientar essa produção oral ou escrita, mudamos então tudo aquilo que a norma padrão classifica como desvio e a seguimos. E, assim como “x” na matemática, construir um texto muitas vezes pode parecer uma incógnita. Descobrir o valor de cada sinal de pontuação, espaços, margens, paragrafação, “e nesse texto, tem rima ou não? ”, pergunta o aluno. Aprender é desvendar mistérios e desconstruir paradigmas.

A compreensão da leitura pode ser apresentada em diferentes vertentes, porém, vale reforçar que a nossa sociedade a torna diariamente presente, convertendo-a, assim, essencial à vida. Enquanto a escrita permeia grande parte de nossas ações e relações, a leitura pode ocorrer sob outras possibilidades. E essas podem ser usufruídas por todos, independentemente do conhecimento escolar, ao ler as nuvens do céu e o agito do mar, as folhas outonais, os rostos e gestos, as intenções e posturas, imagens, telas e pinturas. Por outro lado, a escrita, mais valorizada social e histórica-

mente, apresenta determinada função e uso, e é na escola que as primeiras produções são requisitas e ensinadas. Das letras ao nome, as primeiras palavras às narrativas.

O ensino de produção de textos no âmbito escolar é descrito, nos Parâmetros Curriculares Nacionais¹ (doravante PCN) como “a realização e articulação de tarefas diversas: planejar o texto em função dos objetivos colocados, do leitor, das especificidades do gênero e do suporte; grafar o texto, articulando conhecimentos linguísticos diferenciados (gramaticais, da convenção, de pontuação e paragrafação); revisar o texto”. Ou seja, o aluno não deve apenas produzir textos, há uma complexidade de propósitos implicadas nessas tarefas que precisam ser multiplicadas às oportunidades de produção dos alunos, em diversas instâncias, diferentes seções, evidenciando que a atividade de escrita tem contextos próprios de produção, destinatários, intencionalidade.

2.4. O papel da leitura para o desenvolvimento da escrita: ler para escrever

Na obra *Para entender o texto*, Fiorin & Platão definem como conhecimentos necessários para leitura e produção de textos os conhecimentos metalinguísticos; conhecimento do contexto sócio-histórico em que o texto foi construído e conhecimento dos mecanismos de estruturação do significado. O primeiro ponto se encarrega a gramática, já os conhecimentos seguintes constroem a perspectiva de ciência do contexto em que está inserido o texto escrito e seus elementos de produção.

Além disso, a obra citada propõe atividades de produção textual e, para isso, traça um caminho de preparo até a desenvolvimento da produção escrita. Nesse passo-a-passo, observa-se a importância de o aluno conhecer o texto em sua totalidade, reconhecendo a função e características dos gêneros, interpretar e compreender o tema e a estrutura do texto através de exercícios, relacionar informações explícitas e implícitas, por ora reconhecer as estratégias de organização textual e, então, uma proposta de redação ser apresentada. Sendo, a partir dessa sequência, orientado a pensar, fazer e compartilhar as suas produções de forma íntima com o texto.

Outrossim, uma boa relação com a leitura é essencial para desenvolver a

¹BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa. Brasília, 1998. p.38.

escrita. Ela permite ao leitor compreender e interpretar o tema, a sua língua, a estrutura de diversos gêneros discursivos, e muito mais. Entender a leitura como um fator transformador da sociedade possibilita o aluno conhecer novos pontos de vista e torna-se capaz de descobrir coisas novas que, aos poucos, vão modificando sua maneira de pensar, o que pode, por muitas vezes, significar a redução do preconceito ou de outras atitudes motivadas pela ignorância. Mesmo em um país em que, sobretudo durante a infância, não há um estímulo para esse hábito, o que o distancia cada vez mais de tornar-se o país da leitura, de brasileiros leitores.

Segundo dados do PISA 2018², elaborado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Brasil ocupa a 57ª posição do ranking de proficiência em leitura, atrás de países vizinhos como Chile e Uruguai, o que sugere que 1 a cada 4 estudantes não foram capazes de concluir tarefas básicas de leitura. Muitos fatores influenciam nesse comportamento, como a falta de incentivo familiar, de projetos escolares, a taxaço dos livros, falta de acesso às bibliotecas etc. E essa baixa proficiência tem se revelado um instrumento de poder, quando são os brasileiros favorecidos os que mais desfrutam da sociedade letrada.

Além disso, desenvolver tais habilidades de leitura, formar um leitor capaz de compreender os sentidos de um texto considerando todos os recursos, o modo como se organiza, o contexto em que foi produzido, a esfera em que circula, dentre outros elementos, deve ser nossa ambição e motivação enquanto educadores. A partir dessa perspectiva, a ideia do uso de gêneros como a tirinha durante as aulas de produção textual se faz importante, devido ao ritmo do texto, como segue uma linha de construção de pensamento que facilita a compreensão da leitura.

Em muitos casos, observando desde a minha realidade enquanto educadora, percebo que muitas vezes a escola incentiva leituras para avaliações ou trabalhos semestrais pontuados, ou perpetua nesses jovens uma leitura sem projetos, sem objetivos claros, que despertem o interesse por essa cultura. Além disso, nos momentos de interpretação textual, essa leitura ocorre de forma produtiva para que eles consigam absorver essa informação, porém, nem sempre os estudantes percebem a importância dos textos ali disponibilizados para compreensão do tema.

²BRASIL. Ministério da Educação. Pisa 2018 revela baixo desempenho escolar em leitura, matemática e ciências no Brasil. **PISA**. Brasília: MEC/SEB/Inep, 2018. Disponível em: < <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/acoes-internacionais/pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil>>. Acesso em: 7 de maio de 2022

De acordo com Orlandi (1988), o leitor é alguém que se reconhece como tal durante o ato de leitura, inserido em uma ordem social específica e ocupando um lugar particular na sociedade. A identidade do leitor é, portanto, moldada pelo seu contexto social, e é com base nesse contexto que sua prática de leitura é definida. No entanto, na era digital, as transformações da vida moderna trouxeram consigo a construção de novos hábitos e suportes de leitura, como os E-books, Audiobooks e outros.

É notável que muitos brasileiros, principalmente os mais jovens, estão adotando a prática da leitura por meio de aplicativos em seus dispositivos móveis, como smartphones e tablets. Essa mudança de suporte e hábitos de leitura é um reflexo da evolução tecnológica e das novas formas de acesso à informação. Os aplicativos de leitura permitem que os leitores carreguem uma biblioteca inteira em seus bolsos, facilitando o acesso a uma ampla gama de conteúdo literário. No entanto, essa transformação também levanta questões sobre como a identidade do leitor está sendo reconfigurada nesse novo contexto digital.

Nesse sentido, a análise de Orlandi sobre a relação entre a identidade do leitor e seu contexto social ainda é relevante. Mesmo com as mudanças tecnológicas, a prática de leitura continua sendo influenciada pelo lugar que o leitor ocupa na sociedade e pelas dinâmicas sociais que o cercam. Portanto, compreender como essas mudanças afetam a identidade do leitor na era digital é fundamental para uma análise mais completa das práticas de leitura contemporâneas.

Entretanto, nem todo cidadão brasileiro tem acesso à educação e à leitura. Essa desigualdade reflete nos índices nacionais, não apenas no alcance desse material, mas também na construção da competência leitora. Como Koch e Elias (2014) afirmam, a concepção de leitura está associada à forma de se conceber o sujeito, a língua, o texto e o sentido. Dependendo da visão de língua adotada, a leitura pode ser entendida de diferentes maneiras, seja como atividade de captação de ideias (língua como representação do pensamento), seja como reconhecimento do sentido das palavras e estruturas do texto (língua como estrutura), ou ainda como uma atividade interativa (língua como atividade dialógica).

Nessa perspectiva, Rojo (2004) também se refere às concepções de leitura, apresentando diferentes maneiras de se conceber o ato de ler: como um processo de percepção e associação entre som e letra (decodificação), como um ato cognitivo, como uma interação entre leitor e autor e como apreciação e replica ativa. Portanto,

compreender a leitura sob essas diversas perspectivas é fundamental para uma abordagem completa e eficaz do ato de ler, especialmente em um contexto em que o acesso à educação e à leitura varia significativamente.

Devido à ampla diversidade de significados associada ao ato de leitura, o leitor precisa estar atento e perceber que sua abordagem estará relacionada a um específico recurso textual, capaz de informar, instruir, entreter e persuadir. É responsabilidade do leitor compreender essa dinâmica de utilização dentre todas as opções disponíveis em suas leituras diárias.

Sendo assim, as escolas precisam apresentar estratégias com o objetivo de incentivar o hábito da leitura entre os alunos para além dos livros didáticos. E, nesse espaço, o livro e a leitura devem ser apresentados como atividades de lazer, de criatividade, de conhecimento, e não apenas para atingir o objetivo avaliativo. Assim, a leitura, enquanto prática social, deve ser desenvolvida em todos os aspectos, e a sua iniciação pode ocorrer em situações diversas com a apropriação dos gêneros textuais em uso.

Logo, acredito na leitura como uma possibilidade de adquirir liberdade, autonomia, diálogo, confirmar ou rebater pressupostos, de forma a não mais viver sob a alienação e passividade diante do outro, e sim, poder se conscientizar e se posicionar a partir do que passou a descobrir e construir através da leitura. E o enriquecimento cultural, a partir dela, é primordial no processo de produção textual. Quando iniciamos o estudo do texto argumentativo, no qual o aluno deve expor o seu posicionamento sobre determinado tema, ele precisa apresentar não só um repertório cultural que, em diferentes estratégias, é enriquecido com a leitura, mas também o seu conhecimento de mundo. E acredito que nada cumpra melhor essa função, além das vivências, do que a leitura.

Nas classes de redação, a leitura e compreensão adequada de tirinhas serão descritas e incentivadas como primeiro passo no processo de produção textual. Atendendo o objetivo do diálogo, entendimento da proposta sugerida. Por conseguinte, para tornar a aula mais atrativa, produtiva e interativa com os alunos, o uso de gêneros multissemióticos torna-se enriquecedor, pois envolvem diferentes linguagens na sua composição (verbal e a visual) e se aproximam do interesse leitor desses alunos.

Sendo assim, o desenvolvimento do trabalho de textos argumentativos com turmas de sexto ano será paralelo à compreensão adequada desse tipo de texto, que

depende da identificação dos efeitos de sentido produzidos pelo uso de recursos gráficos articulados ao texto verbal. Tornar-se leitor competente de tirinhas é também tornar-se proativo, reflexivo e motivado para as suas próprias criações, integrado à realidade linguística, cultural e social. Os textos são formados por indivíduos interagindo, expressando suas vontades e conhecimentos, portanto, a ação de argumentar é uma característica intrínseca à humanidade.

2.5. A construção do texto argumentativo

Assim, para construir um texto argumentativo, o estudante deve propor uma tese a respeito de uma pergunta, assunto ou problema. Essa tese será sustentada mediante a um conjunto de argumentos, empregados para oferecer ao leitor razões ou provas a favor de determinada posição. A sua construção, como a escrita em geral, requer um preparo que inclui a leitura, o planejamento, a escrita, a revisão e a reescrita (edição). Dessa maneira, o aluno consegue organizar o seu plano de texto em etapas, escolhendo qual estratégia argumentativa será mais eficiente para descrever claramente o seu ponto de vista. Dentre as possibilidades, definir, apresentar fatos, exemplificar, estabelecer relação entre textos, comparação, dentre outras.

Nesse viés, o plano de texto é um elemento importante para o aluno entender e visualizar como os elementos do seu texto serão desenvolvidos, posicionados e articulados. Esses elementos poderão ser modificados no processo da escrita, mas é importante identificá-los nesse processo de planificação. Assim, o aluno terá ferramentas básicas da estrutura do seu texto argumentativo, identificando o tema e suas delimitações, construindo a tese e o esboço dos argumentos que serão utilizados para defendê-la.

Quanto a organização estrutural, a dissertação argumentativa, por exemplo, tem como divisão, primeiro, a introdução, em que se apresenta a delimitação do tema, contextualização, e a tese a ser defendida pelo aluno. Essa contextualização pode ocorrer através de uma pergunta, uma justificativa, apresentação do propósito do texto; em seguida, o desenvolvimento, que dependendo do limite de linhas, pode conter dois ou três parágrafos. Nessa seção o aluno deve, como o próprio nome diz, desenvolver argumentos com detalhes apropriados que defendam, reforcem e justifiquem o seu ponto de vista, confirmando-o. A exposição das ideias pode se dar feita

através de estratégias argumentativas, como: de autoridade (citação), por evidência (comprovação), por exemplificação, por comparação (ou analogia), e outros. Para construí-los, após desenvolver a tese, deve-se sintetizar os argumentos que serão utilizados na construção do texto e mencioná-los, já na apresentação, de que modo serão expostos no corpo do texto. Desse modo, consegue guiar o leitor no que será descrito ao longo da escrita. E, por fim, apresenta-se a conclusão. Este é o último parágrafo que constitui a estrutura do texto. Nele descreve-se uma retomada do que foi apresentado, resumindo tanto a postura adotada (de contestação ou concordância com o tema) e, se necessário, uma sugestão de intervenção.

Segundo Koch (2000), a construção do discurso na argumentação deve ser bem estruturada, levando em consideração aspectos como a coerência e as condições de progressão, elementos importantes para compreensão textual.

Todo texto caracteriza-se pela textualidade (tessitura), rede de relações que fazem com que um texto seja um texto (e não uma simples somatória de frases), revelando uma conexão entre as intenções, as ideias e as unidades linguísticas que o compõem, por meio do encadeamento de enunciados dentro do quadro estabelecido pela enunciação. (Koch, 2000, p.22)

Por sua vez, mesmo que nem toda produção textual seja destinada a conquistar a adesão do leitor a uma tese, a argumentação está presente em diferentes tipos de discurso, desde os mais explícitos até os mais sutis. Embora a argumentatividade se faça presente em textos narrativos e descritivos, em distintas condições, são exemplos de argumentação escrita a dissertação, o artigo de opinião, a crônica argumentativa, o editorial, a resenha crítica, a carta de solicitação/de reclamação, a carta de leitor. Um elemento importante que ajuda a distinguir cada um desses textos é o leitor, ou seja, a quem esse texto se dirige. Semelhante a expressão oral, em que a função interpessoal do texto está relacionada a posição que o locutor assume diante do ouvinte no processo da enunciação, ou seja, as diferentes interações como afirmações, negações, perguntas etc., no texto escrito tal relação se estabelece entre o escritor e o destinatário, o leitor final.

Observamos até aqui o que é argumentar, citando algumas estratégias textuais possíveis para sustentar uma perspectiva ou opinião acerca de um tópico específico. É importante ressaltar que o alicerce disso está no conhecimento da língua, na compreensão do contexto e na familiaridade com textos, pois a escrita depende desses pilares. Assim, a leitura é essencial na escrita, pois contribui para a construção,

revisão e atualização de nossos conhecimentos.

2.6. O processo de produção de texto na escola

Escrevemos para sermos lidos. Essa é a interação básica que criamos com a escrita, seja esse leitor um amigo, um familiar, o professor, um corretor, e outros.

De acordo com Bakhtin (1997), os gêneros discursivos permitem ao locutor formular suas ideias e se comunicar, mais, o seu caráter flexível possibilita novas maneiras discursivas, de acordo com a necessidade e situação comunicativa.

Aprendemos a moldar nossa fala às formas do gênero e, ao ouvir a fala do outro, sabemos de imediato, bem nas primeiras palavras, pressentir-lhe o gênero, adivinhar-lhe o volume (a extensão aproximada do todo discursivo), a dada estrutura composicional, prever-lhe o fim, ou seja, desde o início, somos sensíveis ao todo discursivo que, em seguida, no processo da fala, evidenciará suas diferenciações. Se não existisse os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo de fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível. (BAKHTIN, 1997, p.302)

Bakhtin ainda conceitua os gêneros como “tipos relativamente estáveis de enunciados”, eles refletem as situações de produção dos textos e as finalidades da esfera de atividade humana. Devido a isso, deve-se levar em consideração a historicidade desses e seu caráter maleável, como apontado pelo autor. Logo, compete ao professor não tornar o ensino de produção de texto (ou de redação) como se todos os gêneros discursivos fossem iguais, adotando um procedimento único e global para a escrita, ou dando prioridade apenas as suas propriedades formais (no caso aqui discutido, a estrutura argumentativa) e em segundo plano as interações sociais que podem constituir.

Conforme Bakhtin, outro ponto a ser considerado são os elementos que constituem o gênero: conteúdo temático, forma composicional e estilo (marcas linguísticas). Esses elementos são fundamentais para o processo de produção e compreensão textual, em que o aluno precisa entender por que o enunciado do texto dissertativo argumentativo, por exemplo, é construído, considerando-se as condições específicas de comunicação e as finalidades da esfera de atividade humana.

E, por fim, outro ponto a ser considerado é o leitor. Essa informação interfere, claramente, na produção textual do aluno. Quando propomos uma oficina livre de es-

crita criativa, ele entende que ali, naquele momento, pode explorar toda a sua subjetividade, uso da primeira pessoa, nem sempre corresponder aos limites estruturais do gênero, explorar formas de escrita, diferente de quando escreve para atividade correspondente ou avaliação. Nesse caso, o aluno-produtor de textos sabe que há uma estética a ser seguida, objetivos a serem cumpridos, expectativas a serem atingidas.

Geraldi (1984), ao discutir o contexto de produção escolar, destaca que ocorre um apagamento do sujeito durante o processo, ao preencher um arcabouço ou esquema baseado em fragmentos de reflexões, observações ou evocações desarticuladas, ao invés de expressar suas próprias ideias e opiniões. Assim, o aluno está apenas devolvendo o que a escola lhe disse, na forma como a escola lhe disse, sem estabelecer uma interlocução com um leitor possível; “na redação, não há um sujeito que diz, mas um aluno que devolve ao professor a palavra que lhe foi dita pela escola.”

Outrossim, defende o contexto de produção nas escolas como um espaço aberto, permitindo que os alunos expressem suas ideias e mundos, respeitando sua linguagem e cultura. Estes têm o direito de expressar sua palavra, contar sua própria história.

“É devolvendo o direito à palavra - e na nossa sociedade isto inclui o direito à palavra escrita - que talvez possamos um dia ler a história contida, e não contada, da grande maioria que hoje ocupa os bancos das escolas públicas”. (GERALDI, 1984, 125)

Em princípio, porque o contexto, de forma consciente ou inconsciente, exerce uma influência significativa sobre o nosso comportamento, ajustando-o de acordo com a situação em questão. Um exemplo claro disso é observado no modo como o contexto molda nossa abordagem em eventos específicos, orientando nossa escolha de linguagem e vestimenta apropriadas para cada ocasião. Do mesmo modo, o texto, definido aqui como uma forma específica de comunicação social, parte da interação e atividade verbal, é uma atividade intencional e social, visando determinados fins. Sendo este criado “para alguém”, para ser lido/ouvido pelos interlocutores, logo, considerar o interlocutor é crucial.

Além dos conhecimentos compartilhados, outros elementos entram em jogo, como o lugar e o tempo em que a comunicação ocorre, e assim, o propósito da comunicação torna-se relevante, pois orienta a forma como nos expressamos. Reconhecer

as nuances e referências que são significativas dentro de um determinado contexto cultural contribui para uma troca de informações mais precisa e bem-sucedida.

A escrita, assim desenvolvida, tem distintos contexto e objetivos definidos, e reconhecido gênero. A produção textual, quando ligada ao uso da língua, permite que o aluno promova ações de acordo com a situação e com os interlocutores. Desse modo, resultando em construção de saberes, entre professor e estudante, e percepção da sala de aula como um ambiente favorável para a produção e reescrita de textos. Além disso, o autor ressalta outro ponto importante, não descaracterizar o aluno ao avaliar sua produção escolar. Ao reafirmar a importância de considerar a função do aluno como sujeito ao avaliar seu trabalho, é necessário analisar não apenas a adequação da modalidade escrita da linguagem, mas também o exercício simulado da produção de textos. É a partir de Geraldi, em *Portos de Passagem*, (1984) é que se pode considerar que os textos cumprem funções sociocomunicativas e são resultados dos contextos e das condições de produção e de circulação social. É o que ela denomina **CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO**. Essas condições de produção de um texto se constituem por aquilo que o autor tem em mente sobre:

- Os objetivos que deve cumprir;
- O leitor a quem se destina o texto;
- Em que suporte o texto vai chegar ao leitor;
- Com que apoios o leitor poderá contar durante a leitura;
- Em que espaços o texto circulará.

Produzir gêneros na escola é inserir-se num processo de interlocução, o que significa assumir-se como locutor, tendo algum motivo, algum objetivo para escrever alguma coisa a um interlocutor, numa determinada situação de interação verbal. Isso, no entanto, não é novo. Teoricamente não se desconhece que, para se produzir um texto, é necessário ter clareza sobre: de que gênero será o texto, que tipo de linguagem que será usado (linguagem formal e respeitosa, gíria, linguagem coloquial), o tamanho e a diagramação do texto.

- **Quem escreve:** enunciador ou autor virtual é o termo que utilizamos para nos referirmos ao sujeito da enunciação, da interação que acontece na e pela linguagem.

- **Para quem se escreve:** enunciatário. Quem será o leitor do texto? Conhecendo, mais ou menos, os interesses e os conhecimentos prévios de seu leitor, torna-se mais fácil, para o autor planejar aquilo que pretende dizer.
- **Para que se escreve:** objetivos, propósitos. Ao produzirmos um texto, uma condição fundamental é a definição dos objetivos que vão direcionar a produção.
- **Sobre o que se escreve:** tema, assunto. O assunto de que o texto tratará deve estar adequado ao leitor e ao suporte que escolhemos para veicular o texto.
- **Onde se escreve:** suporte. O autor de um texto deve conhecer o suporte em que seu texto será veiculado, bem como o contexto em que aquilo que produziu estará inserido.
- **Como se escreve:** estilo. Devem ser pensados: o nível de linguagem ou a variedade linguística que será utilizada, o tipo de letra, o uso de imagens, gráficos e tabelas, o gênero textual, tudo isso diz respeito ao modo como se pretende produzir um texto e ao efeito de sentido que o autor deseja produzir no leitor.
- **Quem escreve:** enunciador ou autor virtual.

A possibilidade de produção pela perspectiva dos gêneros possibilita ao aluno um contato com uma diversidade textual. Argumentar é uma ação natural, faz parte da nossa interação e, a possibilidade de além da sua leitura fazer parte das habilidades citadas nas práticas de linguagem pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC)³:

(EF69LP03). Identificar, em notícias, o fato central, suas principais circunstâncias e eventuais decorrências; em reportagens e fotorreportagens o fato ou a temática retratada e a perspectiva de abordagem, em entrevistas os principais temas/subtemas abordados

(EF69LP03). Identificar, em notícias, o fato central, suas principais circunstâncias e eventuais decorrências; em reportagens e fotorreportagens o fato ou a temática retratada e a perspectiva de abordagem, em entrevistas os principais temas/subtemas abordados, explicações dadas ou teses defendidas em relação a esses subtemas; em tirinhas, memes, charge, a crítica, ironia ou humor presente. [...]

(EF69LP05). Inferir e justificar, em textos multissemióticos – tirinhas, charges, memes, gifs etc. –, o efeito de humor, ironia e/ou crítica pelo uso ambíguo de palavras, expressões ou imagens ambíguas, de clichês, de recursos iconográficos, de pontuação etc. (BNCC, 2018)

³ BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

Face a essa constatação, as práticas de linguagem não podem ser desenvolvidas por meio de atividades mecânicas e repetitivas de gramática e de vocabulário, visando à prática de formas lexicais e gramaticais descontextualizadas das situações de uso. Elas precisam ser desenvolvidas por meio de textos materializados em vários gêneros, impressos ou digitais, na modalidade oral ou escrita, considerando, sempre que lidamos com sujeitos socioculturais.

Do ponto de vista didático-pedagógico, para a inserção de sujeitos na cultura escrita, é importante organizar os gêneros, práticas e procedimentos hipermodernos (e digitais) na escola por esfera de circulação dos discursos. São consideradas quatro esferas como imprescindíveis à formação do leitor e do produtor de texto, tanto que são essas mesmas esferas que a BNCC (2018) contempla ao eleger os Campos de Atuação da Linguagem.

2.7. Tiras

O termo multimodal tem sido utilizado para nomear textos que apresentam em sua estrutura uma combinação de recursos verbais (a escrita em si) e de recursos não verbais (imagens, cores, sons, fotos etc.). Frente a essa sociedade midiática em que vivemos, na qual um turbilhão de informações nos chega constantemente, os gêneros multimodais têm ganhado espaço e têm sido tema de discussão de diversos trabalhos que versam sobre o uso dos gêneros na esfera escolar.

Os gêneros multimodais, desse modo, podem contribuir para a construção de um leitor mais ativo e, conseqüentemente, mais crítico. As tirinhas como pertencentes a essa modalidade de texto podem ser utilizadas com vistas a atingir tais objetivos.

Apesar de serem tendencialmente curtas, as tiras reúnem muita informação, e essas duas características – o tamanho diminuto, de fácil reprodução e edição, e a densidade de conteúdo – são dois ingredientes que ajudam a incluir essa forma.

Os gêneros discursivos são constituídos socialmente e tornam-se um recurso indispensável para que o locutor formule ou comunique as suas ideias, podendo, contudo, pelo caráter maleável do gênero, desviar ou criar formas discursivas de acordo com suas necessidades e situação comunicativa. Para Bakhtin (1997), essa constru-

ção ocorre por três elementos: conteúdo temático, forma composicional e estilo (marcas linguísticas), elementos que se fundem indissolúvelmente no todo do enunciado, mas que apresenta certas regularidades.

A tirinha segue uma composição que lhe é própria, é um gênero que utiliza da tipologia da narrativa e conta uma breve história, organizada com início, meio e fim. Devido à sua brevidade e ao uso de elementos visuais e textuais condensados, são amplamente utilizadas em jornais, revistas, livros de humor, publicações online e redes sociais, como uma forma popular e acessível de entretenimento e comunicação. De acordo com portal de notícias Opera Mundi, a primeira tira data de 1897, por Rudolph Dirks, no New York Journal. Nessa, já havia aquele que seria o seu traço marcante: ser transgressor, abordar o cotidiano com linguagem, usualmente, humorística. Humor esse construído a partir da quebra de expectativa.

Uma vez que se trata de um gênero multimodal, as tirinhas combinam diferentes modo de comunicação, como texto, imagem e, em alguns casos, elementos sonoros. Escritas em formato de quadrinhos, com uma ou mais imagens, essa mescla de linguagens verbal e linguagem visual, não precisam, obrigatoriamente, apresentar um texto escrito. O uso combinado de elementos textuais e visuais para transmitir uma história, uma piada, uma crítica social ou uma reflexão de forma concisa e humorística, além de recursos linguísticos, como humor e ironia, produz diferentes efeitos no texto, o que provoca a graça e acaba despertando o interesse do leitor e aproximando-o dos textos. E, apesar de ser um gênero pouco aceito em uma cultura letrada, as tirinhas desempenham um papel crucial na promoção da cidadania, na denúncia das injustiças e na defesa dos direitos humanos.

Para identificá-los, são necessárias estratégias de leitura e assim apreender os sentidos globais do texto, por exemplo, a movimentação das personagens sugerida através de traços, expressões faciais, gestos, movimentos do corpo; a sequência de quadros e a maneira que determina a leitura, que influi para a forma como a história ou a mensagem é transmitida e compreendida; compreender recursos tais quais os diálogos entre personagens, as metáforas visuais e outras formas de linguagem figurada.

Outrossim, a leitura desses textos, presentes em diferentes suportes, inclui a identificação dos efeitos de sentido, como descrito nas habilidades citadas anteriormente (EF69LP03 e EF69LP05), da BNCC, em que o aluno deve analisar como os

elementos presentes em tirinhas (e outros textos multimodais) contribuem para a comunicação humorística, irônica ou crítica, além de auxiliá-lo a formar suas próprias opiniões de forma crítica e ética com base em análise comparativa. A partir desse ponto, conduzir atividades de leitura e produção de textos para além dos já trabalhados nos anos iniciais do ensino fundamental, e assim, conseqüentemente desenvolver autonomia e o pensamento crítico com a leitura de gêneros mais típicos dos letramentos da letra e do impresso.

Quanto ao seu formato, não há uma regularidade quanto ao número de quadros, podendo apresentar diferentes proporções e personagens. Geralmente, é construída a partir de uma narrativa que irá estabelecer uma análise crítica ou retratar situações cotidianas, questões sociais, políticas, filosóficas ou humorísticas, muitas vezes de maneira satírica ou irônica. Para este projeto, foram escolhidas tirinhas que se focam em narrativas humorísticas com finais inesperados, tiras cômicas e com viés crítico, como no exemplo a seguir:



Figura 1: Calvin e Haroldo. Fonte: legal.adv.br, 2011.

3. METODOLOGIA

3.1. Tipo de pesquisa

A presente pesquisa compreendeu uma pesquisa básica, de abordagem qualitativa e de caráter exploratório, a partir de uma revisão bibliográfica, cujo objetivo consistiu em analisar e compreender a opinião de autores nacionais e estrangeiros acerca da argumentação e de que maneira é possível auxiliar o aluno para tornar-se apto a construir e desenvolver o ponto de vista, manejando de estratégias argumentativas de forma consciente e produtiva no processo da escrita.

Além dessa questão, outro ponto examinado consiste em contribuir para o desenvolvimento da competência leitora, para que os alunos possam usufruir, desse modo, da leitura das tirinhas (e também dos distintos textos presentes no seu cotidiano e que circulam no seu entorno), construindo uma ativa posição responsiva, para que possa concordar, discordar, completar, aplicar, e até mesmo usar o enunciado completo na sua argumentação. Produzindo, dessa maneira, sentidos e marcas que têm, em alguma porção, uma esfera argumentativa.

Dentre os autores consultados para a construção desse trabalho e que embasaram diversos pressupostos teóricos, destaco Amossy, Fiorin, Koch & Elias, Boff & Köche & Marinello, Antunes, Bottega, Dell'isola, Raabe, e outros – cujo leitura sugiro aos professores interessados em instigar tal habilidade com seus alunos.

3.2. Procedimentos utilizados

O processo se deu, primeiro, buscando inferir o conhecimento dos alunos sobre a escrita do gênero e, a partir dessa apresentação junto às expectativas, planejar a construção, “passo a passo”, de uma produção em conjunto com os alunos; em seguida, buscar textos de apoio adaptados à linguagem de alunos do 6º ano. Com base nisso, o gênero escolhido foi a Tira, textos multissemióticos de linguagem simples, geralmente usando de humor e ironia, que apresentam críticas, reflexões distrativas, em forma de narrativa curta e desfecho inesperado, características que influenciam o leitor no processo de compreensão textual, em especial à realidade leitora de alunos nessa faixa etária, além do seu fácil acesso (em blogs, jornais, livros, revistas etc.). Assim, aproximando, ainda mais, os alunos das rodas de conversas, discussões levantadas em sala, explorando temas que fazem parte da sua realidade, tanto no convívio familiar quanto escolar, questões sociais e políticas, etc.

4. A EXPERIÊNCIA DE REFLEXÃO RELATADA: Dialogando com os alunos a partir de exemplos de Tirinhas

A descrição que se segue abaixo representa o que poderia ser comentado com os alunos em aulas sobre argumentação no gênero discursivo Tirinha.

4.1. A tirinha Calvin e Haroldo



Vejamos em *Calvin e Haroldo Prazos, regras, notas...*, de Bill Watterson, como os recursos citados podem ser explorados.

A compreensão das tirinhas requer a análise conjunta dos elementos visuais e textuais. As histórias de Calvin e Haroldo estão presentes em diferentes meios de comunicação, em materiais didáticos, o que possibilita uma familiaridade ao leitor. Se reconhecem as personagens, seus comportamentos, atitudes, seu olhar sobre o mundo. Essencialmente, é necessário decifrar a identidade do personagem em foco e como os demais elementos conduzem a ação da narrativa.

Em pesquisa sobre as tiras, Paulo Eduardo Ramos (2007) explica que os personagens desempenham um papel central na condução da ação da história, visto que “são referências para orientar o leitor sobre o rumo da história. Parte dos elementos da ação é transmitida pelo rosto e pelos movimentos dos seres desenhados”.

Sendo assim, ao convidar os alunos para a leitura, a identificação sobre o personagem é o primeiro passo. Verificar se compreendem que Calvin é uma criança como eles, realiza suas tarefas escolares e tem suas dificuldades e questionamentos, além disso, que sempre está envolvido em “conflitos” comuns à sua idade. Esse entendimento é fundamental para que os alunos compreendam o humor contido na história “também não é para exagerar”.

O humor ocorre pela ruptura que o último quadrinho causa na leitura que vinha sendo construída: Calvin mostra-se descontentamento com a tarefa porque não considerava que a sua criatividade estava sendo estimulada. Assim, escrever se tornava uma tarefa enfadonha, cansativa, para cumprir “deveres”, prazos e a expectativa do leitor final, no caso, a professora.

Confrontado no terceiro quadrinho, Haroldo o aconselha a pensar no processo criativo, não no texto definitivo. Porém, a fala da personagem quebra a expectativa do leitor, ao mostrar que ele sempre se mete em confusão, seja por agir pelos impulsos da fase etária, inferindo, aí, atitudes que seriam consideradas inapropriadas pelas normas da escola, fala que Haroldo classifica como exageradas. Nesse momento há também uma mudança na postura da personagem, olhar, mão no queixo.

Após a leitura, pode ser levantada uma discussão com os alunos sobre a disciplina em questão, redação, em que eles apontem suas dificuldades, sugestões, como se sentem enquanto aluno produtor de textos. Visto que a tirinha apresentada, ao final, pode levantar crítica às atividades de produção textual e ao papel da escola nesse processo junto ao aluno. Essa atividade de argumentação oral é complementar para a produção escrita que seguirá, independente do gênero que será trabalhado, nesse caso, mais precisamente, usando a tirinha como pré-texto, ou seja, o texto-estímulo que o aluno terá em mãos.

Há elementos da estrutura textual que podem ser pontuados: é composta por 4 quadros dispostos em sequência, em que cada quadro representa um momento do diálogo entre as personagens. Esse diálogo surge em balões de fala e são essenciais para o desenvolvimento da narrativa ou para a compreensão da mensagem. Essas informações são importantes para que os alunos entendam a construção desse tipo de texto, se familiarizem com a leitura, de forma mais consciente de seus elementos e significados. Sendo assim, eles podem observar que o exemplo acima não apenas se usa o humor como também se explicita o processo de construção desse recurso para dar um tom engraçado e divertido à tirinha.

Em leitura mais aprofundada, a tirinha também traz duas reflexões importante a respeito das considerações sobre as noções de texto, descritas por Fiorin & Platão (2003), que “num texto, o significado de uma parte não é autônomo, mas depende de outras com que se relaciona e que o significado global de um texto é uma soma, uma

combinação geradora de sentidos. ” Isto é, em um texto, o significado de cada elemento é determinado pela maneira como se relaciona com as outras partes que o compõem. Assim, o significado do texto como um todo não se resume apenas à adição das partes individuais, mas é derivado das múltiplas interações que ocorrem entre elas.

Dentro dessa percepção, mesmo que se tratando de texto de épocas diferentes, em produção e leitura, haverá nessa leitura uma identificação atemporal. Afinal, todos vivenciamos percalços durante a infância, suas insatisfações e provocações, com as atividades escolares e, muitas vezes, os alunos não identificam sentido nas atividades de produção escrita. As tirinhas em geral representam o que existe de universal no comportamento humano e suas vivências. Afinal, o texto é uma construção com elementos concretos, para além da unidade linguística, com o intuito de que a comunicação atinja o seu objetivo: transmitir significado de uma pessoa a outra.

4.2. Rafael: um personagem impressionante

O processo anterior também pode ser observado no exemplo a seguir.



O personagem Rafael, de Luis Augusto Gouveia, é uma representação de uma criança com deficiência visual. Essa informação pode ser reconhecida através da linguagem não verbal, já que o personagem é mostrado lendo uma revista em Braille. O Braille é um sistema universal de leitura e escrita tátil utilizado por pessoas com deficiência visual, permitindo a leitura através do tato, com as pontas dos dedos. Essa compreensão é essencial para entender o humor na expressão "com dedos arregalados", que faz uma analogia à expressão "olhos arregalados", usada para denotar surpresa entre aqueles que enxergam com os olhos.

Quanto à temática abordada, Rafael diz ter lido “uma coisa chocante”. Essa expressão possibilita uma discussão relacionada ao noticiário, quais situações/informações “chocantes” os alunos leram, ouviram, tomaram conhecimento durante a semana? Qual notícia, reportagem inesperada estaria ali, publicada? Fazendo, assim, um paralelo à realidade do aluno e estabelecendo uma roda de conversa, para que eles possam inferir nos acontecimentos do mundo concreto.

Pode-se citar também que as tiras oferecem flexibilidade na maneira como são apresentadas aos leitores. Embora muitas vezes sigam um formato padrão de uma coluna e permitam uma leitura rápida, a quantidade de quadrinhos pode variar, influenciando diretamente a extensão da narrativa e o tempo de leitura. Além disso, é interessante notar que, ocasionalmente, as tiras são dispostas verticalmente em vez de horizontalmente, o que demonstra uma diversificação no layout. Além disso, tendem a enfatizar a narrativa sequencial, frequentemente fazendo uso de diálogos para avançar na história.

4.3. Mafalda: a imbatível em argumentos



Figura 2: Mafalda. Fonte: QUINO. Toda Mafalda: da primeira à última tira. 2. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

A história acima, elaborada por Quino, que integra esta seleção, oferece uma oportunidade valiosa de observar as características da personagem em questão. Além disso, ela abre espaço para uma breve comparação com outro personagem que com

A história acima, elaborada por Quino, que integra esta seleção, oferece uma oportunidade valiosa de observar as características da personagem em questão. Além disso, ela abre espaço para uma breve comparação com outro personagem que compartilhe da mesma abordagem crítica e questionadora. Essa análise comparativa proporciona uma visão mais abrangente das peculiaridades de ambos os personagens, enriquecendo o entendimento dos alunos. Mais do que isso, a leitura atenta das tirinhas desses personagens serve como uma fonte rica de informações que pode ser aproveitada como base na construção de argumentações pelos alunos.

As reflexões e diálogos presentes podem inspirar a análise crítica, o desenvolvimento de ideias e a capacidade de expressão escrita dos estudantes, promovendo uma abordagem mais sofisticada e fundamentada em suas produções textuais. Assim, a exploração desses personagens e suas tirinhas desempenham um papel significativo no trabalho realizado de aprimoramento das habilidades de escrita e argumentação dos alunos.

Joaquín Salvador Lavado, conhecido mundialmente como Quino, foi um renomado cartunista argentino que marcou a história da tirinha e do humor. Sua jornada artística teve início nos anos 1950, quando começou a trabalhar na área de publicidade e contribuiu com algumas páginas humorísticas. Aos 22 anos, ele publicou sua primeira tirinha, e aos 31, lançou seu primeiro livro intitulado "Mundo Quino".

No entanto, o marco mais emblemático de sua carreira surgiu em 1963, ao dar vida à icônica personagem Mafalda. Embora inicialmente concebida para uma campanha publicitária que nunca chegou a ser veiculada, a revista *Primera Plana* decidiu publicar as tirinhas de Mafalda. A personagem, uma menininha de seis anos, revelou-se como uma voz questionadora que abordava questões profundas da vida, criticava a situação política da Argentina, condenava guerras e injustiças sociais e, como qualquer criança de sua idade, desfrutava de brincadeiras com seus amiguinhos, muitos dos quais eram inspirados em amigos de infância de Quino.

Embora o conteúdo das tirinhas de Mafalda fosse profundamente crítico, Quino nunca a considerou um personagem infantil. Surpreendentemente, essa pequena argentina conquistou e continua a conquistar leitores de todas as idades, demonstrando

a atemporalidade e a universalidade das questões que abordou em suas tirinhas. O legado de Quino, através de Mafalda, permanece como um testemunho de como a arte pode ser poderosa ao refletir e questionar as complexidades da sociedade e da condição humana.



Figura 3: Mafalda. Fonte: <https://revistagalileu.globo.com/Cultura/noticia/2020/09/7-tirinhas-de-mafalda-para-refletir-sobre-os-tempos-atuais.html>

A figura 4 oferece uma crítica sutil e irônica sobre a hipocrisia em relação ao preconceito racial. No primeiro quadrinho, Mafalda recebe um boneco preto de presente de sua mãe, e sua reação inicial é de alegria, compartilhando o presente com a amiga, que tem uma reação de surpresa ao perguntar “Ah, um negrinho?” No entanto, quando Mafalda questiona se ela tem preconceito racial, Susanita nega imediatamente. Isso ocorre no segundo quadrinho, Susanita toca o boneco com o dedo indicador e afirma que não tem preconceito racial.

No entanto, o terceiro quadrinho revela a ironia da situação: Susanita, que havia tocado o boneco com o dedo indicador, afasta-se de Mafalda com o dedo ainda erguido, implicando que precisa “lavar o dedo” após tocar o boneco preto. Isso sugere que, apesar de suas afirmações de igualdade e ausência de preconceito, Susanita ainda demonstra uma atitude discriminatória.

A tirinha ressalta como as pessoas muitas vezes podem afirmar que não têm preconceito, mas suas ações revelam preconceitos implícitos e estereótipos. A ironia e o humor utilizados por Mafalda ressaltam a importância de uma reflexão mais profunda sobre nossos próprios preconceitos e atitudes, mesmo que sejamos inconscientes deles.



Figura 4: Mafalda. Fonte: <https://www.institutoclaro.org.br/educacao/nossas-novidades/reportagens/tirinhas-de-mafalda-podem-ser-usadas-em-aulas-de-historia-geografia-e-sociologia/>

Esse outro exemplo também revela o lado questionador de Mafalda. A figura 5 oferece uma crítica humorística à priorização das preocupações financeiras e econômicas em detrimento de valores mais profundos e humanos. Quando Mafalda pergunta a Manolito sobre o conteúdo do recorte de jornal que ele está segurando, ele responde que são as cotações do mercado de valores.

No entanto, a resposta irônica de Mafalda revela uma crítica às prioridades de Manolito. Ela questiona se esses "valores" mencionados são morais, espirituais, artísticos ou humanos, sugerindo a importância de considerar aspectos mais profundos da vida. A resposta de Manolito, afirmando que são "dos que servem para alguma coisa", enfatiza a priorização do valor financeiro e material em detrimento dos aspectos mais subjetivos e humanos da existência.

Em última análise, a tirinha destaca como a sociedade muitas vezes se concentra excessivamente em questões econômicas e financeiras, deixando de lado a reflexão sobre valores mais intangíveis e essenciais para uma vida significativa e plena. O uso do humor e da ironia na tirinha realça essa crítica de forma sutil, característica das tirinhas de Mafalda.

A partir dessa leitura, como proposta, pode ser iniciada uma roda de conversa e os alunos podem usar a informação da tirinha como ponto de partida para uma reflexão mais ampla sobre prioridades na sociedade, além de construir um argumento em torno desse tema.

Essas informações podem ser utilizadas como uma reflexão sobre prioridades sociais, em que os a discussão gire em torno de como a tirinha ilustra a priorização dos valores financeiros em detrimento de valores morais, espirituais, artísticos ou humanos mais profundos. Isso pode levar a uma reflexão sobre as prioridades da sociedade contemporânea e como elas afetam as pessoas. Outra possibilidade é uma discussão sobre valores humanos e assim explorar a importância dos valores morais, éticos e humanos na vida das pessoas e na construção de uma sociedade saudável.

A turma pode debater sobre como a busca excessiva por ganhos materiais pode afetar esses valores. Pode-se apresentar uma análise crítica do materialismo e, junto aos alunos, construir um argumento contra a ênfase excessiva no materialismo e no consumismo na sociedade moderna. Explorando como essa ênfase pode levar a uma perda de conexão com valores mais profundos. Examinar as consequências sociais da priorização dos valores econômicos em detrimento de valores mais humanos, quais são os impactos na saúde mental, nas relações interpessoais e na qualidade de vida. E, por último, mas não menos relevante, propor mudança. Assim, eles devem sugerir maneiras de equilibrar melhor essas prioridades, promovendo valores morais, éticos e humanos em paralelo com considerações econômicas. Discutindo a importância da educação, da conscientização e da responsabilidade individual nesse contexto.

Sendo assim, a tirinha pode servir como um ponto de partida para uma discussão mais ampla sobre as prioridades da sociedade e como elas impactam a vida das pessoas. Os alunos podem usar essa informação como base para construir argumentos que promovam uma reflexão crítica sobre o equilíbrio entre valores econômicos e humanos em nossa cultura contemporânea.



Figura 5: Mafalda. Fonte: <https://www.zinecultural.com/blog/melhores-tirinhas-da-mafalda>

Já na figura 6 apresentamos outra cena cotidiana com um toque de humor e crítica social. No primeiro quadrinho, vemos Mafalda e seus amigos sentados à mesa, aparentemente envolvidos em uma brincadeira chamada "de governo". A pergunta da mãe de Mafalda, "do que vocês estão brincando?", revela o interesse dela em entender a atividade das crianças.

No segundo quadrinho, a mãe de Mafalda aconselha com o dedo em riste, advertindo para que não façam bagunça. Isso sugere que a mãe espera que as crianças se comportem bem e não causem problemas enquanto "brincam de governo".

No terceiro quadrinho, a reviravolta ocorre quando os personagens mudam de postura. Filipe parece relaxado, com os braços na nuca e olhos fechados, indicando que não está fazendo nada de produtivo. Manolito cruza as pernas sobre a mesa, uma atitude de desleixo. Mafalda, debruçada sobre a mesa, diz que não vão fazer absolutamente nada. A mãe, ao fundo, observa a cena de costas.

A ironia da tirinha reside na interpretação humorística de como as crianças brincam de "governo", uma alusão à ineficiência ou à inação do governo. Enquanto a mãe inicialmente parecia preocupada com a brincadeira das crianças, a reviravolta sugere que, na verdade, as crianças estão imitando a inatividade ou a falta de ação frequentemente associadas aos governos. Portanto, a tirinha faz uma crítica sutil à ineficiência governamental, usando a brincadeira infantil como metáfora. É uma forma de Mafalda, como é característico em suas tirinhas, abordar questões sociais de maneira satírica e reflexiva.

4.4. Beck e seu personagem Armandinho

Outros autores oferecem trabalhos que possuem semelhanças notáveis em termos de riqueza temática e abordagem, os quais podem ser utilizados para fortalecer ou aprofundar a análise que já foi discutida anteriormente. Um exemplo disso é o personagem Armandinho, criado por Alexandre Beck em 2010, que compartilha com Mafalda semelhanças notáveis em relação ao seu inconformismo com as respostas e atitudes dos pais, professores ou responsáveis, mas também apresenta algumas diferenças distintivas em suas personalidades e contextos.

Tanto Armandinho quanto Mafalda são conhecidos por questionar constantemente o mundo dos adultos e as respostas simplistas ou ilógicas que eles oferecem. Ambos demonstram um elevado nível de consciência social e política, desafiando a complacência dos mais velhos em relação a questões como desigualdade, injustiça e problemas globais. Além disso, são profundamente sensíveis e reflexivos. Eles não apenas criticam o que veem como problemas na sociedade, mas também se preocupam genuinamente com essas questões e buscam compreendê-las em um nível mais profundo. Isso é evidente em suas conversas e pensamentos ao longo das tirinhas.

Por outro lado, Mafalda é uma personagem argentina, enquanto Armandinho é brasileiro. Isso significa que suas críticas e questionamentos frequentemente refletem as realidades e desafios específicos de seus respectivos países, embora também abordem questões universais, como ocorre nas figuras apresentadas. O estilo narrativo também diverge, as histórias de Mafalda tendem a ter um estilo mais direto e focado em diálogos, muitas vezes envolvendo conversas com seus amigos. As tirinhas de Armandinho frequentemente apresentam um estilo mais introspectivo, com monólogos internos e reflexões pessoais. Como no exemplo a seguir:



Figura 6: Armandinho.

Fonte: <https://www.facebook.com/tirasarmandinho/photos/a.488361671209144.113963.488356901209621/1575856112459689/?type=3&theater>

A figura 7 oferece um exemplo interessante de escuta qualitativa às hipóteses das crianças e como os adultos podem aprender com essas perspectivas infantis. Através dos três quadros, a dinâmica entre Armandinho e seu pai ilustra essa interação.

No primeiro quadro, Armandinho e seu sapo de estimação observam um quadro na parede, e Armandinho comenta que ele "parece desenho de criança". Nesse

momento, a observação de Armandinho revela sua perspectiva infantil e sua capacidade de notar detalhes que os adultos podem ignorar ou subestimar. No segundo quadro, quando seu pai, representado pela vestimenta adulta, responde, dizendo que achou que Armandinho fosse gostar, Armandinho responde com um sorriso "adorei". Isso mostra a abertura de Armandinho para apreciar e valorizar as perspectivas dos adultos, mesmo que sua observação inicial tenha sido de uma visão infantil.

Por fim, no terceiro e último quadrinho, Armandinho faz outro comentário, observando que "os adultos que conheço não têm tanta imaginação!" Essa observação final de Armandinho destaca a ideia de que as crianças têm uma imaginação vívida e criativa, e que os adultos podem se beneficiar ao ouvir e considerar essas perspectivas infantis.

Portanto, essa tirinha exemplifica como a escuta qualitativa às hipóteses das crianças pode levar a uma compreensão mais rica e a uma apreciação das perspectivas infantis. Mostra também como as crianças têm uma capacidade única de observar e imaginar o mundo ao seu redor, o que pode enriquecer a compreensão dos adultos.

A tirinha também oferece uma crítica sutil em relação à dinâmica da relação familiar e à percepção das crianças em relação aos adultos. Embora a crítica seja mais suave do que em alguns outros textos, ela ainda está presente. Quando diz "puxa... achei que você fosse gostar", a reação sugere que o pai pode ter subestimado a capacidade de apreciação de Armandinho ou acreditado que, por ser uma criança, ele não teria a mesma compreensão ou gosto estético. Enquanto isso, o personagem diz ter adorado e não quer causar desconforto. Isso ressalta a pressão muitas vezes colocada sobre as crianças para agradar aos adultos em sua vida e a tendência de minimizar a capacidade das crianças de formar opiniões e gostos independentes. Além disso, ele faz uma observação sutil sobre a imaginação e criatividade das crianças em comparação com os adultos. Essa observação pode ser interpretada como uma crítica ao fato de que os adultos muitas vezes perdem a capacidade de ver o mundo com a mesma imaginação e criatividade que as crianças têm naturalmente.

Por meio da crítica a situações cotidianas, as tirinhas oferecem aos alunos a oportunidade de analisar e ampliar sua compreensão do mundo, promovendo a discussão de temas polêmicos e desafiando preconceitos estabelecidos, bem como questionando supostas "verdades absolutas". A análise desses textos pode ser valiosa

para a identificação de estratégias argumentativas, como o uso da narrativa para introduzir a argumentação e a exploração da intertextualidade para enriquecer seu repertório textual. Isso inclui a habilidade de estabelecer comparações ou refutar argumentos de maneira mais eficaz e fundamentada.

Há, socialmente, a concepção de que certos valores são amplamente aceitos, considerados universais e transmitidos ao longo da história. Entre esses valores, a sociedade concorda com princípios como a liberdade inata e o direito à vida, além da fundamentalidade da liberdade de expressão, moradia, alimentação e educação. No entanto, é igualmente crucial discordar desses valores estabelecidos. O questionamento de conceitos, valores e atitudes, mesmo quando adotados pela maioria, tem o potencial de gerar reflexão e proporcionar conhecimentos de relevância para a vida de todos. Nesse contexto, a tirinha de Armandinho, a seguir, ilustra de forma exemplar essa discordância e a afirmação de opiniões diferentes, contribuindo para um diálogo construtivo sobre valores e perspectivas sociais.



A tirinha de Armandinho apresenta uma crítica sutil e perspicaz em relação ao uso do substantivo "amigo". A crítica é estabelecida através de uma conversa entre o pai e o próprio Armandinho, revelando um desacordo fundamental sobre a escolha de palavras.

No primeiro quadro, a tirinha mostra a figura de um âncora de noticiário na televisão, e quanto um dos personagens comenta: "seus crimes nunca são punidos porque está cheio de amigos poderosos". No segundo quadro, fica claro que é o pai de Armandinho quem está fazendo esse comentário. Ele utiliza a palavra "amigos" para descrever as conexões poderosas que protegem os criminosos.

No terceiro quadro, Armandinho responde ao pai com uma correção significativa: "não... amigos não...", mas em seguida, ele substitui a palavra "amigos" por "cúmplices". A crítica aqui reside na diferença entre as palavras "amigos" e "cúmplices". Enquanto o pai usa a palavra "amigos" para suavizar a situação e talvez justificar ações duvidosas, Armandinho escolhe "cúmplices" para destacar a conivência ativa e a participação nas atividades criminosas.

Portanto, a crítica na tirinha reside na manipulação da linguagem para amenizar a gravidade das ações de certas pessoas, sugerindo que o pai de Armandinho está usando uma palavra mais suave do que "cúmplices" para descrever aqueles que protegem criminosos. Armandinho, por sua vez, discorda dessa escolha de palavras e opta por uma terminologia mais direta e incisiva, destacando assim a importância das palavras na representação da realidade e na crítica social. Sendo o fato de a linguagem ser usada para influenciar a percepção das ações de indivíduos com poder e as suas consequências uma possibilidade de discussão com os alunos. Isso inclui como a percepção pública das ações de pessoas influentes pode ser distorcida pela escolha de palavras, levando a uma minimização das suas ações e, conseqüentemente, falta de responsabilização.

Os exemplos citados nesse trabalho demonstram como a leitura das tirinhas pode encaminhar as discussões em sala de aula, complementando a construção de argumentos dos alunos. A tirinha é considerada um material acessível, que pode ser reproduzido facilmente e encontrado em diversos suportes. A associação de humor e imagem torna a tirinha uma leitura mais atraente ao aluno, sendo amplamente utilizada em aulas de português, redação e em diversas outras disciplinas, como história, geografia, arte e ciências exatas. No entanto, dependendo do público-alvo, a leitura desses textos pode se limitar apenas ao enredo da história, tornando o papel do professor fundamental como orientador nesse processo de leitura, para que os demais elementos também sejam decodificados.

De forma enriquecedora, podemos utilizar as tirinhas nas aulas de redação para trabalhar o texto argumentativo. Construindo, junto aos alunos, discussões produtivas e análises temáticas, podemos prepará-los para a produção de parágrafos argumentativos. Isso os ajuda a se tornarem leitores competentes desse tipo textual, a desenvolverem um domínio mais sólido da língua, a utilizarem referências relevantes e, por

fim, a constroem seu posicionamento e ponto de vista de maneira eficaz. Compreende-se, finalmente, que as tirinhas se tornam uma ferramenta valiosa para o desenvolvimento das habilidades de escrita e argumentação dos alunos.

5. SUGESTÃO DE TRABALHO para Produção de um texto argumentativo

A proposta de atividade a seguir tem como princípio construir um texto argumentativo a partir da análise e interpretação de uma tirinha. Para tal, os alunos deverão ser instruídos a seguir o roteiro da leitura à produção escrita: primeiro, observar a tira e interpretá-la; trazer a partir dessa leitura informações pessoais e subtendidas no texto; seguir com a construção dos argumentos. Sendo assim, a leitura será base da produção do texto. Nesse caso, será estimulada a escrita da dissertação argumentativa, porém pode-se escolher aquela que a turma detém maior domínio, crônica argumentativa, dissertação ou artigo de opinião. A avaliação dessa atividade, mais do que observar o domínio da estrutura textual, é observar como o aluno usa das estratégias argumentativas durante a construção do texto. Dessa forma, por exemplo, pode escolher escrever um artigo de opinião, contando o que essa tira mostra e o porquê ela mostra enquanto aborda a sua tese.

Em resumo, a construção desse texto segue o roteiro: o aluno deve ler, entender, interpretar e construir o seu texto. Posto isso, a partir da intenção do texto, observando a crítica do autor: primeiro, fazendo a referência (onde aquele texto foi apresentado); construir uma breve apresentação daquela imagem (resumir como se quem fosse corrigir não tivesse acesso àquele texto), de forma autônoma; apresentar a intenção do autor; na conclusão, apresentar o seu ponto de vista, baseado no que foi desenvolvido anteriormente.

Preparação:

Antes de iniciar a atividade, é necessário mapear quais alunos da turma costumam ler tirinhas e quais não estão familiarizados com o gênero. Para isso, sugiro algumas perguntas introdutórias: a leitura do gênero, local de publicação, o que chama mais atenção no texto? Conhece outro gênero que seja similar, como charge? HQ's? Qual? O que esses tipos têm em comum?

São exemplos comuns de perguntas introdutórias para um plano de aula, visto que, nessa etapa, como o interesse é mapear o conhecimento dos estudantes, deve-se observar que nem todas as perguntas terão respostas corretas. Seguido a isso, deve-se iniciar a apresentação do conteúdo.

Nesse ponto é importante um conhecimento prévio do tema, visto que o que se segue é uma proposta de produção textual.

CLASSIFICAÇÃO	
Ano de escolaridade: 6	Grau de dificuldade: Médio – avaliação da aprendizagem.
São trabalhadas aqui as habilidades: (EF69LP05) (EF69LP07), (EF69LP51) descritas na BNCC. Quanto ao aspecto linguístico, destaca-se o desenvolvimento da habilidade (EF69LP18).	
PROPOSTA DE PRODUÇÃO	

- Leia a tirinha



Vamos, agora, esclarecer os elementos que devem favorecer a sua produção:

- Qual o tema proposto na tirinha?
- Para quem escreveremos sobre esse tema?
- Qual o objetivo do texto a ser escrito?
- Que gênero iremos produzir?
- Com qual linguagem?
- Onde o texto irá circular?

Para o professor:

Sondagem: perguntar à turma se, antes de eles começarem o planejamento do texto, gostariam de fazer, junto ao professor, um debate sobre o tema. A temática é social, sobre as diferenças sociais no país. O aluno poderá escrever para um outro colega da escola ou fora dela. Nesse caso, o aluno poderá ter como objetivo: criticar a postura da personagem Sulamita, questionar a respeito das diferenças sociais no Brasil, reivindicar melhorias sociais, dentre outras ações. O contexto de circulação pode ser o blog da escola.

Detalhamento da habilidade avaliada:

(EF69LP07) Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto produção e circulação – os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação -, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semiótica apropriada a esse contexto, à construção da textualidade relacionada às propriedades textuais e do gênero), utilizando estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos, para, com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, corrigir e aprimorar as produções realizadas, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de concordância, ortografia, pontuação em textos e editando imagens, arquivos sonoros, fazendo cortes, acréscimos, ajustes, acrescentando/ alterando efeitos, ordenamentos etc.

(EF69LP51) Engajar-se ativamente nos processos de planejamento, textualização, revisão/ edição e reescrita, tendo em vista as restrições temáticas, composicionais e

estilísticas dos textos pretendidos e as configurações da situação de produção – o leitor pretendido, o suporte, o contexto de circulação do texto, as finalidades etc. – e considerando a imaginação, a estesia e a verossimilhança próprias ao texto literário. (BRASIL, BNCC, 3ª versão. Brasília, DF, 2017, p. 141 e 145.)

Caso considere importante, segue um exemplo de uma grade com critérios de correção para identificação das aprendizagens e do desenvolvimento dos alunos em relação à produção de texto:

Nº do Quadro Apoio	CRITÉRIOS DE CORREÇÃO O TEXTO	ATENDE	ATENDE EM PARTE	NÃO ATENDE
	Atende ao gênero argumentativo?			
	Mantém o tema da proposta?			
	Está adequado ao seu leitor?			
	Atende ao objetivo proposto.			
	Apresenta argumentos coerentes e convincentes?			
	Contém linguagem adequada às condições de produção?			

6. CONCLUSÃO

O presente trabalho teve como foco principal apresentar uma reflexão acerca do texto argumentativo, apresentando a contribuição da leitura de tirinhas, enquanto objeto com função pedagógica, para o desenvolvimento de habilidades argumentativas com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental Séries Finais.

Formar o aluno produtor de textos na contemporaneidade requer muitos desafios. É preciso identificar todos os processos pelos quais passou (e ainda enfrenta) durante a sua formação enquanto estudante. Nesse processo, é necessário incluir elementos facilitadores e enriquecedores, que irão contribuir substancialmente para que o desenvolvimento dessa habilidade possa, de fato, acontecer.

O desafio de produzir textos argumentativos com turmas de 6º ano me fez perceber que, apesar da habilidade de lidar com gêneros argumentativos fazer parte do que propõe a BNCC para o segmento, a educação tradicional, com metodologias endurecidas pelos livros didáticos ou comandos pouco expressivos, afasta o aluno do prazer pela escrita.

A fim de desenvolver essa reflexão, busquei não descrever os textos argumentativos, mas como esses pertencem ao cotidiano, em ações que fazem parte da rotina social dos estudantes, como em questionamento de regras, contestação e concordância. Nesse sentido, uma leitura que transpassa as características estruturais do texto, permitindo, assim, tornar o aluno leitor das múltiplas linguagens e produtor de distintos textos argumentativos. E, além disso, observar os diferentes tipos textuais e suas determinadas dificuldades que exigem aprendizagens específicas. Ademais, ao estudar textos argumentativo pude refletir sobre o funcionamento de diferentes aspectos, para além do funcionamento da estrutura, mas também estimular a comparação entre textos que tratam do mesmo tema, por exemplo.

Para cumprir essa função, o uso das tirinhas surge como elemento produtivo para desenvolver a análise do tema e a discussão em grupo, como gênero oral e como objeto de ensino. A leitura de tirinhas, nesse trabalho, sob um enfoque argumentativo implica ver a linguagem em seu aspecto discursivo. Assim, a compreensão é formada ao longo da leitura, com base nos conhecimentos implícitos dos alunos, suas expressões, o conteúdo textual e o contexto de utilização. Trata-se de texto curto,

porém coerente e com sentido, o que amplia o repertório e fomenta o debate ao expor a sua leitura, suas impressões, compreensão do texto. Consequentemente, essa discussão facilita os trabalhos de produção textual, seja essa individual ou coletiva. Nesse texto, o aluno pode se posicionar a respeito do tema discutido, fundamentar seu ponto de vista com alguns argumentos e, até mesmo, oferecer sugestões de intervenções.

Posto isso, é essencial criar orientações para que os alunos percebam os aspectos distintos que devem ser considerados no momento da escrita, contribuindo, dessa forma, para a formação de produtores de texto proficientes e habilidosos para atuar com eficiência em variados âmbitos sociais. Ao dominar esses elementos, o aluno não se apropria apenas de informações sobre o conteúdo ou estrutura do gênero, a linguagem e o suporte que lhe é adequado, mas também amplia sua compreensão da realidade, fica mais sujeito de sua escrita e compreende melhor a cultura da escrita

Por esse viés, segundo a BNCC, o texto deve assumir a centralidade do estudo desenvolvido na escola e incorpora as perspectivas relacionadas à enunciação e ao discurso na abordagem pedagógica. Isso implica em estabelecer conexões contínuas entre os textos e os contextos em que foram criados, bem como promover o desenvolvimento de competências voltadas para a utilização substancial da linguagem em tarefas que envolvem leitura, audição e produção de textos em diversas formas midiáticas e sistemas de significação.

Os documentos citados direcionam a seleção de gêneros, textos e temas, bem como as atividades que serão praticadas de produção escrita, privilegiando aqueles que o aluno terá maiores chances de produzir não somente em sua vida escolar, mas, com o seguir dos anos, profissional. Assim, tornando-se parte de uma sociedade letrada, na qual a escrita está a serviço de todos que dela usufrui de forma a atingir os mais variados fins.

Durante a construção de um projeto pedagógico, a primeira reflexão do professor deve ser exatamente sobre a escrita desse aluno, analisando o que ele escreve. Como citado anteriormente, esse, em seu cotidiano, produz textos, visto que se comunicam com a família e amigos em diferentes aplicativos através da escrita. Respondem questionários, exercícios, avaliações para diferentes disciplinas, com distintos temas e interlocutores. Nesses e outros contextos, a escrita se expressa de forma

diversificada, possuindo características próprias e uso atrelado à necessidade que o indivíduo terá.

É possível afirmar que o contato com os mais diferentes suportes não estagnou a produção escrita dos jovens, muito pelo contrário, eles seguem praticando através de aplicativos e redes sociais em que a comunicação é construída por diferentes linguagens (visual e verbal ou visual, verbal e sonora). Mas, é na sala de aula que a resistência com a produção textual de instala e, como educadores, precisamos refletir e observar o que tem afastado os alunos desse exercício. Não com o objetivo de torná-los renomados escritores da literatura (a menos que esse seja o seu interesse), mas para direcioná-lo de forma efetiva, para uma aprendizagem satisfatória, que não apenas cumpra o programa escolar, mas que desperte o interesse dos mesmos.

Segundo Geraldi (1997), os textos produzidos na escola e aqueles produzidos para a escola são diferentes, ao estabelecer critérios nesses processos distintos de produção. Ao escrever para a escola “há muita escrita e pouco texto (discurso)”, pois o aluno constrói, nessa produção, respostas diferentes à construída na fala.

Nesse ponto, cabe citar o papel do professor acerca do processo de escrita que se inicia com a escolha do tema, ao esforçar as ideias a cada versão dessa produção. Faz parte desse processo apresentar as condições básicas de produção: para quem irá escrever, com que objetivo escreve, em que contexto esse texto irá circular, enfim, as condições de produção. As atividades para o desenvolvimento da escrita devem estar alinhadas a questionamentos coerentes, para além dos recorrentes “escreva um texto sobre”, “produza uma redação”, “completem o argumento”, etc: Qual seu objetivo? Os alunos irão escrever para quê? Qual será o público-alvo? Está sendo criado um espaço para que esse aluno desenvolva suas produções com autoria? Resoluções que determinarão as estratégias e as decisões de escrita tomadas pelo aluno.

Não se trata apenas de produzir textos, mas possibilitar a esses jovens perceberem que o texto tem contextos próprios de produção, intencionalidade e destinatário. Por isso é importante propor um público e uma circulação muitas vezes hipotéticos para que o estudante perceba a sintonia que deve estabelecer no gênero para atender a demanda. Enfim, todos nós somos convocados a escrever textos para distintos públicos com diferentes gêneros e para as mais diversas esferas de circulação.

Portanto, para estimular os alunos e fortalecer o ensino de produção de textos, é primaz, como declara Geraldi, devolver-lhe o direito de dizer a sua palavra. Enquanto

educadores, devemos oferecer estratégias metodológicas ativas, lúdicas e interativas em sala de aula, para que as atividades de produção sejam apreciadas, estimulando a criatividade, a escrita, o compartilhamento de ideias, sem anular o sujeito.

REFERÊNCIAS

ALTMAM, Max. Hoje na História: 1897 - Tirinha mais antiga do mundo é impressa pela primeira vez. **Operamundi**, 2021. Disponível em: <https://operamundi.uol.com.br/hoje-na-historia/2249/hoje-na-historia-1897-tirinha-mais-antiga-do-mundo-e-impressa-pela-primeira-vez>. Acesso em: 01 jun. 2023.

AMOSSY, Ruth. Argumentação e análise do discurso: perspectivas teóricas e recortes disciplinares. Tradução de Eduardo Lopes Piris e Moisés Olímpio Ferreira. **EID&A** – Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação, Ilhéus, n.1, p.129-144, nov. 2011.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. 2. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BNCC. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental/lingua-portuguesa-no-ensino-fundamental-anos-finais-praticas-de-linguagem-objetos-de-conhecimento-e-habilidades>>. Acesso em: dezembro de 2022.

BOFF, Odete M. B.; KÖCHE, Vanilda S.; MARINELLO, Adiane F. O gênero textual artigo de opinião: um meio de interação. **ReVEL**, vol. 7, n. 13, 2009. [www.revel.inf.br].

BOTTEGA, Rita Maria Decarli. **A produção de textos na escola: pressupostos e possibilidades**. EDUCERE – Revista da Educação, p. 173 – 182, vol. 2, n.2, jul/dez., 2002.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). A redação no Enem 2022: cartilha do participante. Brasília, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/download/enem/cartilha_do_participante_enem_2022.pdf. Acesso em: dez. de 2022.

DCRB. Documento curricular referencial da Bahia para educação infantil e ensino fundamental / Secretaria da Educação do Estado da Bahia. – Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

DE SOUZA, Viviane Dos Santos; DE SOUZA, Ilvanete Dos Santos. Gênero textual: tirinhas: características e funcionalidade social. **UFS**, 2013. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/9899/2/GeneroTextualTirinha.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2023.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. **Gêneros textuais: o que há por trás do espelho?** Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2012.

FIORIN, J. L.; SAVIOLI, F. P. **Para entender o texto: redação e leitura**. 16 ed. São Paulo: Editora Ática, 2001.

FISCHER, S. R. **História da Leitura**. São Paulo: Unesp, 2006.

GERALDI, José Wanderley. **Pontos de passagem**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p.135 – 180.

GERALDI, João Wanderley. Escrita, uso da escrita e avaliação. In _____ (Org.). **O texto na sala de aula**. 2. ed. Cascavel, PR Assoeste, 1984c. p. 121-125.

GUIMARÃES, Nilma. **A abordagem dos gêneros argumentativos nos livros didáticos de língua materna: diretrizes e perspectivas**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. doi:10.11606/D.48.2007.tde-25062007-113721. Acesso em: 2022-11-25.

KOCH, I. G.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. **Escrever e Argumentar**. São Paulo: Contexto, 2016.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura: teoria & prática**. São Paulo: Pontes: Edunicamp, 1993.

LEAL, Leiva De Figueiredo Viana. **Quadro de apoio para elaboração de critérios questões de resposta construída**. Belo Horizonte: Instituto Avaliar/Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2013.

NASCIMENTO, Anderson Ulisses S. Gêneros argumentativos. **Globo**, 2015. Disponível em: <http://educacao.globo.com/portugues/assunto/estudo-do-texto/generos-argumentativos.html>. Acesso em: 06 jun. 2023.

NUNES, L. A. L. **Texto dissertativo: um produto para o ensino**. 2012. 154 f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo/SP

ORLANDI, Eni. O inteligível, o interpretável e o compreensível. In: ZIBERMAN, Regina e SILVA, Ezequiel Teodoro. **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. São Paulo: Ática, 1988.

RAABE, A. L. A. et al. **Educação criativa: multiplicando experiências para a aprendizagem**. Recife: Pipa Comunicação, 2016. 470p. (Série professor criativo, IV).

RAMOS, Paulo. Tira ou tirinha? Um gênero com nome relativamente instável. In: Estudos Linguísticos, São Paulo, 42 (3): p. 1281-1291, set- dez 2013.

_____. **Tiras no Ensino**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

RAMOS, Paulo Eduardo. **Tiras cômicas e piadas: duas leituras, um efeito de humor**. 2007. Tese (Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. doi:10.11606/T.8.2007.tde-04092007-141941. Acesso em: 2023-07-24.

RINCON, Luiz Eduardo. Entre jovens: Falar é fácil. **Multirio**, 2009. Disponível em: <https://www.multirio.rj.gov.br/index.php/multiclube/12a15/quadrinhos/11006-entre-jovens-falar-%C3%A9-f%C3%A1cil>. Acesso em: 30 maio 2023.

ROJO, R. H. R. **Letramento e capacidade de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE: CENP, 2004. Texto apresentado em Congresso realizado em maio de 2004.

SERAFINI, Maria Teresa. **Como escrever textos**. 7. Ed. São Paulo: Globo, 1995.