



PROFLETRAS

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO – CCAE
CAMPUS IV - MAMANGUAPE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

AUCILENE ALVES DE MORAIS

**ESTRATÉGIAS DE LEITURA COM O GÊNERO DISCURSIVO TIRINHA: UMA
EXPERIÊNCIA NO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

MAMANGUAPE – PB

2020

AUCILENE ALVES DE MORAIS

**ESTRATÉGIAS DE LEITURA COM O GÊNERO DISCURSIVO TIRINHA: UMA
EXPERIÊNCIA NO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras – PROFLETRAS – da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Carla Alecsandra de Melo Bonifácio, como requisito para obtenção do título de Mestra.

Área de Concentração: Linguagens e Letramentos.

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

MAMANGUAPE – PB

2020

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

M827e Morais, Aucilene Alves de.

Estratégias de leitura com o gênero tirinha: uma
experiência no 7º ano do ensino fundamental / Aucilene
Alves de Morais. - Mamanguape - PB, 2020.

174 f. : il.

Orientação: Carla Alecsandra de Melo Bonifácio
Bonifácio.

Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCAe CAMPUS IV.

1. Leitura. Estratégias de leitura. Tirinhas. I.
Bonifácio, Carla Alecsandra de Melo Bonifácio. II.
Título.

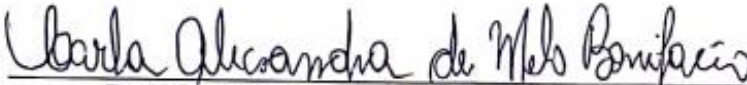
UFPB/BC

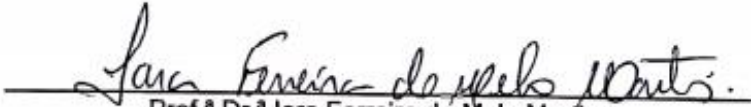
AUCILENE ALVES DE MORAIS

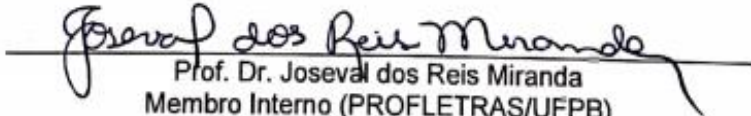
**ESTRATÉGIAS DE LEITURA COM O GÊNERO DISCURSIVO TIRINHA: UMA
EXPERIÊNCIA NO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Aprovada em: 28/02/2020

MEMBROS DA BANCA EXAMINADORA


Prof.^a Dr.^a Carla Alecsandra de Melo Bonifácio
Orientadora (PROFLETRAS/UEPB)


Prof.^a Dr.^a Lara Ferreira de Melo Martins
Membro Externo (PROFLETRAS/UEPB)


Prof. Dr. Joseval dos Reis Miranda
Membro Interno (PROFLETRAS/UEPB)

Prof.^a Dr.^a Maria de Fátima de Souza Aquino
Suplente Externo (PROFLETRAS/UEPB)

Prof.^a Dr.^a Laurênia Souto Sales
Suplente Interno (PROFLETRAS/UEPB)

Dedicamos a cada um, todos eles, e, com certeza, mais alguns estudantes que tornaram possível a realização desse trabalho.

AGRADECIMENTOS

Ao meu esposo, Francisco Martins, pelo incentivo, apoio e pela compreensão das minhas ausências;

Ao meu filho, Ravel e à minha filha, Ravena, pela torcida e pelo entendimento de que o estudo é fundamental para quem deseja viver em um mundo melhor;

À minha orientadora, Professora Doutora Carla Alecsandra de Melo Bonifácio, pela dedicação e empenho, sobretudo, pela segurança e motivação transmitidas em cada encontro de orientação;

À Professora Doutora Marluce Pereira da Silva e ao Professor Doutor Joseval dos Reis Miranda, pelas contribuições ofertadas para a melhoria do nosso trabalho no Exame de Qualificação;

À turma 5 do Profletras/UFPB, pela partilha de conhecimentos, experiências e pelo companheirismo durante o curso;

Por fim, à UFPB e à CAPES, pelo incentivo à melhoria do ensino público e pelo investimento no Programa de Mestrado Profissional em Letras.

*Dor não tem nada a ver com amargura. Acho
que tudo que acontece é feito pra gente
aprender cada vez mais, é pra ensinar a
gente a viver. Desdobrável. Cada dia mais
rica de humanidade.*

(Adélia Prado)

RESUMO

O desenvolvimento da competência leitora é imprescindível para os estudantes da Educação Básica, pois a leitura, enquanto instrumento de inserção social e de descoberta, possibilita a aquisição e a ampliação de conhecimentos, os quais permitem enxergar o mundo criticamente e atuar sobre ele de maneira autônoma. No entanto, a formação de um leitor proficiente ainda representa um grande desafio na escola de Educação Básica, mais especificamente, nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental. No cotidiano da nossa docência, constatamos que as práticas de ensino de leitura não têm sido desenvolvidas efetivamente nessa etapa de ensino, comprometendo a formação de jovens leitores como sujeitos ativos capazes de atribuir sentido ao que leem. Ademais, grande parte dos estudantes alimenta um certo desinteresse pela leitura, e quando se dispõe a fazê-la, demonstra dificuldade de compreensão, por mais simples que seja o texto. Partindo desses pressupostos, o objetivo principal do nosso trabalho foi desenvolver um projeto de intervenção para ensinar aos estudantes como utilizar as estratégias de leitura a partir do gênero tirinha. Para tanto, como aporte teórico, recorreremos às concepções de leitura das autoras Koch e Elias (2008), Bonifácio (2015), Cavalcante (2013). No que concerne às estratégias de leitura, nos ancoramos em Solé (1998) e Kleiman (2002); para os gêneros discursivos, nos respaldamos em Bakhtin (1997) e Marcuschi (2008); sobre a tirinha, destacamos as pesquisas de Nicolau M (2007) e Nicolau V (2013); e ainda observamos as orientações curriculares oficiais destinadas ao Ensino Fundamental como os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – PCN-LP (1998) e a Base Nacional Comum, Curricular – BNCC (2017). Em relação à metodologia, a nossa pesquisa é de natureza aplicada e de caráter intervencionista, caracterizando-se como uma pesquisa-ação, com uma abordagem predominantemente qualitativa. O projeto de leitura foi organizado em quatro etapas: apresentação do projeto de leitura e do gênero discursivo e a aplicação de atividades oral e escrita, utilizando-nos das estratégias dos momentos do antes, durante e depois da leitura das tirinhas. Desse modo, os resultados da análise do *corpus*, constituído de um conjunto de atividades aplicadas aos estudantes da turma do 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal de João Pessoa/PB, indicaram que, após a nossa ação interventiva, houve avanços significativos, no que diz respeito tanto à melhoria das capacidades leitoras dos estudantes, quanto ao enriquecimento da prática pedagógica do professor.

Palavras-chave: Leitura. Estratégias de leitura. Tirinhas.

ABSTRACT

The development of reading competence is essential for students of Basic Education, as reading, as an instrument of social insertion and discovery, enables the acquisition and expansion of knowledge, which allows to see the world critically and act on it autonomously. However, the training of a proficient reader still represents a major challenge in the Basic Education school, more specifically, in Portuguese Language classes in Elementary School. In the routine of our teaching, we found that reading teaching practices have not been developed effectively in this teaching stage, compromising the training of young readers as active subjects capable of giving meaning to what they read. In addition, most of the students have a lack of interest in reading, and when they are willing to do so, they demonstrate difficulty in understanding, however simple the text may be. Based on these assumptions, the main objective of our work was to develop an intervention project to teach students how to use reading strategies based on the comic strip genre. For this, as a theoretical contribution, we resort to the conceptions of reading by the authors Koch and Elias (2008), Bonifácio (2015), Cavalcante (2013). With regard to reading strategies, we are anchored in Solé (1998) and Kleiman (2002); for discursive genres, we endorse Bakhtin (1997) and Marcuschi (2008); on the comic strip, we highlight the research by Nicolau M (2007) and Nicolau V (2013); and we still observe the official curricular guidelines for Elementary Education, such as the National Curriculum Parameters for Portuguese Language - PCN-LP (1998) and the Common National Base, Curricular - BNCC (2017). In relation to the methodology, our research is of an applied nature and of an interventionist character, characterized as an action research, with a predominantly qualitative approach. The reading project was organized in four stages: presentation of the reading project and the discursive genre and the application of oral and written activities, using the strategies of the moments before, during and after reading the strips. Thus, the results of the corpus analysis, consisting of a set of activities applied to students in the 7th grade of elementary school at a municipal school in João Pessoa / PB, indicated that, after our intervention, there were significant advances, with regard to both the improvement of students' reading skills and the enrichment of the teacher's pedagogical practice.

Keywords: Reading. Reading strategies. Comic strips.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01	– Texto do livro didático (exemplo 1).....	27
Figura 02	– Texto do livro didático (exemplo 2).....	30
Figura 03	– Texto do livro didático (exemplo 3).....	33
Figura 04	– Texto do livro didático (exemplo 4).....	36
Figura 05	– Estratégias de leituras pela BNCC.....	45
Figura 06	– Práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades pela BNCC.....	47
Figura 07	– Poema de Clarice Pacheco.....	66
Figura 08	– Cartaz de propaganda do Projeto de incentivo à leitura da Unifanor/Wyden.....	66
Figura 09	– História em quadrinhos “Suriá” de Laerte.....	67
Figura 10	– Tirinha de Armandinho.....	73
Figura 11	– Atividade diagnóstica de leitura.....	81
Figura 12	– Tirinhas para atividades antes da leitura.....	91
Figura 13	– Atividades para antes da leitura.....	92
Figura 14	– Atividades para durante a leitura – Texto 04.....	103
Figura 15	– Atividades para durante a leitura – Texto 05.....	106
Figura 16	– Atividades para durante a leitura - Texto 06.....	110
Figura 17	– Atividades para depois da leitura - Texto 07.....	116
Figura 18	– Atividades para depois da leitura - Texto 08.....	120
Figura 19	– Atividades para depois da leitura - Texto 09.....	124
Figura 20	– Gráfico dos resultados das atividades diagnóstica e de intervenção.....	131
Figura 21	– Respostas da questão 1 da AD - estudante A.....	133
Figura 22	– Respostas da questão 1 da AD - estudante B.....	134
Figura 23	– Respostas da questão 1 da AD - estudante C.....	135
Figura 24	– Respostas da questão 2 da AD - estudante A.....	136
Figura 25	– Respostas da questão 2 da AD - estudante B.....	136
Figura 26	– Respostas da questão 2 da AD - estudante C.....	137
Figura 27	– Respostas da questão 1 da AFI - estudante A.....	139
Figura 28	– Respostas da questão 1 da AFI - estudante B.....	140

Figura 29	–	Respostas da questão 1 da AFI - estudante C.....	141
Figura 30	–	Respostas da questão 4 da AFI - estudante A.....	143
Figura 31	–	Respostas da questão 4 da AFI - estudante B.....	144
Figura 32	–	Respostas da questão 4 da AFI - estudante C.....	145

LISTA DE QUADROS

Quadro 01	– Condições favoráveis à prática de leitura na escola pelos PCNs.....	41
Quadro 02	– Propostas didáticas para a prática de leitura pelos PCNs.....	42
Quadro 03	– Estratégias não-lineares durante o processamento de leitura pelos PCNs.....	42
Quadro 04	– Dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão, envolvidas nas práticas de leitura pela BNCC.....	45
Quadro 05	– Elementos articuladores da complexidade das atividades de leitura pela BNCC.....	48
Quadro 06	– Questões para subsidiar o leitor na compreensão do que lê por Solé.....	51
Quadro 07	– Fases da pesquisa.....	78
Quadro 08	– Resultados da questão 1 da atividade diagnóstica.....	83
Quadro 09	– Resultados da questão 2 da atividade diagnóstica.....	85
Quadro 10	– Etapas do projeto de leitura.....	88
Quadro 11	– Conversando previamente sobre o gênero discursivo.....	94
Quadro 12	– Conversando sobre o autor.....	95
Quadro 13	– Conversando sobre o suporte, o público-alvo e o propósito do texto.....	96
Quadro 14	– Conversando previamente sobre o assunto.....	98
Quadro 15	– Verificando expectativas e hipóteses levantadas acerca do texto.....	104
Quadro 16	– Identificando as informações explícitas no texto.....	106
Quadro 17	– Identificando as pistas linguísticas para melhor compreender o texto.....	108
Quadro 18	– Extrapolando as ideias do texto.....	111
Quadro 19	– Dialogando sobre a escolha do gênero, suporte, público-alvo e esfera de circulação do texto.....	117
Quadro 20	– Contextualizando criticamente o assunto do texto.....	121
Quadro 21	– Refletindo para extrapolar o texto.....	125
Quadro 22	– Elaborando síntese para melhor compreender o texto.....	127

LISTA DE SIGLAS

AD	– Atividade Diagnóstica
AIF	– Atividade de Intervenção Final
BNCC	– Base Nacional Comum Curricular
CAGEPA	– Companhia de Água e Esgotos da Paraíba
CAPES	– Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCAIE	– Centro de Ciências Aplicadas e Educação
IDEB	– Índice da Educação Básica
INEP	– Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LP	– Língua Portuguesa
PCN	– Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	– Programa Nacional do Livro Didático
PPP	– Projeto Político Pedagógico
PROFLETRAS	– Programa de Mestrado Profissional em Letras
SAEB	– Sistema de Avaliação da Educação básica
UFPB	– Universidade Federal da Paraíba

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	16
2 CONCEPÇÕES DE LEITURA E SUAS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DE UM LEITOR COMPETENTE	21
2.1 LEITURA NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA	21
2.2 CONCEPÇÕES DE LEITURA.....	25
2.2.1 Modelo Ascendente: foco no texto.....	25
2.2.2 Modelo Descendente: foco no leitor	28
2.2.3 Modelo Sociointeracionista: foco no texto-autor-leitor.....	31
2.2.4 Modelo Crítico/Discursivo: texto-leitor e contextos sociais, históricos e ideológicos	34
2.3 VISÃO DE LEITURA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL	38
2.3.1 Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa - PCN-LP	39
2.3.2 Base Nacional Curricular Comum – BNCC	43
2.4 ESTRATÉGIAS DE LEITURA	49
2.4.1 Antes da leitura	52
2.4.2 durante a leitura	56
2.4.3 Após a leitura	58
3 GÊNEROS DISCURSIVOS.....	62
3.1 CONCEPÇÃO DE GÊNERO DISCURSIVO E SEUS ELEMENTOS CONSTITUINTES.....	62
3.2 IMPORTÂNCIA DOS GÊNEROS DISCURSIVOS PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM NO COMPONENTE CURRICULAR LÍNGUA PORTUGUESA ..	69
3.3 GÊNERO DISCURSIVO TIRINHA	71
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	76
4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	76
4.2 CONTEXTO DA PESQUISA	79
4.3 ATIVIDADE DIAGNÓSTICA.....	80
4.3.1 Geração e análise de dados da atividade diagnóstica.....	82
5 INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA.....	88
5.1 PROJETO DE LEITURA COM O GÊNERO TIRINHA E ANÁLISE DO <i>CORPUS</i>	88

5.1.1 Primeira etapa: apresentação do projeto	89
5.1.2 Segunda etapa: momento antes da leitura	90
5.1.3 Terceira etapa: momento durante a leitura	100
5.1.4 Quarta etapa: momento depois da leitura.....	115
5.2 ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE A ATIVIDADE DIAGNÓSTICA E DE INTERVENÇÃO	130
5.3 DIVULGAÇÃO DAS ATIVIDADES DO PROJETO DE LEITURA	147
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	150
REFERÊNCIAS	154
APÊNDICES.....	156
ANEXOS.....	168

1 INTRODUÇÃO

A leitura é necessária para a formação de indivíduos dotados de consciência crítica e participativa na sociedade atual, o que pressupõe a atuação de um sujeito, que compreende o mundo que o cerca, com capacidade de agir e interagir, enquanto cidadão, em diversos contextos sociais.

Entendemos que a formação de leitores não depende exclusivamente da escola, apesar de reconhecermos que cabe a essa instituição um papel relevante, no que diz respeito, às práticas pedagógicas promotoras de habilidades e competências de leitura desde os anos escolares iniciais.

Contudo, na realidade, a formação de um leitor proficiente ainda representa um grande desafio para escola de Educação Básica, mais especificamente nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, como demonstram os resultados das avaliações em larga escala, a exemplo do Índice da Educação Básica – IDEB e do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, pois tais índices apontam ser a leitura uma das deficiências dos estudantes brasileiros da referida educação.

Em se tratando da escola escolhida para pesquisa, o IDEB de 2015 apresentado é de 3,6 nos anos finais do Ensino Fundamental e, mesmo ultrapassando a meta projetada de 3,5, esses resultados mostram a necessidade de uma reflexão sobre as práticas pedagógicas de leitura nessa etapa de ensino. Abrimos, aqui, um parêntese para esclarecermos que, de acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, a escola não apresenta dados do IDEB 2017, porque a participação dos estudantes não alcançou 50% da matrícula nas séries avaliadas.

Esses resultados somados a nossa experiência docente nos permitem constatar que as práticas de leitura não têm sido desenvolvidas efetivamente em algumas escolas de Ensino Fundamental, comprometendo a formação de jovens leitores como sujeitos ativos. E apesar de entendermos que o uso competente da língua requer a apropriação e o domínio das diferentes linguagens, presentes nos mais diversos gêneros discursivos que circulam nas variadas esferas e contextos sociais, evidenciamos que o trabalho com a leitura de textos na sala de aula, na maioria, ainda continua dando enfoque aos aspectos gramaticais e superficiais do texto.

Também admitimos a possibilidade de que essa prática tão recorrente seja resultante da formação limitada de alguns professores, uma vez que a ausência de conhecimentos teóricos e metodológicos dos docentes sobre o ensino da leitura desfavorece o desenvolvimento de um trabalho pedagógico mais exitoso.

Além disso, no nosso cotidiano da sala de aula, notamos o desinteresse de grande parte dos educandos pelas práticas de leitura. São vários os estudantes que apresentam dificuldades relacionados à leitura, ao ponto de muitos dos egressos, do Ensino Fundamental, não conseguirem interagir criticamente com os textos nem lhes atribuir sentido.

Ainda escutamos, frequentemente, relatos de colegas docentes que externam a preocupação com as dificuldades dos educandos no que se refere à leitura e, conferem, principalmente, a nós, professores de Língua Portuguesa, a tarefa de minimizar o déficit de aprendizagem nesse âmbito do conhecimento.

Consideramos essas preocupações pertinentes e defendemos a urgência e a necessidade de planejarmos e executarmos ações pedagógicas sistemáticas com a leitura, a fim de torná-la primordial em todos os componentes curriculares e, principalmente nas aulas de Língua Portuguesa, por isso, focamos nossa pesquisa no seguinte questionamento: em que medida o ensino de estratégias de leitura com o gênero tirinha pode contribuir para que os estudantes se interessem, extraiam significados e construam sentidos para as leituras por eles realizadas?

Assim, reconhecemos que é possível estudar as contribuições do ensino de procedimentos de compreensão leitora a partir do gênero tirinha, por isso insistimos nesse tema, porque é fruto de nossas inquietações docentes e da necessidade de envolver os estudantes como participantes ativos do processo de ensino e aprendizagem da leitura.

Diante disso, para nosso trabalho, estabelecemos como objetivo geral: desenvolver um projeto de intervenção para ensinar aos estudantes como utilizar as estratégias de leitura, a partir do gênero tirinha. E como objetivos específicos adotamos:

- ✓ Revisitar os estudos teóricos acerca da leitura, dos gêneros do discurso e as orientações curriculares para o ensino de práticas leitoras;
- ✓ Diagnosticar dificuldades de leitura dos estudantes do 7º ano do ensino fundamental, a partir de uma atividade inicial;

- ✓ Implementar um projeto de leitura com o gênero tirinha, utilizando de estratégias do antes – durante – depois;
- ✓ Avaliar os possíveis avanços e limites detectados no desenvolvimento das atividades de intervenção;
- ✓ Comparar os resultados alcançados na atividade diagnóstica com os das atividades de intervenção;
- ✓ Divulgar as atividades de leituras aplicadas aos estudantes para os professores da escola pesquisada, em especial, os docentes de Língua Portuguesa.

Para tanto, apoiamo-nos nas concepções de leitura de Solé (1998), Koch e Elias (2008), Bonifácio (2015) e Cavalcante (2013), ainda, destacamos que a concepção de leitura assumida por nosso trabalho é de que o sentido do texto está na interação autor-texto-leitor. Ainda recorremos a visão de leitura adotada para o Ensino Fundamental pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – PCNs (BRASIL, 1998) e pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017). Já para conduzir as atividades da nossa proposta de intervenção, recorremos às estratégias leitoras, segundo Kleiman (2002) e Solé (1998), destacando-as nos três momentos distintos de leitura: antes, durante e depois.

Fundamentamo-nos na visão interacionista da linguagem, por isso, no que se refere aos gêneros do discurso, respaldamo-nos em Bakhtin (1997) e nas pesquisas de Marcuschi (2008), Koch e Elias (2008), Bonifácio (2015), Cavalcante (2013) e, ainda nos estudos de Nicolau, M (2007) e Nicolau, V (2013) sobre a tirinha, gênero escolhido para compor o conjunto de atividades do nosso projeto de leitura.

Dessa forma, norteamos o desenvolvimento de uma intervenção, utilizando as estratégias de leitura com as tirinhas de Marcelinho, do autor Maurício de Sousa por nós selecionadas, pois são textos verbais curtos, complementados por imagens coloridas que circulam na *internet*, o que já se constitui em motivação para os jovens estudantes tão atraídos por essa ferramenta tecnológica e que pode ser utilizada como importante recurso pedagógico, uma vez que na escola pesquisada há um laboratório de informática.

Em relação à temática abordada pelas tirinhas selecionadas, entendemos que é adequada à faixa etária dos estudantes, pois trata de problemas relacionados ao meio ambiente, outrora definido como um dos temas transversais pelos PCNs (1998)

para o Ensino Fundamental e, atualmente, indicado como tema contemporâneo pela BNCC (2017) e também incorporado ao Projeto Político Pedagógico - PPP da Escola pesquisada como objeto de ensino para todos os componentes curriculares.

Desse modo, selecionamos para participar da nossa pesquisa os estudantes do 7º ano B do Ensino Fundamental, de uma escola rede municipal de João Pessoa-PB. Tal opção foi por acreditarmos ser possível que a leitura das tirinhas possa os conduzir por caminhos, os quais, esses estudantes enquanto leitores, interajam ativamente com o texto e consigam aplicar o aprendizado em situações do dia a dia e não apenas realizar uma leitura mecânica e superficialmente.

Consideramos oportuno mencionar que o ensino bem planejado com o gênero mencionado ainda é pouco explorado na nossa sala de aula. Além disso, o livro didático que usamos no 7º ano, além de utilizar pouco a tirinha, privilegia o enfoque do ensino gramatical, sendo assim, propomo-nos a desenvolver um projeto com as estratégias de leitura, a partir desse gênero.

É importante reiterar que este trabalho de intervenção partiu de observações na nossa própria sala de aula, onde investigamos as contribuições do ensino de procedimentos de leitura para a melhoria da competência leitora dos discentes. E, ainda, destacamos que o referido projeto fomentou a reflexão sobre a nossa prática docente, contribuindo tanto para provocar mudanças no nosso modo de ensinar, como promover o crescimento da nossa formação acadêmica.

Dessa maneira, os procedimentos metodológicos que respaldam e permitem a realização do presente estudo estão em conformidade com a pesquisa de natureza aplicada e de caráter intervencionista, com uma abordagem qualitativa conforme Oliveira (2014), caracterizando-se ainda como a pesquisa-ação de Thiollent (1986) e Ghedin; Franco (2011), pelo fato de envolver a professora e seus estudantes em busca de uma solução para um problema real e coletivo de forma colaborativa e participativa.

A fim de atingirmos com êxito os nossos objetivos e um melhor entendimento da pesquisa, estruturamos este trabalho em cinco capítulos. No primeiro, apresentamos a introdução com a questão de pesquisa, o tema, os objetivos, a fundamentação teórica, a justificativa, a metodologia e a divisão dos capítulos.

No segundo, abordamos as quatro concepções de leitura, segundo Solé (1998), Koch e Elias (2008), Bonifácio (2015) e Cavalcante (2013), exemplificadas com

atividades de leitura retiradas de livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental. Em seguida, discorreremos também sobre a visão de leitura de acordo com os documentos curriculares oficiais que regem as políticas educacionais do Brasil, como os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – PCNs (1998) e a atual Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017) para o Ensino Fundamental. Depois, de acordo com Kleiman (2002), evidenciamos as estratégias de leitura, orientando os estudantes como utilizá-las antes, durante e depois da leitura, momentos defendidos por Solé (1998) e adotados para nossa proposta de intervenção.

No terceiro, por sua vez, dedicamo-nos às noções de gênero discursivo, na perspectiva de Bakhtin (1997), e seus seguidores como Marcuschi (2008) e Bonifácio (2015), Cavalcante (2013), Koch e Elias (2008), mostrando em exemplos os seus elementos constituintes. Logo após, refletimos sobre a importância dos gêneros para o ensino e aprendizagem no componente curricular Língua Portuguesa e, o capítulo termina com a abordagem sobre a tirinha, segundo Nicolau M (2007) e Nicolau V (2013), também bakhtinianos.

Já no quarto, evidenciamos os procedimentos metodológicos que nortearam o estudo, tais como: caracterização da pesquisa, contexto da pesquisa, atividade diagnóstica selecionada do livro didático da turma pesquisada, geração e análise dos resultados alcançados nessa atividade inicial.

No quinto, discorreremos sobre o projeto de intervenção e a análise do *corpus* que foi constituído das atividades de leitura de tirinhas de Marcelinho, de autoria de Maurício de Sousa, contemplando as estratégias de compreensão, respondidas pelo grupo discente. Em seguida, apresentamos a análise comparativa dos resultados das atividades inicial e de intervenção, seguida da divulgação do projeto de leitura para os professores da escola pesquisada.

Finalmente, no sexto e último, tecemos as considerações finais do trabalho.

2 CONCEPÇÕES DE LEITURA E SUAS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DE UM LEITOR COMPETENTE

Abordamos, neste capítulo, algumas teorias que fundamentam a nossa pesquisa. Inicialmente, apresentamos as quatro concepções de leitura, segundo Solé (1998), Koch e Elias (2008), Bonifácio (2015) e Cavalcante (2013), cada uma delas exemplificada com atividades de livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, como também destacamos a concepção de leitura assumida como pressuposto teórico por este trabalho.

Em seguida, discorremos sobre a visão de leitura de acordo com os documentos curriculares oficiais, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – PCNs (1998) e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017)) para o Ensino Fundamental. Posteriormente, abordamos as estratégias de leitura, segundo Kleiman (2002) e Solé (1998), destacando a relevância da utilização desses procedimentos antes, durante e depois da leitura.

2.1 LEITURA NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Reconhecemos que a leitura é imprescindível para os estudantes da Educação Básica, pois enquanto instrumento de inserção social e de descoberta, ela possibilita a aquisição e a ampliação de conhecimentos, os quais permitem os estudantes enxergar o mundo criticamente e atuar de forma autônoma.

E sendo a leitura um importante instrumento na construção de conhecimentos, ela possibilita ao estudante-leitor vivenciar o processo de continuar aprendendo e, conseqüentemente, desenvolver suas capacidades de linguagem que contribuem para a formação de um leitor competente.

Sobre o perfil do leitor competente, os PCNs (1998) já mencionavam que:

Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos (BRASIL, 1998, p. 41).

Assim, para a escola contribuir para a formação do leitor competente, seguindo

a orientação de tal documento oficial, foi também necessário a recomendação da implementação de práticas de leitura que possibilitassem a atribuição de sentidos aos textos, a partir de um trabalho estruturado em torno da diversidade de gêneros que circulam socialmente nas esferas de comunicação.

No entanto, esse trabalho com a leitura não foi e continua não sendo fácil na sala de aula, especialmente, para o componente curricular Língua Portuguesa que tem como principal preocupação a formação de um leitor proficiente. Essa realidade também é compartilhada por Solé (1998):

Um dos múltiplos desafios a ser enfrentado pela escola é o de fazer com que os alunos aprendam a ler corretamente. Isto é lógico, pois a aquisição da leitura é imprescindível para agir com autonomia nas sociedades letradas, e ela provoca uma desvantagem profunda nas pessoas que não conseguiram realizar essa aprendizagem (SOLÉ, 1998, p. 32).

Desse modo, emerge a necessidade de refletirmos sobre questões relacionadas ao ensino da leitura e de demonstrarmos a sua importância para a construção de novas práticas pedagógicas, a exemplos de projetos de aprendizagens, pois muitas são as inquietações a respeito da leitura como objeto de ensino e aprendizagem, sobretudo, diante dos resultados das avaliações em larga escala, a exemplo do Índice da Educação Básica – IDEB/2015¹ e do Sistema de Avaliação da Educação básica - SAEB/2017² que apontam ser a leitura uma das dificuldades dos estudantes brasileiros da Educação Básica.

Além disso, no cotidiano da prática docente, constatamos que grande parte dos

¹ Segundo os dados publicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, em <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o Ideb do Brasil superou a sua meta para 2017 (Nota 5,8 e Meta 5,5). Apesar disso, o Brasil não conseguiu atingir a meta do Ideb para 2017 nos anos finais do Ensino Fundamental (Nota 4,7 e Meta 5,0). No ensino médio, o Ideb do Brasil ficou longe de atingiu a meta projetada (Nota 3,8 e Meta 4,7).

² Conforme os dados da Prova Brasil-2017 publicados em http://provaBrasil.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/id/1510141, “É baixíssimo o percentual de brasileiros às vésperas de concorrer a uma vaga no ensino superior com conhecimento adequado em Língua Portuguesa. Apenas 1,62 % dos estudantes da última série do Ensino Médio que fizeram os testes desse componente curricular no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) 2017 alcançaram níveis de aprendizagem classificados como adequados pelo Ministério da Educação (MEC). O percentual equivale a cerca de 20 mil estudantes do total de 1,4 milhão que fez a prova nessa etapa. Ensino fundamental – No 5º ano do Ensino Fundamental, o Saeb 2017 revelou avanços no desempenho de Língua Portuguesa e Matemática. Nas duas áreas do conhecimento os estudantes brasileiros apresentam nível 4 de proficiência média, o primeiro nível do conjunto de padrões considerados básicos pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. No 9º ano do Ensino Fundamental também há avanços, porém menores. Ao final dessa etapa os estudantes brasileiros apresentaram nível 3 de proficiência média em ambas as áreas de conhecimento avaliadas, considerado insuficiente pelo MEC. A Escala de Proficiência de Língua Portuguesa é dividida entre os níveis 0 e 9, enquanto a de Matemática é entre os níveis 0 e 10.

estudantes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, alimenta um certo desinteresse pela leitura, e alguns que se dispõem a fazê-la demonstram dificuldade de compreender o que leem e de indicar as informações por mais simples que seja o texto.

Nesse contexto, o professor de Língua Portuguesa é o alvo mais fácil, pois muitas pessoas da comunidade escolar deduzem que só ele é o responsável pelo desenvolvimento e trabalho com a leitura na escola. Porém, é importante esclarecer que a leitura pode ser trabalhada pelos professores das diversas áreas do conhecimento, independentemente, do componente curricular que leciona.

Com o entendimento de que o ensino da leitura não deve ser realizado apenas nas aulas de Língua Portuguesa, Kleiman (2002) compartilha que:

Quando os professores das demais matérias se envolvem com o ensino de leitura, como deveriam fazê-lo, as oportunidades de criar objetivos significativos para a leitura de diversos textos se multiplicam. As oportunidades de diversificação e ampliação do universo textual do aluno são ilimitadas, desde que a atividade de leitura seja deslocada de uma atividade meramente escolar, sem outra justificativa a não ser cumprir programa, até uma atividade para cujo desenvolvimento e realização a leitura sirva como instrumento importante (KLEIMAN, 2002, p. 52).

Por conseguinte, formar leitores é responsabilidade de todos os professores, em um conjunto unido para oportunizar experiências diversas de leitura, na sala de aula, a fim de potencializar a compreensão leitora dos estudantes diante dos textos, mediante à ampliação do repertório de conhecimentos deles, como ressaltado, na perspectiva da BNCC (2017):

A participação dos estudantes em atividades de leitura com demandas crescentes possibilita uma ampliação de repertório de experiências, práticas, gêneros e conhecimentos que podem ser acessados diante de novos textos, configurando-se como conhecimentos prévios em novas situações de leitura (BRASIL, 2017, p. 73).

Para que essas demandas de atividades leitoras se efetivem, em situação real, na escola de Educação Básica, é indispensável que os professores das diversas áreas se apropriem das concepções da linguagem e reflitam sobre o ensino e a aprendizagem da leitura, a fim de aperfeiçoar a própria prática pedagógica.

Sendo a escola o lugar onde a leitura é objeto de ensino, é necessário que esta faça sentido para os estudantes/leitores, a fim de que se constitua também em objeto

de aprendizagem. Por essa razão, a BNCC (2017, p. 69) define que “o Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação”.

Enquanto atual documento que define os direitos de aprendizagens de todos os estudantes brasileiros, a BNCC (2017, p. 65) complementa fazendo a indicação de ações pedagógicas diversificadas no tocante aos gêneros discursivos, tendo em vista que:

Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas (BRASIL, 2017, p. 65).

Entendemos que a ampliação de possibilidades de participação dos estudantes em práticas de leituras, na sala de aula, com diversos gêneros ainda não esteja incorporada em todas as escolas, contudo já percebemos o desenvolvimento de algumas ações pontuais.

Nosso entendimento é de que, para o estudante aprender a ler é preciso que ele visualize e compreenda como o professor faz para elaborar uma interpretação. Os estudantes necessitam vivenciar um processo de leitura que lhes possibilite ver os procedimentos de compreensão em ação em uma situação significativa de leitura.

Em convergência com essa ideia, Kleiman (2002) reforça que:

A concepção de leitura que a considera como uma atividade a ser ensinada na escola, não como mero pretexto para outras atividades e outros tipos de aprendizagem, está embasada em modelos já bem definidos sobre como processamos as informações. Esses modelos lidam com os aspectos cognitivos da leitura, isto é, aspectos ligados à relação entre o sujeito leitor e o texto enquanto objeto, entre linguagem escrita e compreensão, memória, inferência e pensamento (KLEIMAN, 2002, p. 31).

Dessa forma, não é mais possível pensarmos que a leitura seja, exclusivamente, a expressão de um pensamento pronto e acabado ou um instrumento de comunicação, uma vez que para facilitar a compreensão e garantir uma posição ativa do leitor no processo de leitura é fundamental a interação dos interlocutores com o texto via os procedimentos de compreensão.

Acrescentamos, ainda, que nessa interação de interlocutores, a intervenção do professor como parceiro e mediador favorece a heterogeneidade e a quantidade de estudantes, na sala de aula. Tal recurso pode ser usado tanto como instrumento de participação e colaboração das aprendizagens, quanto de compartilhamento de experiências e conhecimentos. Assim, a escola de Educação Básica, por meio de um trabalho de leitura, consegue formar sujeitos capazes de participar e interagir com certas garantias nas diversas práticas sociais.

Concordamos que é preciso formar sujeitos competentes, contudo, podemos indagar: *o que o professor deve fazer para transformar a sala de aula em espaço da leitura? O que escolher para os estudantes lerem? Qual a finalidade da leitura? Quais estratégias de ensino da leitura podem ser implementadas, a fim de fazer com que os estudantes se interessem pela leitura, extraiam significados, construam sentidos?* Sendo justamente neste último questionamento que centramos nossa pesquisa.

Para Koch e Elias (2008), o modo como essas questões são respondidas indica a relação da concepção de leitura com a concepção de sujeito, língua, texto e sentido adotadas pelo professor. Segundo a autora, diversas são as respostas que devem apontar caminhos para uma prática significativa de leitura, na sala de aula, como várias são as concepções de leitura que podem nortear, permear e fundamentar o trabalho docente, conforme esteja a ênfase no autor, no texto ou na interação autor-texto-leitor.

2.2 CONCEPÇÕES DE LEITURA

Como vemos, a compreensão de leitura, do ponto de vista teórico e prático reflete as diferenças de um modelo em relação ao outro. Com o intuito de evidenciar esses modelos, a seguir, são apresentadas as concepções de leitura, acompanhadas de exemplos práticos de atividades recortadas de livros didáticos, a fim de demonstrar como a leitura é trabalhada atrelada a cada uma das teorias.

2.2.1 Modelo Ascendente: foco no texto

O modelo de leitura ascendente surge a partir da teoria estruturalista, denominada como (Gough's *bottom-up model*), e conforme Bonifácio (2015, p.16),

“nesta perspectiva, a leitura é reduzida a uma decodificação mecânica dos signos linguísticos.” E o texto, por sua vez, é tido como fonte única de sentido em que o leitor busca a informação que faz sempre o percurso do texto para o leitor, não sendo necessário o leitor agir ativamente, mas sim, de forma passiva, pois o mais relevante é a extração de sentido que é imanente ao texto.

Tal modelo reflete a visão estruturalista da linguagem, a qual desconsidera a participação do leitor e provoca a solidão do autor. Nesse sentido, Koch e Elias (2008) corroboram ao defender que, nessa concepção, o texto é um produto lógico do pensamento do autor, “nada mais cabendo ao leitor senão captar essa representação mental, juntamente com as intenções (psicológicas) do produtor, exercendo, pois, um papel passivo” (KOCH; ELIAS, 2008, p.10).

Como percebemos, o leitor não põe em funcionamento os componentes e as estratégias cognitivas que tem à disposição para interpretar o texto, e conseqüentemente, realiza uma leitura marcada pela linearidade, baseada nos elementos verbais e/ou não verbais presentes apenas na superfície do texto, independente do contexto, da situação comunicativa e das condições de produção.

Para melhor compreendermos essa concepção, recorremos as autoras Koch e Elias, na obra intitulada “Ler e compreender os sentidos do texto”, na qual asseguram que a leitura, com foco no autor,

[...] é entendida como a atividade de captação das ideias do autor, sem se levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor, a interação autor-texto-leitor com propósitos construídos sócio-cognitivo-interacionalmente. O foco de atenção é, pois, o autor e suas intenções, e o sentido está centrado no autor, bastando tão-somente ao leitor captar essas intenções (KOCH; ELIAS, 2008, p.10).

Nossa experiência com a leitura nos permite reconhecer a limitação desse modelo de leitura, pelo fato de entendermos que o leitor não passa pelos processos cognitivos de inferências nem predições durante a leitura, visto que não é motivado a acionar os seus conhecimentos anteriores para atribuição de sentido ao texto.

Nessa perspectiva, as respostas às possíveis indagações sobre as intenções do autor estão explicitadas no texto e são encontradas e extraídas facilmente, observando os elementos visuais (não verbais) ou linguísticas (verbais). É importante ressaltar que as propostas de ensino priorizam a decodificação, “pois consideram que o leitor pode compreender o texto, porque pode decodificá-lo totalmente” (SOLÉ, 1998, p. 23).

A título de exemplificação do que acabamos de afirmar, vejamos as atividades contidas em um livro didático, Português: linguagens do 7º ano do Ensino Fundamental, que representam bem essa visão estruturalista de leitura:

Figura 01 – Texto do livro didático (exemplo 1)

Atrás da casa no fundo do quintal havia umas poucas árvores. Uma especial era a minha: ali eu me sentava para ler, brincar, não fazer nada. Mais tarde ninguém lembraria dela: pessoas têm memórias confusas.

Lá encontrei um gato aninhado entre raízes.

Me agachei, peguei no colo, era grande e pesado. Não era gato: era um filhote de tigre. Havia listras escuras, ainda pálidas, no seu pelo dourado. Mas não parecia perigoso. Então se enroscou no meu colo e ronronou.

Fui pegar pão e leite em casa, voltei tão depressa quanto conseguia, andar para mim não era como para as outras crianças. Ele não estava mais: larguei ali a latinha velha com a comida. No fim da tarde escapei da vigilância de minha mãe e voltei: a latinha estava vazia. O meu tigre tinha feito uma aliança comigo.

Não contei a ninguém. Se soubessem iam querer levá-lo para um zoológico.

Nem me ocorreu que não havia tigres em fundos de quintal (só, talvez, no fundo de um espelho), e que tudo aquilo era impossível. [...]

Jefferson Galdino



(Rio de Janeiro: Record, 2012. p. 16.)

1. No início do texto, a menina diz que encontrou um gato no fundo do quintal. Como o animal estava?
Estava aninhado entre raízes.
2. A menina pegou o animal no colo.
 - a) Como ele era? Era grande e pesado.
 - b) Como eram o pelo e as listras do animal? O pelo era dourado, as listras eram escuras, ainda pálidas.

Fonte: Cereja e Magalhães (7º ano, 2015, p. 121).

Conforme podemos notar, o texto narrativo se encaixa na concepção de leitura ascendente. A primeira questão pode ser facilmente respondida pelo uso do verbo “encontrou” na pergunta, também presente no segundo parágrafo do texto na forma “encontrei”. Além disso, a expressão “no início do texto...”, no comando da referida questão, orienta ao leitor no sentido de ele perceber onde exatamente a resposta está localizada sem ser preciso ler o texto até o fim, restando ao leitor apenas resgatar a informação de que o animal foi encontrado pela menina “aninhado entre raízes”.

As respostas às perguntas “a” e “b” da segunda questão também são encontradas facilmente, sem muito esforço, exigindo que o leitor extraia as respostas tal qual estão no texto: o animal “era grande e pesado”, tinha “listras escuras, ainda pálidas no seu pelo dourado”. Isto é, o leitor assume uma postura de total passividade diante do texto, pois não interage nem acrescenta nada, somente resgata e reproduz a informação que está presente no texto.

A partir do momento em que o leitor faz essa leitura mecânica sem acionar nenhum dos conhecimentos já adquiridos, o estabelecimento da interação ente ele e a narrativa é descartado, e por sua vez, a leitura não o conduz à reflexão sobre o contexto de produção nem à atribuição de sentidos ao texto.

Dessa forma, a redução da concepção de leitura como extração de sentido totalmente dependente do texto do modelo ascendente nos leva a reconhecer que para uma melhor compreensão leitora, é indispensável acionarmos os conhecimentos, “não apenas linguísticos, mas também todos os outros conhecimentos adquiridos com a convivência social, que nos informam e nos tornam aptos a agir nas diversas situações e eventos da vida cotidiana” (CAVALCANTE, 2013, p. 18).

Para ampliarmos nosso entendimento sobre a leitura, partimos para destacar que o leitor, conforme seus conhecimentos, tem a capacidade de construir sentidos para o texto que está lendo. Nessa perspectiva, abordamos o segundo modelo de leitura.

2.2.2 Modelo Descendente: foco no leitor

Deixemos o *bottom-up model* para dar lugar ao *top-down model*, modelo descendente, no qual “o leitor constrói significado com base na sua capacidade inferencial de fazer predições, usando informações não linguística, conhecimento de mundo ou do assunto” (BONIFÁCIO, 2015, p.18).

A ênfase, nessa concepção, reside na ideia de que cabe ao leitor a responsabilidade de construir sentido, embora ainda ignore os aspectos sociais da língua, à medida que ativa os próprios conhecimentos de mundo, levanta hipóteses, faz predições, deixando a postura passiva do modelo ascendente, conforme a comparação feita por Koch e Elias (2008):

[...] a leitura é uma atividade que exige do leitor o foco no texto, em sua linearidade, uma vez que “tudo está dito no dito”. Se, na concepção anterior, ao leitor cabia o reconhecimento das intenções do autor, nesta concepção, cabe-lhe o reconhecimento do sentido das palavras e estruturas do texto. Em ambas, o leitor é caracterizado por realizar uma atividade de reconhecimento, de reprodução (KOCH; ELIAS, 2008, p. 10).

Em outras palavras, no modelo descendente, a leitura é realizada do leitor para o texto, o que exige dele reconhecer o sentido das palavras e das estruturas textuais, a fim de que possa identificar as informações ali contidas e, em seguida, reproduzi-las.

Para que isso ocorra, “o leitor não procede letra por letra, mas usa seu conhecimento prévio e seus recursos cognitivos para estabelecer antecipações sobre o conteúdo do texto, fixando-se neste para verificá-las” (SOLÉ, 1998, p. 23-24). Ou seja, o leitor aciona os conhecimentos armazenados em sua memória e se utiliza de estratégias, como é o caso das predições.

Desse modo, nesse modelo teórico, leitores diferentes podem atribuir diferentes níveis de sentidos e interpretações a um texto, levando em consideração que cada leitor individualmente tem seus próprios conhecimentos prévios e linguístico, experiências de vida que lhes permitirão fazer inferências e deduções das mais diversas, impossibilitando que leitores diferentes leiam de igual forma.

Sobre esse entendimento, podemos mencionar que para dar sentido ao texto, recorreremos aos nossos conhecimentos enciclopédicos ou conhecimentos de mundo, fazendo referência “a conhecimentos gerais sobre o mundo – uma espécie de *thesaurus* mental – bem como a conhecimentos alusivos a vivências pessoais e eventos espaço-temporalmente situados” (KOCH; ELIAS, 2008, p. 42).

Baseada nessa concepção, podemos deduzir que é possível o mesmo texto ser lido de formas diferentes, até pelo mesmo leitor, à proporção que o repertório de conhecimentos/informações vai sendo ampliado, como pode ser verificado no texto, a seguir:

Figura 02 – Texto do livro didático (exemplo 2)



William Hemsley. Escrevendo uma carta, século XIX. Óleo sobre tela, 16cm x 20cm.

2. Formule hipóteses sobre a carta que o menino está escrevendo.

- A quem é destinada a carta?
- Qual é o assunto?
- Por que ele decidiu escrever a carta?

Resposta pessoal.

3. Nos dias atuais, como as pessoas costumam enviar mensagens escritas umas às outras?

Carta, bilhete, e-mail, mensagem de texto por celular, etc.

4. De que maneira essas mensagens escritas podem ser enviadas às pessoas?

Pelo correio, por um portador, por correio eletrônico, pelo celular.

Fonte: Costa, Marchetti e Soares (7º ano, 2015, p. 214-215).

Podemos observar que atividades com esse modelo de leitura que põe a ênfase no leitor é recorrente nos livros didáticos destinados ao Ensino Fundamental. E como exemplo, destacamos esse recorte de atividades.

Assim, evidenciamos que para responder as primeiras perguntas propostas, o leitor é instigado pelo o comando da questão a formular hipóteses sobre o gênero carta, a qual o menino está escrevendo, e respondê-las a seu critério, nomeada pelo livro didático como “resposta pessoal”, ou seja, as respostas estão centradas no leitor.

Nessa perspectiva, o leitor mobiliza os conhecimentos adquiridos por meio de vivências pessoais a respeito de possíveis destinatários (elemento de composição), assuntos e motivos que o levam a se comunicar via carta. De tal modo, as variadas respostas resultantes dessa concepção de leitura são diversas, devido à

impossibilidade de o autor/pintor delimitar os sentidos que podem ser atribuídos ao seu texto, no caso a tela, pois dependem das mais variadas interpretações por parte dos leitores.

Com relação à segunda questão, é possível que os estudantes se posicionem e indiquem a carta, bilhete, *e-mail*, mensagem de texto por celular, etc. como formas de envio de mensagens escritas umas às outras pessoas nos dias atuais, por meio de correios, portador, correio eletrônico e celular.

É importante ressaltarmos que essas respostas podem sofrer alteração dependendo dos conhecimentos e das experiências do leitor, por exemplo, se lido por um jovem estudante do Ensino Fundamental, certamente ele não citará a carta, visto que as mídias eletrônicas e redes sociais fazem parte de suas vivências.

Em contrapartida, em se tratando de um estudante, com mais idade, da modalidade da Educação de Jovens e Adultos - EJA e que ainda não está familiarizado com esses meios tecnológicos, ele talvez possa ter dificuldade de apontá-los como possíveis respostas, porém, acreditamos que poderia indicar facilmente a carta e o bilhete como respostas.

Considerando que as respostas indicadas, no livro didático, não estão explícitas no texto/tela, o certo é que cada leitor é instigado a fazer inferências e deduções, de acordo com o conhecimento de mundo adquirido.

Embora, comparado ao modelo ascendente, o descendente tenha avançado, destacamos que esta leitura ainda se torna ineficiente tanto por não ultrapassar o entendimento de texto como produto, quanto pelo fato de desperceber os aspectos sociais da língua abordados pela terceira concepção de leitura.

2.2.3 Modelo Sociointeracionista: foco no texto-autor-leitor

Diferentes dos demais, no terceiro modelo de leitura, tanto o texto quanto o leitor são imprescindíveis para a leitura, enquanto processo dinâmico de construção de sentido em que são mobilizados os conhecimentos de mundo do leitor juntamente com os conhecimentos construídos, a partir do texto. Então, o leitor deixa de ser receptor para assumir o papel de coautor, a fim de que o sentido não fique delimitado apenas ao texto nem ao leitor, mas sim, à interação entre texto e leitor.

Nessa concepção, seguindo as pistas dadas pelo autor, a leitura se concretiza

considerando as imbricações existentes entre os conhecimentos/informações contidos no texto e incorporados ao texto por parte do leitor, conforme podemos evidenciar:

[...] na concepção interacional (dialógica) da língua, os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que dialogicamente se constroem e são construídos no texto considerando o próprio lugar da interação e da construção dos interlocutores (KOCH; ELIAS, 2008, p. 10-11).

Com base nas palavras das autoras, podemos notar que os conhecimentos de mundo construídos na história do sujeito-leitor, unidos às informações e as marcas textuais, presentes no texto, possibilitam ao leitor fazer o reconhecimento da intencionalidade do autor, por meio do uso das estratégias de predições, hipóteses e inferências.

Observamos que os modelos ascendentes e descendentes estão contemplados na concepção de leitura sociointeracionista, tornando-se pertinentes as palavras de Bonifácio (2015, p. 21), para afirmar que os dois modelos “representam possibilidades complementares que simultaneamente contribuem para a construção de sentidos possíveis ao texto”.

Como podemos perceber, depreendemos que, a integração das leituras ascendente e a descendente favorece possibilidades de leituras, pois os leitores tornam-se diferentes em virtude do conhecimento linguísticos e de mundo de cada um. Para confirmar tal posicionamento, encontramos nos estudos sobre a leitura de Koch e Elias (2008, p. 21), que “considerar o leitor e seus conhecimentos e que esses conhecimentos são diferentes de um leitor para outro implica aceitar uma pluralidade de leituras e de sentidos em relação a um mesmo texto”.

Desse modo, a leitura é um processo de construção de sentido próprio de cada leitor, uma vez que tanto é orientada pelo contexto explícito no texto, quanto pela ativação de inúmeros outros conhecimentos guardados na memória do leitor. Por conseguinte, ratificamos com Koch e Elias (2008) que:

A leitura é uma atividade altamente complexa de produção de sentidos que se realiza, evidentemente, com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes (KOCH; ELIAS, 2008, p. 57).

Para exemplificar nossa discussão, apresentamos o poema a Rosa de Hiroxima de Vinícius de Moraes, transformado em música, retirado do livro didático Para Viver

Juntos: Português, 8º ano do Ensino Fundamental:

Figura 03 – Texto do livro didático (exemplo 3)

A rosa de Hiroxima Pensem nas crianças Mudas telepáticas Pensem nas meninas Cegas inexatas Pensem nas mulheres Rotas alteradas Pensem nas feridas Como rosas cálidas Mas oh não se esqueçam Da rosa da rosa Da rosa de Hiroxima A rosa hereditária A rosa radioativa Estúpida e inválida A rosa com cirrose A antirrosa atômica Sem cor sem perfume Sem rosa sem nada. Vinicius de Moraes. Em: Ítalo Moriconi (Org.). <i>Os cem melhores poemas brasileiros do século</i>. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. p. 147.		Acervo PNBE
4. O eu lírico apela para que os leitores não se esqueçam da “rosa de Hiroxima”. a) No contexto do poema, o que é a rosa de Hiroxima? É a bomba atômica que foi lançada sobre a cidade japonesa Hiroxima no final da Segunda Guerra Mundial. b) Como o leitor sabe que a rosa de Hiroxima não é uma flor em sentido literal? Pelas características que se atribuem a ela: “A rosa radioativa / Estúpida e inválida”; “A antirrosa atômica / Sem cor sem perfume / Sem rosa sem nada”. Além disso, por seu conhecimento de mundo, o leitor percebe os sentidos atribuídos à rosa quando ela é descrita como a “rosa de Hiroxima”.		

Fonte: Penteado et al. (8º ano, 2015, p. 176-177).³

Ressaltamos que, nessa abordagem, para responder aos itens elencados, o leitor deverá recorrer a informações/conhecimentos retidos na memória a respeito do poder de destruição de material bélico, em especial, o atômico, como o lançado sobre Hiroxima, cidade japonesa, em 1945.

Por outro lado, a questão “b” exige do leitor conhecimentos sobre o gênero literário poema e a linguagem figurada, típica desse gênero, para que ele entenda que

³ Livro do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD adotado na escola pesquisada e usado pela professora pesquisadora nas aulas de Língua Portuguesa.

“a rosa” é uma metáfora, que quando repetida, várias vezes, constitui o propósito do poeta de sensibilizar e denunciar a todos os possíveis interlocutores os efeitos maléficos da tal “rosa estúpida e inválida”, compreendidos pelo leitor por meio dos seus conhecimentos de mundo e linguísticos, mobilizados, respectivamente, no modelo descendente e no modelo ascendente.

Dessa forma, a junção das duas concepções de leitura se complementa, resultando no entendimento do contexto que permeia a produção do texto poético. Para alcançar esse nível de compreensão, o leitor ativa os dois modelos anteriores de leitura, acrescido do contexto que motivou o autor a escrever. Por isso, definimos o contexto como “tudo aquilo que, de alguma forma, contribui para ou determina a construção de sentido” (KOCH; ELIAS, 2006, p. 59).

Reforçamos que a mobilização dos modelos de leitura ascendente e descendente permite que o leitor se comporte de modo ativo, no momento em que ele colabora com a produção de sentido do texto. Cabe-lhe inferir, acionar esquemas cognitivos e interagir com os elementos explícitos e implícitos no texto, com a finalidade de desvendá-los, sempre seguindo as pistas dadas pelo autor, posto que “A leitura e a produção de sentido são atividades orientadas por nossa bagagem sociocognitiva: conhecimentos de língua e das coisas do mundo (lugares sociais, crenças, valores e vivências)” (KOCH; ELIAS, 2008, p. 21).

Além dos conhecimentos sociocognitivos, são, igualmente, necessários os conhecimentos históricos e ideológicos para envolver o leitor na organização, produção, compreensão e funcionamento do texto, tratados pela quarta concepção de leitura.

2.2.4 Modelo Crítico/Discursivo: texto-leitor e contextos sociais, históricos e ideológicos

O modelo crítico/discursivo, de acordo com Bonifácio (2015, p. 24), além de retomar o sociointeracionista, “resgata aspectos importantíssimos como os contextos sociais, históricos e ideológicos”, para tanto, associa os modelos ascendentes e descendentes, privilegiando o contexto socio-histórico ideológico de produção. E para complementar, Bonifácio (2015, p. 24) ainda diz que “nessa perspectiva, a leitura é encarada como um processo discursivo, no qual ambos autor e leitor são considerados produtores de sentido”.

Nessa concepção, a leitura é norteadada pela posição social, histórica e ideológica do sujeito leitor, e consequentemente, é compreendida como um processo discursivo, o qual possibilita ao autor e ao eleitor construírem juntos sentidos para o que lê, sendo insuficiente a utilização unicamente de estratégias de leituras.

Fazemos, nesse momento, um aparte para mencionar a linha francesa de estudos da linguagem que tem o discurso como objeto de estudo, a Análise do Discurso. Essa corrente teórica defende o texto como a materialização do discurso, sendo assim, ele é visto como uma unidade que pode agregar múltiplos efeitos de sentidos, e ao leitor é passada a responsabilidade de atribuir diferentes interpretações, conforme evidenciado em Bakhtin (1997):

De fato, o ouvinte que recebe e compreende a significação (linguística) de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc., e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso, às vezes já nas primeiras palavras emitidas pelo locutor (BAKHTIN, 1997, p. 290).

Percebemos, nesse sentido, que ao ouvinte/leitor é dada a atribuição de, ao ler um texto, construir e reconstruir sentidos em uma relação dialógica com o autor. Dessa maneira, o texto não possuindo um significado único, constantemente, novos sentidos podem ser construídos durante todo o processo de leitura, à medida que o leitor vai se apropriando do texto e se posicionando criticamente, revelando a sua competência discursiva que está submetida a seus conhecimentos linguísticos, de mundo e contextos sociais, históricos e ideológicos.

Portanto, dizemos que no processo de leitura, seguindo a visão da Análise do Discurso, os sentidos atribuídos a um texto estão subordinados às suas condições de produção e, por esse motivo, não podem ser controlados nem limitados.

Destarte, corroborando essa linha de entendimento, reiteramos que no modelo de leitura crítico/discursivo “um mesmo texto também pode ser lido de maneira diferente por um mesmo leitor, de modo que o texto ganha novos sentidos a cada nova situação de enunciação (leitura)” (BONIFÁCIO, 2015, p. 25). Isso ocorre, porque a mudança de sentidos das palavras depende da posição do sujeito que as utilizam e, sua compreensão depende da posição do sujeito que as lê. Logo, a cada leitura e ou a cada releitura são novos os efeitos de sentidos construídos.

Atividades de leitura ilustrativas da concepção crítico/discursiva não são

encontradas facilmente em livros didáticos em decorrência de estudos e teorias ainda se encontrarem em fase de construção. Contudo, apresentamos, o exemplo de atividades, a seguir, direcionado por uma pré-leitura.

Figura 04 – Texto do livro didático (exemplo 4)

Leia, a seguir, um trecho do texto “Depois da Guerra”, escrito em 1944. Depois da Guerra vão nascer lírios nas pedras, grandes lírios cor de sangue, belas rosas desmaiadas. Depois da Guerra vai haver fertilidade, vai haver natalidade, vai haver felicidade. Depois da Guerra, ah meu Deus, depois da Guerra, como eu vou tirar a forra de um jejum longo de farra! [...] Depois da Guerra não se fará mais a barba, gravata só pra museu, pés descalços, braços nus. Depois da Guerra, acabou burocracia, não haverá mais despachos, não se assina mais o ponto. [...] não haverá mais tristeza: todo o mundo se abraçando num geral desarmamento. Depois da Guerra [...] Bandas de música voltarão para os coretos, o povo se divertindo no remelexo do samba. E quanto samba, quanta doce melodia, para a alegria da massa comendo cachorro-quente! O poeta Schmidt voltará à poesia, de que anda desencantado e escreverá grandes livros. Quem quiser ver o poeta Carlos criando, ligará a televisão, lá está ele, que homem magro! Manuel Bandeira dará aula em praça pública, sua voz seca soando num bruto de um megafone. Murilo Mendes ganhará um autogiro, trará mensagens de Vênus, ensinando o povo a amar. [...]	
Vinicius de Moraes. Depois da guerra. Em: <i>Poesia completa e prosa</i>. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2004.	Acervo PNBE
b) Nesse último texto, o autor expressa uma visão do mundo pós-guerra. Essa visão corresponde a algo que ele pode ter imaginado como concretamente realizável? Explique sua resposta. Não. É apenas uma projeção de um mundo fraterno, sem armas, de coexistência religiosa e étnica harmoniosa; um mundo no qual as causas e as consequências da guerra fossem neutralizadas. Há ainda um tom profético: um mundo no qual todas as esferas da vida humana são transformadas (passando até pelo mundo do trabalho e das convenções sociais), assim como a própria natureza (“vão nascer lírios nas pedras”). Para isso, vale-se de imagens sugestivas que impregnam de esperança e humor um momento de desesperança. c) Qual o efeito alcançado pelas imagens usadas no texto? Elas conduzem o leitor à ideia de que o mundo pós-guerra é um mundo perfeito, um mundo de felicidade plena, um mundo ideal. d) A certa altura do texto, vários poetas contemporâneos a Vinicius são citados: Augusto Frederico Schmidt, Carlos Drummond de Andrade, Manuel Bandeira e Murilo Mendes. O que o leitor pode descobrir a respeito da vida cultural da época a partir de “Depois da Guerra”? O leitor pode descobrir que os artistas brasileiros não foram indiferentes à Segunda Guerra Mundial, apesar de esta ter se desenrolado a milhares de quilômetros de distância. A passagem revela que Vinicius não foi o único a se abalar com o acontecimento.	

Fonte: Penteado et al. (8º ano, 2015, p. 180-181).⁴

Primeiramente, é importante questionar quais as condições de produção que impulsionaram o autor a se posicionar dessa maneira para seus possíveis interlocutores no determinado contexto socio-histórico que o mundo estava vivendo, a fim de acioná-las na memória do leitor, considerando que, segundo Bakhtin, existe

⁴ Livro do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD adotado na escola pesquisada e usado pela professora pesquisadora nas aulas de Língua Portuguesa.

sempre um discurso anterior ao que está dito.

No texto, está inserido o contexto socio-histórico em que se deu a 2ª Guerra Mundial. Vale destacar que contextos ideológicos subjacentes, no texto, estão implícitos, a exemplo das ideias, pensamentos e visões de mundo do autor, que orientado por suas convicções sociais, políticas e, principalmente, ideológicas, refletem a esperança do povo, em especial o brasileiro, diante das adversidades, visando tirar o foco do leitor para a realidade de destruição em um momento pós-guerra.

O contexto socio-histórico está diretamente relacionado à motivação que influenciou Vinícius de Moraes a defender a possibilidade de reconstrução depois de uma Guerra Mundial em decorrência do seu desejo por uma cultura de paz e harmonia para a sociedade da época em que ele vivia. Dessa forma, o leitor pode ser provocado pelo professor a apresentar argumentos que reforcem o ponto de vista defendido no texto ou contrários a ele, dependendo da postura que assuma diante do assunto exposto.

Nesse âmbito, o leitor tem capacidade de entender que o texto não é destinado a um possível leitor em particular, mas sim, se dirige a leitores de uma forma geral, baseado no interesse do autor de convocar todos para ter uma visão de futuro e esquecer a terrível experiência de guerra, agora já superada no “Depois Guerra”.

Conforme a orientação do livro didático, ao responder a primeira questão, o leitor percebe que a visão do mundo pós-guerra expressa, no texto, não é concretamente realizável, porque ele faz somente uma projeção de um mundo fraterno, sem armas, de convivência religiosa e étnica, apontando para a igualdade e união dos povos em todas as esferas humanas. Posição idealizada mediante um mundo real de desigualdade e injustiças sociais, inferida pelo leitor a si próprio e aos outros.

Para responder a segunda pergunta, podem ser explorados os efeitos de sentidos causados pelas imagens utilizadas pelo autor que sugerem, positivamente, a esperança, sentimento que vai de encontro a um pós-guerra, momento de tristeza e desesperança. Sua máxima é “vão nascer lírios nas pedras”, conduzindo o leitor a acreditar ou desacreditar criticamente na ideia de que um mundo pós-guerra pode ser um mundo perfeito, de felicidade plena, um mundo ideal.

O último questionamento propicia ao leitor descobrir que muitos outros artistas

brasileiros não foram indiferentes à guerra, uma vez que estavam engajados em defesa da paz mundial, comungando com os mesmos ideais do autor. O fato de o poeta não está sozinho serve de argumento para convencer o sujeito-leitor também se posicionar a respeito de tal temática.

Chamamos atenção para o fato de que, caso o leitor desconheça as consequências devastadoras provocadas pela Segunda Guerra Mundial, é possível que ele certamente atribua outro sentido à referida leitura.

Como podemos compreender, o modelo de leitura crítico/discursiva leva sempre em consideração a posição ocupada pelo sujeito, na qual a leitura é passível de várias interpretações. Portanto, é papel do docente oportunizar a participação ativa dos estudantes-leitores na construção de sentidos dos textos, visando torná-los leitores proficientes.

Diante das concepções de leitura apresentadas, é óbvia a existência de vários modelos a serem trabalhados em sala de aula, e diferentes são seus propósitos comunicativos. Todavia, essa variedade deve encorajar o docente a enfrentar o desafio de explorá-las, sempre que possível, e a desenvolver um trabalho eficiente, de tal modo que atenda às necessidades de aprendizagem leitora dos estudantes.

Assumimos, aqui, que o nosso pressuposto de texto é de um evento comunicativo que vai além do código linguístico, e seu sentido é construído e reconstruído na interação entre o locutor e o interlocutor numa relação dialógica constante, posição apoiada no entendimento de Cavalcante (2013, p. 20). E também em Koch e Elias (2008, p. 21), ao declararem que o leitor não ler qualquer coisa em um texto, uma vez que “o sentido não está apenas no leitor, nem no texto, mas na interação autor-texto-leitor”.

Após as abordagens das concepções de leitura e anunciar a que respalda teoricamente nosso trabalho, detemo-nos na apresentação da visão de documentos curriculares oficiais e suas considerações sobre o ensino da leitura no Ensino Fundamental.

2.3 VISÃO DE LEITURA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Nesse tópico, referimo-nos às concepções que sustentam as propostas de leitura contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa - PCN-

LP (1998) e na atual Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017), observando o tratamento pedagógico e as indicações de estratégias para o ensino da leitura focados na responsabilidade que a escola de Ensino Fundamental tem com a formação de um sujeito leitor competente.

2.3.1 Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa - PCN-LP

Os conteúdos e métodos de ensino evoluíram consideravelmente, a partir de 1980, decorrentes de estudos e de pesquisas que provocaram reflexões sobre o ensino e aprendizagem, a fim de melhorar a qualidade da Educação Básica brasileira em especial.

A baixa capacidade leitora dos estudantes resultante da dificuldade da escola de ensinar a ler e a escrever norteou os estudos, uma vez que “o eixo dessa discussão no Ensino Fundamental centra-se, principalmente, no domínio da leitura e da escrita pelos alunos, responsável pelo fracasso escolar”, (BRASIL, 1998, p. 17), o que justifica a necessidade de refletir sobre as práticas pedagógicas de leitura e de escrita nessa etapa de ensino.

Nesse contexto, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCNs) com propostas de ensino que buscavam permitir, aos estudantes, o uso eficaz da leitura e escrita e, para tanto, “atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania” (BRASIL, 1998, p. 19).

A escola foi instigada a repensar o ensino da Língua Portuguesa e motivada ao estudo, uma vez que estava diante de ideias pedagógicas que concebiam a linguagem “como ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1998, p. 20).

Entendemos, desse modo, que os PCNs agregaram conhecimentos teóricos e metodológicos ao conceberem a linguagem como interação e, é a partir desse processo de interação entre os sujeitos que o conhecimento da língua se realiza, pois “interagir pela linguagem significa realizar uma atividade discursiva: dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução” (BRASIL, 1998, p. 20-21).

Nesse enfoque, os PCNs (1998, p. 32) definiram como um dos objetivos gerais de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, a utilização da linguagem na leitura “de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso”. Assim, o desenvolvimento da competência leitora torna-se indispensável para a formação de cidadãos capazes de participar do mundo letrado, por meio do uso eficiente da leitura em diversos contextos.

Assumindo a perspectiva de que ler não é apenas decifrar códigos, mas sim, compreender o texto; e que ensinar a ler é mais do que alfabetizar, é letrar, os PCNs (1998) seguiram a concepção de letramento de Magda Soares e defenderam a ideia de que:

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas (BRASIL, 1998, p. 69-70).

E para compreender o texto, o leitor deve realizar um processo cognitivo que mobiliza vários conhecimentos prévios e experiências para, por conseguinte, atribuir sentidos ao texto. A incorporação dessa concepção de leitura à prática docente possibilita a promoção de atividades pedagógicas, a partir do uso da leitura em diversos gêneros que circulam na sociedade e suas implicações discursivas.

Assim, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs entenderam o texto como unidade de ensino e privilegiaram o trabalho pedagógico com os gêneros enquanto objeto de ensino, tendo em vista sua circulação social, pois:

Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam. Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura (BRASIL, 1998, p. 21).

Essa proposta de trabalhar a leitura respaldada na pluralidade de gêneros que circulam no cotidiano dos estudantes contribui para levá-los a aprender a ler as condições de produção e os vários elementos que constituem os diferentes gêneros

e dão forma aos textos.

Para tanto, a escola deve oportunizar o acesso do estudante ao universo de textos que circulam socialmente e ensinar a compreendê-los, considerando que para a realização da leitura, se faz necessário, além da decodificação, a utilização de estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação.

Esses são procedimentos de leitura que permitem tornar os estudantes leitores competentes para realizar a leitura como processo de interação entre autor/texto/leitor, pois a leitura é uma atividade de produção de sentido que o leitor constrói, a partir de estratégias, novos sentidos para o texto.

Contudo, os PCNs (1998) afirmavam que a formação de leitores competentes não apenas depende de procedimentos nem de recursos materiais, a exemplos dos livros, por isso, listam as condições consideradas favoráveis para o desenvolvimento das práticas de leituras efetivas na escola, as quais organizamos no quadro:

Quadro 01 – Condições favoráveis à prática de leitura na escola pelos PCNs

- A escola deve dispor de uma biblioteca em que sejam colocados à disposição dos alunos, inclusive para empréstimo, textos de gêneros variados, materiais de consulta nas diversas áreas do conhecimento, almanaques, revistas, entre outros
- É desejável que as salas de aula disponham de um acervo de livros e de outros materiais de leitura. Mais do que a quantidade, nesse caso, o importante é a variedade que permitirá a diversificação de situações de leitura por parte dos alunos
- O professor deve organizar momentos de leitura livre em que também ele próprio leia, criando um circuito de leitura em que se fala sobre o que se leu, trocam-se sugestões, aprende-se com a experiência do outro
- O professor deve planejar atividades regulares de leitura, assegurando que tenham a mesma importância dada às demais. Ler por si só já é um trabalho, não é preciso que a cada texto lido se siga um conjunto de tarefas a serem realizadas
- O professor deve permitir que também os alunos escolham suas leituras. Fora da escola, os leitores escolhem o que leem. É preciso trabalhar o componente livre da leitura, caso contrário, ao sair da escola, os livros ficarão para trás
- A escola deve organizar-se em torno de uma política de formação de leitores, envolvendo toda a comunidade escolar. Mais do que a mobilização para aquisição e preservação do acervo, é fundamental um projeto coerente de todo o trabalho escolar em torno da leitura. Todo professor, não apenas o de Língua Portuguesa, é também professor de leitura

Fonte: Brasil (1998, p. 71-72).

Além dessas condições, o documento, com objetivo de orientar a prática do professor em sala de aula, ainda indica um conjunto de propostas didáticas, especificamente, direcionadas ao trabalho de formação de leitores na escola e que

podem ser usadas como ponto de partida para outras propostas. A seguir, apontamos sugestões pedagógicas dos PCNs (1998), organizadas também em quadro:

Quadro 02 – Propostas didáticas para a prática de leitura pelos PCNs

- Leitura autônoma
- Leitura colaborativa
- Leitura em voz alta
- Leitura programada
- Leitura de escolha pessoal

Fonte: Brasil (1998, p. 72-73).

A partir dessa exposição, evidenciamos que as sugestões de condições favoráveis à leitura juntamente com as propostas didáticas são favoráveis ao ensino de leitura, baseadas na perspectiva de leitura como compreensão, fato que revela uma visão, podemos dizer, até avançada desse documento curricular oficial, considerada a época da sua publicação.

Para as práticas de leitura de textos escritos, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs propõem o emprego de estratégias não-lineares durante o processamento de leitura, conforme o seguinte quadro:

Quadro 03 – Estratégias não-lineares durante o processamento de leitura pelos PCNs

- Formular hipóteses a respeito do conteúdo do texto, antes ou durante a leitura
- Validar ou reformular as hipóteses levantadas, a partir das novas informações obtidas durante o processo da leitura
- Avançar ou retroceder durante a leitura em busca de informações esclarecedoras
- Construir sínteses parciais de partes do texto para poder prosseguir na leitura
- Inferir o sentido de palavras a partir do contexto
- Consultar outras fontes em busca de informações complementares (dicionários, enciclopédias, outro leitor)

Fonte: Brasil (1998, p. 55-56).

De fato, observamos, no texto dos PCNs (1998), a presença de práticas de leitura que se distanciam, em especial, de ações pedagógicas que priorizam a decodificação, a leitura de forma mecânica, pois a ideia é de que tais práticas, na escola, privilegiem a formação de um sujeito leitor capaz de fazer uso da leitura, apropriar-se e envolver-se em práticas sociais de leitura.

Por outro lado, acrescentamos que os PCNs (1998) não delinearam, de forma detalhada, uma metodologia para o ensino da compreensão leitora, apenas definiram resumidamente as estratégias de leitura, além de não relacioná-las às habilidades que deveriam ser desenvolvidas pelos estudantes do Ensino Fundamental, como veremos no mais novo documento oficial, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

2.3.2 Base Nacional Curricular Comum – BNCC

Depois de duas década da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1998) e de um processo longo de discussão e construção, entra em vigor a Base Nacional Comum Curricular – (doravante BNCC) em dezembro de 2017, documento oficial que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais, organizadas em competências e habilidades, a serem desenvolvidas por todos os estudantes do Brasil ao longo do Ensino Fundamental.

A BNCC do Ensino Fundamental estabelece claramente a concepção teórica que respalda a proposta de trabalho para o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa quando diz:

Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os quais a linguagem é uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história (BRASIL, 2017, p. 65).

Nessa perspectiva enunciativo-discursiva, segundo Brasil (2017, p. 65), o texto ganha centralidade como unidade de ensino; e “as práticas de linguagem, discurso e gêneros discursivos/gêneros textuais, esferas/campos de circulação dos discursos” estão fundamentadas em concepções e conceitos já defendidos por documentos anteriores, a exemplo dos PCNs.

Contudo, a BNCC considera as linguagens verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora, e ainda dá uma ênfase especial para o letramento digital, enquanto mediador de práticas sociais, porque reconhece que as “práticas contemporâneas não envolvem somente os novos gêneros e os textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir” (BRASIL, 2017, p. 66).

A prova é que a BNCC propõe que os gêneros a serem trabalhados, em todos os anos, do 1º ao 9º, do Ensino Fundamental, ultrapassem os já consagrados pela escola (notícia, entrevista, artigo de opinião, charge, tirinha, crônica, etc) e inclui os gêneros digitais, por conceber que a compreensão de uma palestra tão importante, “como ser capaz de atribuir diferentes sentidos a um gif ou meme. Da mesma forma que fazer uma comunicação oral adequada e saber produzir gifs e memes significativos também podem sê-lo” (BRASIL, 2017, p. 67).

Nesse caso, podemos verificar que a

Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais (BRASIL, 2017, p. 70).

Para garantir essa ampliação dos letramentos é preciso criar oportunidades de leituras, na escola, em que os estudantes possam utilizar-se das práticas de linguagem em situações reais de uso da sua vida e da nossa cultura letrada. Desse modo, a BNCC “procura contemplar a cultura digital, diferentes linguagens e diferentes letramentos, desde aqueles basicamente lineares, com baixo nível de hipertextualidade, até aqueles que envolvem a hipermídia” (BRASIL, 2017, p. 68).

Nessa esteira e em consonância com os PCNs, a leitura tem o seu foco voltado para o desenvolvimento da compreensão. Assim, de acordo com o atual documento, é competência específica de Língua Portuguesa “ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade” (BRASIL, 2017, p. 85).

Para o desenvolvimento dessa e outras competências, a BNCC atualiza as orientações anteriores dos Parâmetros Curriculares Nacionais e realça que o tratamento das práticas leitoras compreende dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão, tais como as organizadas no quadro a seguir:

Quadro 04 – Dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão, envolvidas nas práticas de leitura pela BNCC

- Reconstrução e reflexão sobre as condições de produção e recepção dos textos pertencentes a diferentes gêneros e que circulam nas diferentes mídias e esferas/campos de atividade humana
- Dialogia e relação entre textos
- Reconstrução da textualidade, recuperação e análise da organização textual, da progressão temática e estabelecimento de relações entre as partes do texto
- Reflexão crítica sobre as temáticas tratadas e validade das informações
- Compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos
- Estratégias e procedimentos de leitura
- Adesão às práticas de leitura

Fonte: Brasil (2017, p. 70).

Pensando a realidade da sala de aula e com vistas a ressaltar a relevância da indicação dessas ações para nortear as práticas docentes de leitura, apresentamos as estratégias e procedimentos de leituras, previstas pela Base Nacional Curricular Comum - BNCC para os anos de escolaridade do Ensino Fundamental.

Figura 05 – Estratégias de leituras pela BNCC

Estratégias e procedimentos de leitura	• Selecionar procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses, levando em conta características do gênero e suporte do texto, de forma a poder proceder a uma leitura autônoma em relação a temas familiares. • Estabelecer/considerar os objetivos de leitura. • Estabelecer relações entre o texto e conhecimentos prévios, vivências, valores e crenças. • Estabelecer expectativas (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre gênero textual, suporte e universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos. • Localizar/recuperar informação. • Inferir ou deduzir informações implícitas. • Inferir ou deduzir, pelo contexto semântico ou linguístico, o significado de palavras ou expressões desconhecidas. • Identificar ou selecionar, em função do contexto de ocorrência, a acepção mais adequada de um vocábulo ou expressão. • Apreender os sentidos globais do texto. • Reconhecer/inferir o tema. • Articular o verbal com outras linguagens – diagramas, ilustrações, fotografias, vídeos, arquivos sonoros etc. – reconhecendo relações de reiteração, complementaridade ou contradição entre o verbal e as outras linguagens. • Buscar, selecionar, tratar, analisar e usar informações, tendo em vista diferentes objetivos. • Manejar de forma produtiva a não linearidade da leitura de hipertextos e o manuseio de várias janelas, tendo em vista os objetivos de leitura.
--	---

Fonte: Brasil (2017, p. 72).

A partir dessas estratégias, é possível identificarmos a alusão aos três modelos de leitura, quais sejam ascendente, descendente e sociointeracionista. Podemos perceber o modelo ascendente quando é mencionada a estratégia de localizar/recuperar informação, uma vez que caberá ao leitor extrair as informações contidas no texto sem nada acrescentar.

Já o segundo modelo, descendente, é possível ser comprovado em duas estratégias. A primeira é selecionar procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses, levando em conta características do gênero e suporte do texto, de forma a poder proceder a uma leitura autônoma em relação a temas familiares.

E a outra é estabelecer expectativas (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre gênero textual, suporte e universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos. Tais estratégias exigem que o leitor acione seus conhecimentos de mundo adquiridos para dar sentido ao lido.

E, por último, o modelo sociointeracionista que une às estratégias já exemplificadas para os modelos ascendentes e descendentes os procedimentos de: inferir ou deduzir informações implícitas; identificar ou selecionar, em função do contexto de ocorrência, a acepção mais adequada de um vocábulo ou expressão; inferir ou deduzir, pelo contexto semântico ou linguístico, o significado de palavras ou expressões desconhecidas; e estabelecer relações entre o texto e conhecimentos prévios, vivências, valores e crenças. Esses procedimentos demandam que o leitor acione sua bagagem sociocognitiva, a fim de produzir sentido para o texto em um processo de interação ente texto-autor-leitor.

Na perspectiva da BNCC, tais estratégias de leitura são propostas, de forma articulada e contextualizada, por meio de práticas de leituras organizadas por ano de escolaridade em campos de atuação que orientam a seleção de gêneros, de forma que os estudantes desenvolvam as habilidades de leitura, conforme demonstramos como exemplo o seguinte recorte:

Figura 06 – Práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades pela BNCC

LÍNGUA PORTUGUESA – 6º AO 9º ANO		
PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
CAMPO JORNALÍSTICO/MIDIÁTICO		
Leitura	Estratégia de leitura: apreender os sentidos globais do texto	(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.

Fonte: Brasil (2017, p. 138 -139).

Segundo a Base Nacional Curricular Comum – BNCC (2017, p. 83), a divisão por campos de atuação tem “uma função didática de possibilitar a compreensão de que os textos circulam dinamicamente na prática escolar e na vida social” e sinaliza para o professor selecionar textos, no caso desse recorte, pertencentes ao campo jornalístico/midiático, para trabalhar a leitura (coluna 1), tendo como objeto de conhecimento, isto é, como conteúdo, a estratégia de leitura definida (coluna 2), a fim de oportunizar aos estudantes do 6º ao 9º ano o desenvolvimento das habilidades propostas (coluna 3).

Ademais, é recomendado ainda pela BNCC (2017), que a seleção da demanda cognitiva das atividades de leitura, assim como a escolha dos gêneros, seja realizada de forma progressiva, iniciando das mais simples para as mais difíceis desde os anos iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio, sem deixar de considerar a complexidade expressa pela articulação dos elementos, dispostos em quadro por nós:

Quadro 05 – Elementos articuladores da complexidade das atividades de leitura pela BNCC

- Diversidade dos gêneros textuais escolhidos e das práticas consideradas em cada campo
- Complexidade textual que se concretiza pela temática, estruturação sintática, vocabulário, recursos estilísticos utilizados, orquestração de vozes e linguagens presentes no texto
- Uso de habilidades de leitura que exigem processos mentais necessários e progressivamente mais demandantes, passando de processos de recuperação de informação (identificação, reconhecimento, organização) a processos de compreensão (comparação, distinção, estabelecimento de relações e inferência) e de reflexão sobre o texto (justificação, análise, articulação, apreciação e valorações estéticas, éticas, políticas e ideológicas)
- Consideração da cultura digital e das tdc
- Consideração da diversidade cultural, de maneira a abranger produções e formas de expressão diversas, a literatura infantil e juvenil, o cânone, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, as culturas juvenis etc., de forma a garantir ampliação de repertório, além de interação e trato com o diferente

Fonte: Brasil (2017, p. 73).

A sistematização das atividades de leituras em sala de aula, em conformidade com a BNCC, respeitadas as demandas, podem implicar em participação mais significativa dos estudantes, o que favorecerá, segundo Brasil (2017, p. 73), para “ampliação de suas experiências, de seus conhecimentos prévios, de gêneros, incluindo os digitais”, conhecimentos estes que podem ser mobilizados em posteriores práticas de leitura.

Dessa maneira, percebemos que a BNCC vai além dos PCNs, no que se refere a orientações para o ensino da leitura no Ensino Fundamental. E considerando as indicações do novo documento, podemos afirmar que a leitura é abordada como um eixo muito importante, pelo fato de permitir aos estudantes a construção de conhecimento em todos os componentes curriculares, não apenas de Língua Portuguesa. Contudo, é indispensável a formação de professores para a apropriação e execução efetiva da proposta nas escolas, a fim de que o objetivo de formar leitores competentes seja alcançado.

Evidenciamos a relevância das orientações sobre as estratégias de leitura,

dadas pelos PCNs (1998) e atualizadas pela BNCC (2017), para a melhoria do ensino e aprendizagem da leitura nos anos do Ensino Fundamental. E para corroborar essa concepção, ocupamo-nos, a seguir, das estratégias de leituras propostas por Kleiman (2002) e Isabel Solé (1998).

2.4 ESTRATÉGIAS DE LEITURA

Reconhecemos que as experiências com escritos e práticas leitoras, ao longo da vida, constroem o leitor, incluímos, aqui, as vivências de leituras mediadas por nós, professores, na escola. Por isso, dedicamo-nos à importância de estratégias para o ensino da leitura e concordamos com Solé (1998, p. 72-73) que essas estratégias “são necessárias para aprender, a partir do que se lê, mas também quando a aprendizagem se baseia no que se escuta, no que se discute ou debate”.

Entendemos, sem dúvida, que situações de aprendizagem de leitura com diversos gêneros do discurso devem ser organizadas pelo professor, objetivando desenvolver a capacidade dos estudantes de aprender a construir seu próprio aprendizado por meio de utilização de estratégias, uma vez que o leitor, até inconscientemente, utiliza-se de tais recursos para ler e atribuir interpretações pertinentes ao texto lido.

Nesse sentido, destacamos que as estratégias de compreensão leitora são definidas por Solé (1998, p.70) como “procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança”. Por esses motivos são capazes de formar leitores autônomos capazes de interrogar-se sobre a própria compreensão, estabelecer relações entre o que lê e o seus conhecimentos já adquiridos e os almejados.

Embora sendo de ordem elevada, de acordo com Solé (1998, p.70), esses procedimentos são conteúdos de ensino e “então é preciso ensinar estratégias para a compreensão dos textos”, porque elas não surgem natural ou espontaneamente. Contudo, não existe uma quantidade, ordem ou sequência de estratégias para o professor seguir. O certo é que a compreensão é assegurada ao estudante leitor, quando elas são usadas em momentos apropriados e de forma adequada.

Ressaltamos a necessidade de se ensinar a compreender um texto. Para que essa compreensão aconteça, o planejamento das estratégias de ensino da leitura deve priorizar o crescimento intelectual e social do educando enquanto leitor autônomo e ativo, à medida que se posiciona diante das informações presentes nos diversos gêneros discursivos com criticidade.

Nessa perspectiva, ao se referir ao processo de leitura, Kleiman (2002) substantia que:

Quando falamos de estratégias de leitura, estamos falando de operações regulares para abordar o texto. Essas estratégias podem ser inferidas a partir do comportamento verbal e não verbal do leitor, isto é, do tipo de respostas que ele dá a perguntas sobre o texto, dos resumos que ele faz, de suas paráfrases, como também da maneira como ele manipula o objeto: se sublinha, se apenas folheia sem se deter em parte alguma, se passa os olhos rapidamente e espera a próxima atividade começar, se relê (KLEIMAN, 2002, p. 49).

A autora sugere que o ensino de estratégias de leitura deva ser planejado pelo professor de modo a promover uma atitude responsiva do leitor em relação ao texto a ser lido. E assim, é possível que o leitor seja levado a posicionar-se crítico e ativamente frente à leitura, a partir das estratégias básicas como a de seleção, antecipação, inferência e verificação.

Sendo assim, acentuamos que o trabalho com estratégias de leituras exige ação tanto da parte do professor quanto do estudante, pois elas envolvem definição de objetivos, planejamento, acompanhamento e avaliação do alcance desses propósitos e, se não atingidos, replanejar a leitura e as estratégias. Por isso, é considerado mais adequado que, nós, professores, pensem “naquilo que as diferentes estratégias que utilizamos devem possibilitar quando lemos e no que terá de ser levado em conta na hora de ensinar” (SOLÉ, 1998, p. 73).

Ao refletir sobre que estratégias ensinar e como ensiná-las, a autora ancorada em um trabalho de Palincsar⁵ e Brown⁶ (1984), aponta seis questões que auxiliam a prática docente e contribuem para o estudante desenvolver sua compreensão textual,

⁵ Annemarie Sullivan Palincsar é professora de Educação na Universidade de Michigan, Estados Unidos. Sua pesquisa se concentra no projeto de ambientes de aprendizagem que apoiam a autorregulação da atividade de aprendizagem, especialmente para crianças com dificuldades de aprendizagem na escola.

⁶ Ann Leslie Brown (1943-1999), psicóloga educacional que desenvolveu métodos e estratégias de memória para melhorar o desempenho de crianças na escola.

ora descritas no quadro a seguir.

Quadro 06 – Questões para subsidiar o leitor na compreensão do que lê por Solé

1. Compreender os propósitos implícitos e explícitos da leitura. Equivaleria a responder às perguntas: Que tenho que ler? Por que/ para que tenho que lê-lo?
2. Ativar e aportar à leitura os conhecimentos prévios relevantes para o conteúdo em questão. Equivaleria a responder às perguntas: Que sei sobre o conteúdo do texto? Que sei sobre conteúdos afins que possam ser úteis para mim? Que outras coisas sei que possam me ajudar sobre o autor, o gênero, o tipo de texto...?
3. Dirigir a atenção ao fundamental, em detrimento do que pode parecer mais trivial. Equivaleria a responder às perguntas: Que informações eu posso considerar pouco relevantes, por sua redundância, seu detalhe, por serem pouco pertinentes para o propósito que persigo?
4. Avaliar a consistência interna do conteúdo expressado pelo texto e sua compatibilidade com o conhecimento prévio e com o “sentido comum”. Equivaleria a responder às perguntas: Este texto tem sentido? As ideias expressadas no mesmo têm coerência? É discrepante com o que eu penso, embora siga uma estrutura de argumentação lógica? Entende-se o que quer exprimir? Quais dificuldades apresenta?
5. Comprovar continuamente se a compreensão ocorre mediante a revisão e a recapitulação periódica e a autointerrogação. Equivaleria a responder às perguntas: Que se pretendia explicar neste parágrafo, subtítulo e capítulo? Qual é a ideia fundamental que extraio daqui? Posso reconstruir o fio dos argumentos expostos? Posso reconstruir as ideias contidas nos principais pontos? Tenho uma compreensão adequada dos mesmos?
6. Elaborar e provar inferências de diversos tipos, como interpretações, hipóteses, previsões e conclusões. Equivaleria a responder às perguntas: Qual poderia ser o final deste romance? Que sugeriria para resolver o problema exposto aqui? Qual poderia ser o significado desta palavra que me é desconhecida? Que pode acontecer com este personagem?

Fonte: Solé (1998, p. 73-74).

As referidas questões podem ser usadas pelo professor para conduzir o estudante a enfrentar os problemas surgidos na leitura e a encontrar soluções, de modo que, a atribuição de sentido ao texto se efetue significativamente.

E para potencializar o trabalho pedagógico, Solé (1998) ainda acrescenta, como caminho, a organização de estratégias didaticamente divididas em antes, durante e depois da leitura. Apesar dessa fragmentação, a autora acentua que muitas das estratégias podem ser usadas em momentos distintos dos apresentados, visto que o mais importante é que elas estejam presentes ao longo de toda a atividade de leitura realizada.

A seguir, para auxiliar a compreensão de como as estratégias podem ser utilizadas, discorreremos um pouco sobre as que podem ser realizadas antes da leitura.

2.4.1 Antes da leitura

De acordo com Solé (1998), antes de realizar a leitura, o leitor pode utilizar as seguintes estratégias leitoras: a motivação para a leitura, a definição de objetivos, a revisão e a atualização do conhecimento prévio, o estabelecimento de previsões sobre o texto e a formulação de perguntas sobre ele.

A motivação dos estudantes para a leitura, segundo a autora, é uma ação indispensável, em razão de que, em toda atividade de leitura, a criação de situações motivadoras possibilita ao leitor atribuir significado e sentido para o texto que será lido. Então, é papel do professor oferecer desafios ao leitor, selecionando textos não conhecidos, sem deixar de considerar os conhecimentos prévios dos estudantes e disponibilizar a ajuda necessária, a fim de aguçar a curiosidade para que eles se sintam capazes de compreender de forma eficaz o texto a ser lido.

Também é atribuição do docente fomentar o desejo de ler, mostrando ao estudante que a leitura é fundamental para vivermos na sociedade atual por ser um instrumento de aprendizagem e de obtenção de informação, destacando as situações reais e cotidianas em que precisamos atuar como leitores proficientes, a exemplo das placas com destinos dos ônibus coletivo e das atividades escolares de todos os componentes curriculares, não apenas de Língua Portuguesa.

De igual relevância é o estabelecimento de vínculos afetivos nas práticas de leitura, por isso, é muito importante o docente compartilhar suas vivências e experiências de leitura, proporcionando momentos em que o estudante possa ver “que seus professores, e em geral, as pessoas importantes para ele, valorizam, usam e desfrutam da leitura e da escrita e, naturalmente, quando ele mesmo pode desfrutar com sua aprendizagem e domínio” (SOLÉ, 1998, p. 92).

De fato, é um trabalho bem planejado, uma seleção criteriosa de materiais e de práticas leitoras com contextos de uso real que podem contribuir positivamente para que o estudante entenda que a leitura não é uma atividade competitiva, mas sim, uma atividade em que ele, enquanto leitor, é capaz de “avançar em seu próprio ritmo para ir elaborando sua própria interpretação” (SOLÉ, 1998, p. 92).

A definição dos objetivos é outra estratégia que deve ser acionada inicialmente, pois eles são responsáveis pelo norteammento da leitura e facilitam a sua compreensão. Também para Solé (1998, p. 92-93) esses objetivos de leitura “determinam a forma em que um leitor se situa frente a ela e controla a consecução de seu objetivo, isto é,

a compreensão do texto”.

Nesse sentido, podemos perceber que não lemos qualquer texto da mesma maneira. Utilizamos procedimentos específicos para alcançar determinados objetivos, por isso, torna-se indispensável que tais objetivos sejam respeitados em situações de ensino na escola. Dessa forma, os propósitos do leitor, diante de um texto, podem ser dos mais diversos e dependem das situações e dos momentos em que a leitura é realizada.

Conforme Solé (1998), são recomendados alguns objetivos a serem trabalhados em sala de aula:

1. Ler para obter uma informação precisa;
2. Ler para seguir instruções;
3. Ler para obter uma informação de caráter geral;
4. Ler para aprender;
5. Ler para revisar um escrito próprio;
6. Ler por prazer;
7. Ler para comunicar um texto a um auditório;
8. Ler para praticar a leitura em voz alta; e
9. Ler para verificar o que se compreendeu.

Assim, em toda e qualquer situação real de leitura, lemos com objetivos dos mais diversos, os quais exemplificamos: lemos para obter uma informação precisa quando buscamos um número na agenda de um telefone celular ou um sinônimo de um vocábulo no dicionário.

Ainda lemos para seguir instruções quando precisamos saber o funcionamento de um equipamento eletroeletrônico ou conhecer as regras de um jogo; também lemos para obter informações de caráter geral quando queremos saber sobre o que aborda um determinado texto; mais também lemos para aprender quando intencionamos ampliar nossos conhecimentos sobre determinado conteúdo ou temática.

Em algumas situações, podemos ler para revisar um texto que escrevemos; além disso, podemos ler por prazer quando gostamos de uma leitura e repetimos várias vezes ou quando lemos um texto literário apenas por satisfação e deleite pessoal.

Em outras ocasiões, podemos ler para comunicar algo a um auditório quando

fazemos discursos ou apresentamos seminários; já na escola, praticamos a leitura em voz alta para verificar a clareza, fluência e entonação dos estudantes; por fim, também podemos ler para verificar o que se compreendeu sobre determinado texto.

Como vemos, a leitura é guiada por objetivos, ou seja, é o que o leitor busca no texto que norteia sua leitura. Nesse sentido, Kleiman (2002, p. 61) também defende “a formulação de objetivos prévios à leitura e à elaboração de predições sobre o texto”. Entretanto, não é isso que geralmente acontece na escola.

Na realidade, frequentemente, o professor solicita que os estudantes leiam com a finalidade somente de avaliar como eles estão lendo, contudo, raramente são informados sobre os objetivos dessa leitura. Com certeza a ausência de propósitos claros e definidos compromete as práticas de leitura e contribui para a desmotivação dos envolvidos.

A próxima estratégia, diz respeito à revisão e a atualização do conhecimento prévio, procedimento importante para ajudar ao leitor a compreender o que lê. Assim, antes de iniciar a leitura, o professor deve utilizar recursos que lhe possibilite saber qual repertório que o estudante possui para ler e compreender melhor um texto, dado que quanto mais conhecimento ele possuir sobre o conteúdo abordado no texto, maior será a possibilidade de atribuir-lhe sentido.

De fato, diante de prática leitora na escola, é essencial que o docente “se pergunte com que bagagem as crianças poderão abordá-la, prevendo que esta bagagem não será homogênea” (SOLÉ, 1998, p. 104), sendo inevitável que o professor, sempre que for preciso, substitua o texto por outro mais adequado às reais necessidades dos estudantes.

Frente a heterogeneidade presente na sala de aula, Solé (1998) sugere que o docente deve ativar os conhecimentos prévios dos seus estudantes, pode dar alguma explicação geral sobre o que será lido para informá-los sobre o tipo de texto e ainda dar algumas pistas para eles abordarem do texto; ajudar os educandos a prestar atenção a determinados aspectos do texto como explicar as ilustrações, os títulos, os subtítulos, as enumerações, os sublinhados, as mudanças de letras, as palavras-chaves e expressões, as introduções e os resumos; e incentivar os estudantes a exporem o que já sabem sobre o assunto.

Quando o professor proporciona ao estudante vivenciar essas situações, a compreensão do texto se realiza como processo em que o leitor utiliza na leitura os

conhecimentos, intenções e expectativas adquiridos ao longo de sua vida. Nessa dimensão, Kleiman (2002) afirma que essa é a concepção de leitura como

[...] uma prática social que remete a outros textos e outras leituras. Em outras palavras, ao lermos um texto, qualquer texto, colocamos em ação todo o nosso sistema de valores, crenças e atitudes que refletem o grupo social em que se deu nossa sociabilização primária, isto é, o grupo social em que fomos criados. (KLEIMAN, 2002, p. 10).

Desta forma, ao fazer a leitura, o leitor utiliza o seu conhecimento prévio adquirido, ao longo da vida, para poder construir o sentido do texto. Podemos perceber que tal conhecimento interfere diretamente na compreensão leitora, uma vez que a partir dele o leitor faz as inferências e atribui sentido ao texto.

Como percebemos, uma aula de leitura deve ser planejada tendo em vista a seleção do texto, a fim de que esteja no nível dos conhecimentos dos estudantes. O texto escolhido tem de estar compatível com o grau de dificuldade do leitor para que possa ser compreendido.

Solé (1998) sustenta que a estratégia de estabelecimento de previsões sobre o texto, antes da leitura, é importante porque o leitor observa os aspectos do texto como superestrutura, títulos, cabeçalhos, ilustrações, etc., para formular hipóteses e fazer previsões, as quais podem ser confirmadas ou refutadas no decorrer da leitura.

Esse procedimento requer de o estudante “correr riscos, pois por definição não envolvem exatidão daquilo que se previu ou formulou” (Solé, 1998, p. 109), utilizando seus conhecimentos prévios, além de permitir que criem expectativas a serem checadas nas fases seguintes da leitura e, ao mesmo tempo, terem consciência de que conhecem algumas coisas e desconhecem outras.

Mesmo que as previsões sejam refutadas, o procedimento de formulação de hipóteses a partir de conhecimentos prévios é eficaz tanto para os leitores principiantes quanto os mais experientes, pois “tem o intuito de construir a autoconfiança do aluno em suas estratégias para resolver problemas na leitura” (KLEIMAN, 2002, p. 56).

Ainda sobre o a estratégia de formulação de hipóteses, Kleiman (2002) faz a seguinte observação:

As predições não precisam ficar reduzidas apenas àquelas baseadas em conhecimentos mais fechados, como as hipóteses a partir do conhecimento sobre o gênero textual no exemplo anterior, mas podem ser sobre questões

muito mais abertas, como por exemplo, o assunto. Como o professor já conhece o texto, ele pode servir de orientador para as previsões sobre o desenvolvimento do tema, fornecendo ao aluno aquelas pistas necessárias para a predição (KLEIMAN, 2002, p. 56).

O estabelecimento de previsões é um processo em que o professor propicia aos estudantes o controle de sua própria leitura de forma consciente. Eles se transformam em protagonistas da prática leitora, uma vez que “aprendem que suas contribuições são necessárias para a leitura e veem nesta um meio de conhecer a história e verificar suas próprias previsões” (SOLÉ, 1998, p. 109).

No que se refere à estratégia de formulação de perguntas sobre o texto compreendemos que desenvolve a capacidade de o estudante fazer perguntas a si mesmo e, utilizando os seus conhecimentos já adquiridos, constatar que a leitura permite respondê-las. Além disso, percebem o quanto e o que já sabe e quais as suas limitações de aprendizagem sobre o conteúdo a ser abordado.

A formulação de perguntas sobre o que será lido favorece a compreensão e é fundamental para aprender, a partir da leitura de textos, sendo assim, pode ser muito útil ao estudante nos estudos dos conteúdos escolares. Esta estratégia está associada à de estabelecimento de previsões sobre o texto, pois em ambas, o leitor atua como sujeito ativo perante à leitura, quando formula hipóteses, faz previsões e formula perguntas, estabelecendo um diálogo entre leitor e texto.

Pois bem, “se ler é um processo de interação entre um leitor e um texto, antes da leitura [...] podemos ensinar estratégias aos alunos para que essa interação seja a mais produtiva possível” (Solé, 1998, p. 114), concordamos que as estratégias mencionadas estão relacionadas umas às outras. Por conseguinte, o professor deve utilizá-las de modo integrado, considerando o objetivo de cada uma delas.

Após expormos sobre as estratégias incentivadoras antes do início propriamente dito da atividade de leitura, abordamos as que podem ser utilizadas pelo leitor durante a leitura.

2.4.2 durante a leitura

Conforme Solé (1998), para facilitar a compreensão da leitura, o estudante, inicialmente, deve recorrer a procedimentos como selecionar marcas e indicadores, formular previsões e hipóteses, verificá-las, construir interpretações e esclarecer

possíveis dúvidas necessárias para não comprometer os objetivos definidos e, para avaliar se está entendendo o que lê, durante a leitura, é imprescindível que ele faça resumos das ideias principais contidas no texto.

A autora declara que o leitor ativo se utiliza desses procedimentos não só durante, mas também antes e depois da leitura, o que o possibilita construir uma interpretação sobre o texto à medida que o lê, podendo redirecionar sua leitura caso a compreensão não se efetue.

Esse processo dinâmico de participação, quanto mais experiente o leitor for e maior seu repertório de conhecimentos e informações, mais facilmente, ele consegue controlar a própria leitura. Em situações com leitores iniciantes, é atribuição do professor guiá-los do início até o término da atividade de leitura, ajudando-os a resgatar seus conhecimentos prévios.

Seja o leitor experiente ou principiante, a fim de facilitar a interpretação do texto durante a leitura, Solé (1998, p. 119) sugere que o professor centralize o trabalho nas tarefas de leituras compartilhadas, pois nelas

Resumir [...] significa expor sucintamente o que foi lido. Esclarecer dúvidas refere-se a comprovar se o texto foi compreendido, fazendo perguntas para si mesmo. Com o autoquestionamento pretende-se que os alunos aprendam a formular perguntas pertinentes para o texto em questão. A previsão consiste em estabelecer hipóteses ajustadas e razoáveis sobre o que será encontrado no texto, baseando-se na interpretação que está sendo construída sobre o que se leu e sobre a bagagem de conhecimentos e experiências do leitor (SOLÉ, 1998, p. 119).

A sequência ler, resumir, solicitar esclarecimentos e fazer previsões não é fixa, de acordo com Solé (1998) pode e deve ser variada para se adaptar ao propósito estabelecido, uma vez que não existe receita pronta. De qualquer forma, é necessário que o estudante compreenda as estratégias de leitura e as utilizem com autonomia.

A respeito do ensino de procedimentos de leitura na escola, Kleiman (2002) também assegura que:

Na aula de leitura é possível criar condições para o aluno fazer predições, orientado pelo professor, que além de permitir-lhe utilizar seu próprio conhecimento, supre eventuais problemas de leitura do aluno, construindo suportes para o enriquecimento dessas predições e mobilizando seu maior conhecimento sobre o assunto (KLEIMAN, 2002, p. 52).

Na perspectiva de Kleiman (2002), o estudante que tem em suas mãos o

controle de própria compreensão leitora, quando avalia o caminho percorrido e descobre erros ou lacunas, é capaz de tomar decisões para solucioná-los, realizar novas previsões, mobilizar seu maior conhecimento sobre o assunto abordado no texto, compreendendo que problemas diferentes são resolvidos com diferentes soluções.

Novamente, reforçamos que para o educando atingir essa maturidade é preciso que o professor planeje e execute bem as aulas de leitura e não somente utilize as estratégias antes e durante o ato de leitura na rotina de sala de aula. Porquanto, seja dito de passagem que segundo Solé (1998), mesmo após a leitura, o leitor ainda pode recorrer a algumas estratégias, as quais explicitamos em sequência.

2.4.3 Após a leitura

Depois da leitura de um texto, o leitor ainda utiliza estratégias de leitura com a finalidade de comprovar se compreendeu o que leu e, em caso contrário, ele pode adotar medidas para a continuação ou a desistência da leitura, se assim achar pertinente. Portanto, para esse momento, Solé (1998) recomenda as estratégias já citadas como: identificação da ideia principal, elaboração de resumo e formulação e respostas de perguntas.

A identificação da ideia principal de um texto é possível quando o leitor combina os objetivos de leitura com seus conhecimentos prévios e a informação que o autor queria transmitir mediante seus escritos. Na prática, a ideia principal pode ser identificada pelo leitor quando estiver explicitada ou gerada quando implícita, a partir de uma elaboração pessoal em que o leitor atribui importância “a determinados trechos ou ideias contidas em um texto, em função de sua atenção, interesse, conhecimentos e desejos” (SOLÉ, 1998, p. 136).

Não devemos esquecer que, ao ensinar a identificação ou geração da ideia principal, o professor inicialmente deve atuar como modelo de leitor. Para tanto, é importante o docente explicar para o estudante como conseguiu chegar à determinada ideia principal; indicar os pontos relevantes e seus motivos, conforme as regras de omissão ou supressão, de substituição, de seleção e de elaboração ratificadas por Solé (1998).

A propósito, a autora complementa que o docente pode realizar várias

atividades para explicar aos educandos por que razão tal ideia é a mais importante do texto: explicar em que consiste a ideia principal e a utilidade de saber encontrá-la ou gerá-la; recordar por que vão ler o texto; ressaltar o tema e mostrar até que ponto ele se relaciona com os objetivos da leitura; à medida que leem, informar o que é considerado mais importante e por quê; além disso, discutir o processo de leitura seguido no final da atividade. Caso a ideia principal seja resultado de elaboração pessoal, explicá-la, justificando sua construção. Todavia, constatamos que essa proposta quase nunca é desenvolvida em sala de aula.

Evidenciamos, agora, que o envolvimento do estudante nessas atividades pode ocorrer por meio de sessões de prática individual ou de tarefa compartilhada, sendo que essa última situação oportuniza ao educando “participar ativamente da discussão conjunta de estratégias e de explicar qual foi sua prática individual” (SOLÉ, 1998, p. 143).

Seguindo essa lógica, comprovamos que é possível ensinar, na escola, a identificação ou a geração da ideia principal e que esta estratégia é preciosa para que o leitor aprenda e realize atividades, a partir de sua leitura, a exemplo de elaborar um resumo.

A seguir, dedicamos a atenção a outra estratégia de leitura que podemos usar após a leitura, a elaboração de resumo, vinculada “às estratégias necessárias para estabelecer o tema de um texto, para gerar ou identificar sua ideia principal e seus detalhes secundários”, como admite Solé (1998, p. 143).

Contudo, a identificação do tema do texto e o reconhecimento ou geração da ideia principal não garantem ao leitor a elaboração de um bom resumo, uma vez que esse gênero do discurso exige uma forma específica de escrita, além da utilização das regras de omissão, seleção, generalização ou integração de palavras ou frases, estabelecendo o que é primordial e o que é secundário para atender o objetivo sem fugir do significado genuíno do texto do qual se origina.

Para Solé (1998, p. 147), a produção de resumo exige esforço e principalmente compreensão do texto base, uma vez que:

O resumo exige a identificação das ideias principais e das relações que o leitor estabelece entre elas, de acordo com seus objetivos de leitura e conhecimentos prévios. Quando estas relações não se manifestam, deparamo-nos com um conjunto de frases justapostas, com um escrito desconexo e confuso no qual dificilmente se reconhece o significado do texto no qual procede (SOLÉ, 1998, p. 147).

Em consequência disso, entendemos que o professor deve desenvolver um trabalho significativo sobre elaboração de resumo com seus estudantes, para que eles compreendam a importância de utilizar essa estratégia de leitura como instrumento de aprendizagem enquanto leitores. De toda forma, podemos recorrer aos estudos de Solé (1998, p. 154), para afirmar que “os processos envolvidos na detecção do tema de um texto, das suas ideias principais e na elaboração do seu resumo são, sem sombra de dúvida, processos complexos”.

Porém, a autora admite que é possível ensinar, na escola, essa estratégia, a partir dos anos iniciais do Ensino Fundamental, mesmo quando os educandos ainda não ou pouco conseguem ler. Esse ensinamento pode ocorrer por meio do discurso oral, do relato de narrações e lendas, da informação oral e escrita, desde que adequados ao nível de conhecimentos dos estudantes, o que os possibilita responder a questionamentos quando provocados.

E com a mediação do professor, pode ser trabalhada a formulação e respostas de perguntas referentes ao texto, estratégia muito explorada na sala de aula. Todavia, apesar de ser utilizada como forma para avaliar o que o educando já aprendeu sobre o texto, é necessário que o professor a use de modo que permita ao estudante regular a sua leitura e controlar a sua compreensão.

Do ponto de vista de Solé (1998) ensinar a formular e a responder perguntas sobre um texto é uma estratégia essencial para uma leitura ativa. Nesse sentido, é indispensável que os estudantes sejam orientados pelo docente a formular perguntas pertinentes sobre o texto. E de acordo com a autora, a pergunta mais adequada “é aquela que leva a identificar o tema e as ideias principais de um texto”, e “que é coerente com o objetivo perseguido durante a leitura” (SOLÉ, 1998, p. 155).

Assim, nosso entendimento é de que o ensino dessa estratégia potencialize de fato o desenvolvimento da competência e da autonomia leitora dos estudantes e, baseada nas classificações das relações entre as perguntas e as respostas que podem aumentar a competência e a autonomia, Solé (1998) sugere a seguinte organização: perguntas de respostas literal; perguntas para pensar e buscar; e perguntas de elaboração pessoal.

Destacamos que essa arrumação de perguntas e respostas tem o propósito de impulsionar o estudante para ir além da superficialidade do texto, ou seja, do resgate

de informações presentes no texto, no sentido de reproduzi-las. Pois as perguntas precisam provocar o leitor a refletir, a interagir e a se posicionar frente ao texto lido.

Após o estudo das estratégias de leitura, segundo Solé (1998), podemos entender a importância desses procedimentos, sob a condução do professor, para tornar o processo de leitura mais eficaz e efetivar a compreensão da leitura do por parte do estudante.

No próximo capítulo, apresentamos a concepção de gênero discursivo, uma vez que para trabalhar com as estratégias de leitura, utilizaremos o gênero tirinha.

3 GÊNEROS DISCURSIVOS

O fato de os gêneros organizarem o nosso discurso torna indispensável sua presença nas práticas de leitura em sala de aula. Pensando nisso, abordamos a concepção de gênero discursivo, proposta por Bakhtin (1997) e discutida por Marcuschi (2008), Bonifácio (2015), Cavalcante (2013), Koch e Elias (2008), ou seja, conceitos que consideramos fundamentais para o trabalho docente em sala de aula, exemplificando os seus elementos constituintes. Em seguida, refletimos sobre a importância dos gêneros para o ensino e aprendizagem no componente curricular Língua Portuguesa, destacando os PCNs (1998) e a BNCC (2017). Por fim, evidenciamos a tirinha, segundo as concepções dos também bakhtinianos Nicolau M (2007) e Nicolau V (2013).

3.1 CONCEPÇÃO DE GÊNERO DISCURSIVO E SEUS ELEMENTOS CONSTITUINTES

Os estudos sobre gênero do discurso evidenciam o filósofo russo, Michail Bakhtin, como o primeiro a usar essa expressão para se referir aos diversos textos que utilizamos para nos comunicar nas situações cotidianas, tornando-se a maior referência nesse campo de estudo.

De acordo com as ideias de Bakhtin (1997, p. 280), os gêneros são “tipos relativamente estáveis de enunciados”, tão variados quanto as inesgotáveis esferas das atividades humanas, em que o uso da língua se realiza seja na modalidade oral, seja na escrita.

Antes de aprofundarmos a discussão sobre gênero, é importante entendermos o enunciado como a unidade real da comunicação verbal, e que segundo os pressupostos de Bakhtin (1997),

A fala só existe, na realidade, na forma concreta dos enunciados de um indivíduo: do sujeito de um discurso-fala. O discurso se molda sempre à forma do enunciado que pertence a um sujeito falante e não pode existir fora dessa forma (BAKHTIN, 1997, p. 293).

Esses enunciados são considerados como a unidade da análise linguística, isto é, elementos linguísticos produzidos em contextos sociais reais e concretos por

participantes de uma dinâmica comunicativa que envolve: quem fala/escreve, para quem se fala/escreve e com que objetivo definido, dentro de um contexto de produção.

Tal envolvimento só é possível pelo fato de existir na dinâmica comunicativa “uma variedade considerável de motivos que fazem os indivíduos interagirem uns com os outros para, por exemplo, informar, persuadir, reclamar, gerar uma ação, solicitar, contar uma história, anunciar, ensinar etc.” (CAVALCANTE, 2013, p. 44).

E dependendo desses motivos, as pessoas utilizam as mais diversas possibilidades de interação linguística, visando a realização de uma comunicação em que sejam compreendidas. Desse modo, a observação das condições de produção, de circulação e de recepção é indispensável para classificarmos um determinado enunciado como pertencente a um gênero específico.

Por outro lado, o gênero é reconhecido como um fenômeno social, a sua existência está relacionada a uma determinada situação comunicativa e sócio histórica. Dessa forma, é perfeitamente possível afirmar que se essas condições forem modificadas, não seria de surpreender que um mesmo enunciado passasse a pertencer a outro gênero.

Assim, entendemos a relativa estabilidade apresentada pelos gêneros, segundo Bakhtin (1997). A possibilidade de um determinado gênero se transformar em outro está intimamente ligada ao caráter inesgotável das atividades humanas, uma vez que:

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa (BAKHTIN, 1997, p. 279-280).

De acordo com Bakhtin (1997), a riqueza e a variedade infinitas atribuem ao gênero um carácter heterogêneo, assim como são as relações sociais entre os homens. E o processo de evolução das atividades humanas faz com que os gêneros se ampliem e até se transformem, de forma a atender às necessidades humanas de uso, um dos seus pontos marcantes que nos faz compreender “o gênero como um meio social de produção e de recepção do discurso” (BONIFÁCIO, 2015, p. 55).

É nessa perspectiva que podemos inferir que só nos comunicamos, falamos e escrevemos, por meio do uso de gêneros do discurso. Nós, os sujeitos temos um infinito repertório de gêneros, dentro do qual selecionamos um determinado, dependendo do nosso propósito comunicativo, para usarmos e suprimos nossas

necessidades de interação.

Para não desconsiderar o nosso infinito repertório de gêneros e defendê-los a partir das concepções sócio históricas e ideológicas de linguagem, tendo em vista as incontáveis relações sociais, os estudos de Bakhtin dividem e estabelecem a diferença entre o gênero primário (simples) e gênero secundário (complexo).

Os gêneros primários estão relacionados às situações comunicativas cotidianas, espontâneas, informais e não elaboradas usados na comunicação imediata entre dois interlocutores. Estão ligados ao ato da conversação, isto é, da oralidade humana. Como exemplos, Bonifácio (2015, p. 56) cita “os diálogos diários com pessoas a nosso redor, respondendo a perguntas, opinando, contando casos, piadas, dando ordens, etc.”

Já nos gêneros secundários (complexos), a linguagem é usada de forma complexa para construir uma ação verbal em situações de comunicação e de práticas ideológicas culturalmente mais elaboradas, que normalmente podem ser configuradas na escrita. “São exemplos de gêneros secundários: o romance, os discursos político-ideológicos, os tratados científicos, etc.” (BONIFÁCIO, 2015, p. 56-57).

Bakhtin (1997) ainda afirma que devido ao seu grau de complexidade, os gêneros secundários tanto podem absorver quanto modificar os gêneros primários. E assim, faz referência a essa transmutação destacando que os gêneros primários:

Durante o processo de sua formação, esses gêneros secundários absorvem e transmutam os gêneros primários (simples) de todas as espécies, que se constituíram em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea. Os gêneros primários, ao se tornarem componentes dos gêneros secundários, transformam-se dentro destes e adquirem uma característica particular: perdem sua relação imediata com a realidade existente e com a realidade dos enunciados alheios [...] (BAKHTIN, 1997, p.281).

É importante mencionarmos que ao ocorrer essa transformação, o gênero secundário ainda conserva marcas do primário, ao mesmo tempo em que apresenta outras características da nova esfera discursiva em que irá circular, concretizando-se como um gênero novo.

Percebemos que há semelhanças entre eles, embora se configurem como gêneros diferentes. Por isso, é impossível “estabelecer claramente as fronteiras entre eles, contudo, por suas características individuais, constituem-se um objeto sempre único, resultado de transformações histórico-sociais” (BONIFÁCIO, 2015, p. 56).

O certo é que, os gêneros discursivos são uma forma de atuação social que,

conforme as necessidades humanas, alguns podem cair em desuso, outros passar por significativas modificações, e outros mais ser criados.

Mesmo ocorrendo ou não essas transformações, é oportuno registrarmos que todo gênero é definido por três dimensões essenciais, justificadas assim por Bakhtin (1997):

O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional (BAKHTIN, 1997, p. 280).

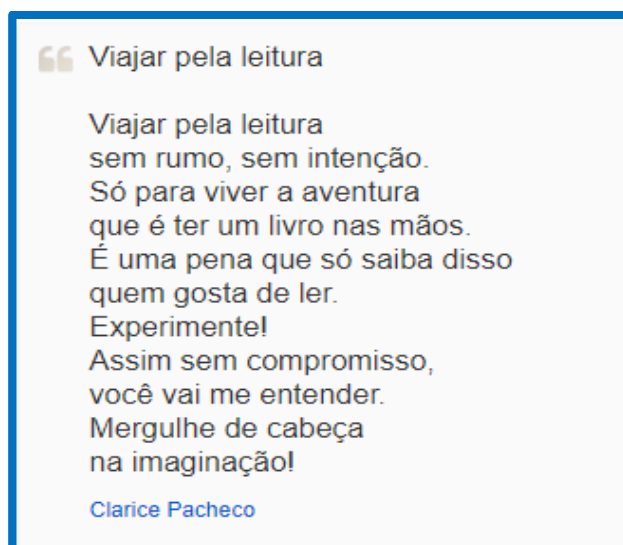
Os gêneros discursivos podem ser agrupados em diversas esferas sociais de comunicação como, por exemplo, literária, jornalística, publicitária, comercial, ou divulgação científica. Em cada uma dessas áreas de atuação, dependendo de suas especificidades, são produzidos gêneros orais e escritos diferentes que possuem uma forma de composição, e que, além do plano composicional, distinguem-se pelo conteúdo temático e pelo estilo.

Seguindo o pensamento bakhtiniano, Koch e Elias (2008) concluem que um gênero pode ser caracterizado como:

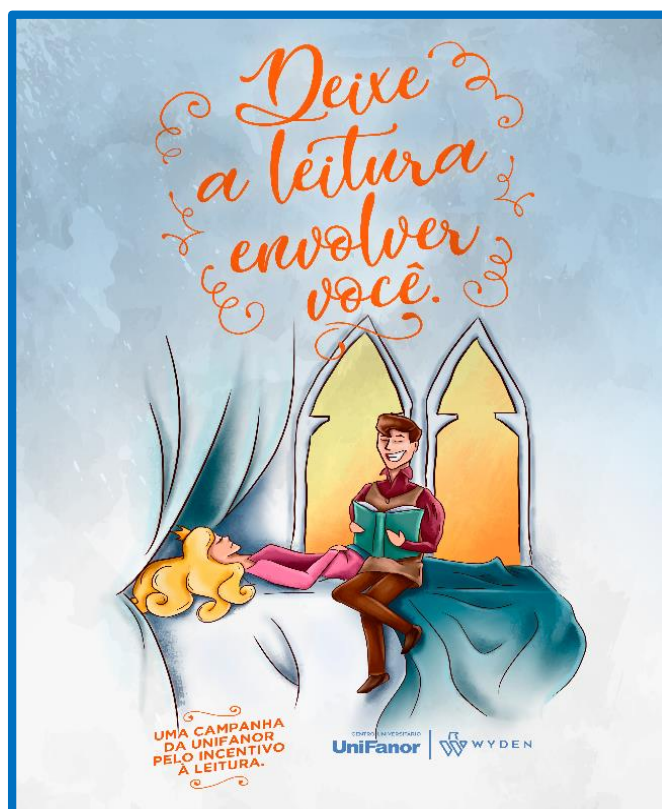
Tipos relativamente estáveis de enunciados presentes em cada esfera de troca: os gêneros possuem uma forma de composição, um plano composicional; além do plano composicional, distinguem-se pelo conteúdo temático e pelo estilo; trata-se de entidades escolhidas, tendo em vista as esferas de necessidade temática, o conjunto dos participantes e a vontade enunciativa ou a intenção do locutor, sujeito responsável por enunciados, unidades reais e concretas da comunicação verbal (KOCH; ELIAS, 2008, p. 106).

Podemos perceber que para as autoras a composição dos gêneros é a forma de organização das informações, incluindo os aspectos verbais e não verbais expostos no texto. O conteúdo temático faz referência ao assunto/tema abordado. Já o estilo diz respeito à forma de organização do conteúdo temático ao longo do texto. Também para elas, todo gênero é determinado segundo sua esfera de atuação, além das articulações entre a composição, o conteúdo temático e o estilo.

Para a melhor compreendermos as concepções dos elementos essenciais que constituem os gêneros do discurso (composição, conteúdo temático e estilo), apresentamos a análise dos textos, a seguir, como exemplos:

Figura 07 – Poema de Clarice Pacheco

Fonte: Pacheco – Blog Pensador (2018)⁷.

Figura 08 – Cartaz de propaganda do Projeto de incentivo à leitura da Unifanor/Wyden

Fonte: Santos – Blog Behance (2018)⁸

⁷ Disponível em: https://www.pensador.com/autor/clarice_pacheco/. Acesso em 09 dez. 2018.

⁸ Disponível em: <https://www.behance.net/gallery/69294533/Campanha-de-incentivo-a-leitura-UnifanorWyden>. Acesso em: 09 dez. 2018.

Figura 09 – História em quadrinhos “Suriá” de Laerte



Fonte: Laerte (2014).⁹

Após a leitura dos textos, facilmente, identificamos os gêneros do discurso a que pertencem, dada a apresentação por cada um deles de uma estrutura, que lhes são próprios, conhecida e consolidada pelas práticas sociais de leitura e escrita. Além disso, por meio da nossa competência metagenérica desenvolvida, podemos concluir que as figuras 07 é um poema, a 08 é um cartaz de propaganda e a 09 é uma história em quadrinhos.

Propomo-nos, neste momento, a elencar os elementos caracterizadores que constituem cada um dos gêneros selecionados.

Assim, podemos constatar, em relação à composição dos gêneros:

Sobre a figura 07, sabemos que se trata de um poema, pois é estruturado em 11 versos com rimas que formam uma única estrofe;

Na figura 08, identificamos elementos verbais e não verbais, como a imagem de um rapaz lendo, no quarto de um castelo, para despertar uma bela princesa adormecida e, como se trata de um cartaz de propaganda, o texto tenta convencer o leitor a praticar a leitura;

Na figura 09, observamos uma complementaridade entre os elementos verbais e não verbais, além disso, há enunciados distribuído em balões que servem de suporte

⁹ Disponível em: <https://chesantana.files.wordpress.com/2014/09/cobras.jpg>. Acesso em: 09 dez. 2018.

para as falas das personagens.

Do ponto de vista do conteúdo temático, podemos destacar:

A figura 07 realça a subjetividade do sujeito que fala por meio de recursos expressivos que instigam a sensibilidade do leitor, provocando-lhe emoções;

A figura 08 apresenta enunciado curto, claro e objetivo, com predomínio da função apelativa, a fim de influenciar o leitor;

A figura 09 aborda aspectos do cotidiano, do comportamento humano e valores sociais, no que diz respeito à leitura.

É importante ressaltar que, propositadamente, os gêneros foram selecionados levando em consideração o tema, de modo que a “leitura” permeasse os três textos. Apesar da abordagem do mesmo tema, evidenciamos que a estrutura peculiar que cada texto possui, obedece a um formato relativamente padronizado e com uma função específica no âmbito social.

Em se tratando do estilo, podemos observar:

Na figura 07, notamos que a forma e escolhas lexicais favorecem o sentido figurado, isto é, a linguagem conotativa;

Já na figura 08, percebemos texto curto e com linguagem conotativa, buscando persuadir o leitor;

E na figura 09, evidenciamos texto curto e linguagem informal.

Assim sendo, é possível mencionarmos que cada gênero apresenta um estilo peculiar, e mesmo sendo alguns mais ou menos flexíveis que outros, é incumbência dos autores modelá-los. Também podemos deduzir que para os autores registrarem suas marcas individuais nas produções textuais, eles fazem escolhas lexicais, conforme suas predileções, contudo nunca podem desprezar a relativa estabilidade dos gêneros discursivos.

Tomando por base as considerações construídas até o momento, entendemos que para o professor desenvolver um trabalho significativo de leitura com os estudantes, é essencial internalizar a concepção de que o gênero discursivo segue certos padrões, porém não são estáveis, uma vez que estão em permanentes adaptações nos mais diferentes contextos comunicativos.

Dando continuidade, discutiremos, a seguir, sobre a importância dos gêneros discursivos para o ensino e aprendizagem no componente curricular Língua Portuguesa.

3.2 IMPORTÂNCIA DOS GÊNEROS DISCURSIVOS PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM NO COMPONENTE CURRICULAR LÍNGUA PORTUGUESA

Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (1998) já consideravam premente que os gêneros discursivos fossem trabalhados na escola, em especial, nas aulas de Língua Portuguesa, por meio de práticas didáticas organizadas e amparadas no texto enquanto unidade básica do ensino, haja vista a diversidade de gêneros que circula socialmente.

Para tanto, era de suma relevância que a escola contemplasse, em suas práticas de ensino, “a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas” (BRASIL, 1998, p. 234).

Essa responsabilidade atribuída à escola pelos PCNs (1998) teve a finalidade de favorecer a garantia aos estudantes do acesso aos saberes linguísticos necessários ao exercício da cidadania. O desenvolvimento de ações pedagógicas planejadas, a partir da diversidade dos gêneros discursivos, no sentido bakhtiniano, promovia a ampliação do letramento durante Ensino Fundamental, uma vez que o estudante ia se tornando capaz de interpretar e produzir diferentes textos em variadas situações de aprendizagem.

Na perspectiva atual, para reiterar o que foi dado como orientações para o Ensino Fundamental pelos PCNs (1998), a Base Nacional Curricular Comum -BNCC (2017) afirma que as práticas inseridas na vida social do estudante já na Educação Infantil como cantar, recitar, ouvir, recontar, seguir regras de jogos, jogar e relatar, nos anos iniciais, “serão progressivamente e complexificadas, na direção de gêneros secundários com textos mais complexos” (BRASIL, 2017, p. 87).

E nos anos finais, considerando que os estudantes fazem uso de várias práticas de linguagem dentro e fora da escola, devem ser priorizados os gêneros que circulam em diversos campos, a fim de reforçar a formação e o protagonismo dos estudantes. Por esse motivo,

No componente Língua Portuguesa, amplia-se o contato dos estudantes com gêneros textuais relacionados a vários campos de atuação e a várias disciplinas, partindo-se de práticas de linguagem já vivenciadas pelos jovens para a ampliação dessas práticas, em direção a novas experiências (BRASIL, 2017, p. 134).

Durante os estudos desses documentos oficiais, percebemos que a BNCC (2017) propõe o trabalho pedagógico com a heterogeneidade dos gêneros, e apresenta uma seleção por ano de escolaridade. Contudo, outros gêneros, além dos sugeridos, “podem e devem ser incorporados aos currículos das escolas e, assim como já salientado, os gêneros podem ser contemplados em anos diferentes dos indicados” (BRASIL, 2017, p. 137).

A BNCC (2017) assume uma perspectiva de progressão de conhecimentos, por isso, o docente precisa saber escolher o gênero, partindo do mais simples e do usado com mais frequência para depois explorar os menos habituais e mais complexos, sem desconsiderar a adequação à faixa etária dos estudantes e, por conseguinte, considerar a maturidade para a compreensão e o interesse do pelo conteúdo temático.

Além desses aspectos citados, acreditamos ser oportuno que o professor de Língua Portuguesa observe a familiaridade do estudante com o gênero, associando-o a situações reais e concretas da linguagem em funcionamento, uma vez que:

[...] os gêneros não são entidades formais, mas sim entidades comunicativas em que predominam os aspectos relativos a funções, propósitos, ações e conteúdos. Nesse sentido, podemos dizer que a tipicidade de um gênero vem de suas características funcionais e organização retórica (MARCUSCHI, 2008, p. 159).

Em função disso, o ensino de Língua Portuguesa, a partir dos gêneros discursivos, exige uma boa formação docente, a fim de que o professor possa abordar os gêneros, em sala de aula, sempre associados aos propósitos comunicativos, funções sociais, produção e circulação, e não correr o risco de restringi-los aos excessos de normativas gramaticais e de tradicionalismo, realidade ainda presente nas escolas.

Para que assim aconteça na escola de Educação Básica, nós, professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental devemos ter clareza da ampla dimensão que caracteriza a essência da nossa prática pedagógica e compreendermos que:

[...] a aula de língua materna é um tipo de ação que transcende o aspecto meramente interno ao sistema da língua e vai além da atividade comunicativa e informacional. [...] A vivência cultural humana está sempre envolta em linguagem e todos os textos situam-se nessas vivências estabilizadas simbolicamente. Isto é um convite claro para o ensino situado em contextos reais da vida cotidiana (MARCUSCHI, 2008, p.173).

Marcuschi (2008) defende que o ser humano está envolto não só em seu ambiente físico, mas também em sua história, sociedade, linguagem e que todos os textos se situam nessas vivências. Por isso, a ideia de que a língua é uma atividade sociointerativa e, nada é mais justo de que ensiná-la, a partir de situações recorrentes na vida cotidiana por meio de gêneros do discurso.

Sendo assim, o mais importante é que o ensino da língua materna na escola proporcione aos estudantes alargar sua competência discursiva; compreender que a língua é uma articulação de muitas possibilidades condicionadas pelo uso, pela situação discursiva e por suas implicações ideológicas e, que os gêneros são instrumentos que permitem o interlocutor agir e interagir em diversos contextos sociais reais de comunicação.

Ressaltamos que essa tarefa não é fácil. Mesmo assim, compreendemos que é papel do docente de Língua Portuguesa criar condições favoráveis para o processo de ensino-aprendizagem que possibilitem aos estudantes a apropriação das características discursivas e linguísticas dos diversos gêneros, a exemplo da tirinha, em situações reais de aprendizagem, recorrendo a metodologias como os projetos pedagógicos e assim promover uma aprendizagem mais significativa.

É com base nessas afirmações e dando sequência, que agora, versamos sobre o gênero discursivo tirinha, adotado para nosso trabalho de intervenção.

3.3 GÊNERO DISCURSIVO TIRINHA

O gênero discursivo tirinha surgiu no final do século XIX, publicado geralmente em pequenos espaços de cadernos dos jornais, e o seu cunho humorístico explica a seção jornalística em que eram encontradas essas narrativas curtas diariamente.

De lá para cá, esse gênero de linguagem verbal e não-verbal, vem cada vez mais se estabelecendo. Hoje em dia, ainda mantendo os enunciados curtos, tal gênero circula, por exemplo, em jornais e em espaços midiáticos como revistas, gibis, *internet*, livros didáticos e é destinado a crianças, jovens e adultos. Essas particularidades permitiram a Marcos Nicolau (2007) conceituar a tirinha como:

[...] uma piada curta de um, dois, três ou até quatro quadrinhos, e geralmente envolve personagens fixos: um personagem principal em torno do qual gravitam outros. Mesmo que se trate de personagens de época remotas, países diferentes, ou ainda animais, representam o que há de universal na condição humana (NICOLAU, 2007, p. 25).

Embora seja constituída de pequenas histórias, explore os temas de forma sintetizada, porém, em uma lógica sequencial, a tirinha continua cumprindo o importante papel de expor fatos humano rotineiros e de desafiar o leitor a refletir sobre eles. Por esses elementos, Vitor Nicolau (2013) reconhece que ela está:

Consolidada dentro das páginas dos jornais como uma categoria estética de expressão e opinião sobre o cotidiano, representada por personagens que nos imitam, a tirinha sempre teve como base o humor, a ironia, a sátira, provocando reflexão, tanto em relação às trivialidades do dia-a-dia quanto diante das questões mais sérias do país e do mundo (NICOLAU, 2013, p. 9).

Assim, esse gênero discursivo apresenta situações ou diálogos em balões para contar uma pequena história de forma humorada, irônica ou crítica quer sobre temas simples quer mais complexos próximos do leitor, oportunizando o autor “colocar suas vivências, experiências e problemas da vida cotidiana de forma divertida e provocativa, em uma realidade metaforizada” (NICOLAU, 2013, p. 14).

Essa forma de expressão metaforizada com liberdade inventiva o caráter imediatista, os enunciados curtos, a linguagem informal, os diálogos representados em balões de falas, a linguagem verbal e não verbal e a sequência dos fatos dispostos em quadrinhos são características que contribuem para a construção de pluralidade de sentidos.

A esse respeito, Vitor Nicolau (2013) também nos lembra que:

A tirinha, também conhecida como tira diária, pode ser definida como uma história em quadrinhos humorística e satírica que utiliza a linguagem verbal e não-verbal transmitindo uma mensagem de caráter opinativo. Através da utilização de metáforas, que a aproxima da sua representação do cotidiano, ela é capaz de burlar censuras e se afirmar dentro dos jornais impressos como um gênero jornalístico que apresenta as mesmas propriedades de uma crônica, artigo, editorial ou charge (NICOLAU, 2013, p. 47).

Podemos compreender que a inserção de questionamentos dos problemas diários, vividos pela sociedade nas tirinhas, favorece seu reconhecimento como um gênero jornalístico opinativo e possibilita que o leitor se veja representado no texto, a partir da visão do autor, retratada através de mensagem metafórica que pode passar despercebida por algum tipo de censura.

Já com relação à compreensão do sentido do texto, expresso pela mensagem metafórica próxima do cotidiano, articulada à linguagem verbal e não-verbal presentes na tirinha, o leitor lança mão dos conhecimentos adquiridos, ao longo da vida, a fim

de descobrir o que não está implícito e atribuir sentidos ao texto.

Esse entendimento vem ao encontro da Base Nacional Curricular Comum - BNCC (2017) que propõe o tratamento de práticas leitoras que possibilite ao estudante leitor compreender os efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em gêneros diversos e, assim, descobrir os implícitos e “os efeitos de sentido decorrentes de determinados usos expressivos da linguagem, da pontuação e de outras notações, da escolha de determinadas palavras ou expressões e identificar efeitos de ironia ou humor” (BRASIL, 2017, p. 71).

Diante da perspectiva de que o estudante possa atentar para os elementos críticos contidos nas entrelinhas e dar mais atenção aos detalhes que compõem o texto, consideramos pertinente adotar para nossa pesquisa a tirinha, uma vez que, segundo Vitor Nicolau (2013, p. 64), ela é um enunciado composto “por um conteúdo temático, um estilo próprio e uma construção composicional, formando assim um tipo estável de enunciado definido como um gênero do discurso”.

Como podemos notar, é a concepção de gênero de Bakhtin e, ele acrescenta que “Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissoluvelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação” (BAKHTIN, 1997, p. 280).

Para melhor visualizarmos a lógica bakhtiniana sobre os elementos caracterizadores do gênero discursivo, tomaremos, como exemplo, a tirinha a seguir.

Figura 10 – Tirinha de Armandinho



Fonte: Editora Belas Letras [Internet] (2019)¹⁰.

Em se tratando das características do gênero, podemos perceber que a tirinha

¹⁰ Disponível em: <https://belasletras.com.br/5-tirinhas-do-armandinho-sobre-o-maravilhoso-universo-da-leitura/>. Acesso em: 09 jan. 2019.

de Armandinho aborda o tema sobre a preocupação dos pais em ensinar para os filhos a importância da leitura para ampliar os conhecimentos, inclusive sobre si mesmo, levando o filho a uma biblioteca. Este tema é definido pelo autor e depende do seu intuito discursivo, ou seja, do querer-dizer do locutor que “determina o todo do enunciado: sua amplitude, suas fronteiras” e “se realiza acima de tudo na *escolha de um gênero do discurso*” (BAKHTIN, 1997, p. 300-301).

Já como marca de estilo do autor Alexandre Beck, podemos destacar o uso de letras bastão; a representação de personagens adultos apenas pela imagem dos membros superiores longos e; a criação do seu personagem principal, Armandinho, um garotinho de cabelos azuis preocupado com questões importantes, a exemplo da leitura, tema retratado na tirinha selecionada. Nesse âmbito, Bakhtin, (1997) revela que:

“O estilo está indissoluvelmente ligado ao enunciado e a formas típicas de enunciados, isto é, aos gêneros do discurso. O enunciado – oral e escrito, primário e secundário, em qualquer esfera da comunicação verbal – é individual, e por isso pode refletir a individualidade de quem fala (ou escreve). (BAKHTIN, 1997, p. 284).

Sendo por esta razão possível salientarmos que esses traços de individualidade presentes na tirinha, em análise, entram como elementos da unidade do gênero do enunciado como um todo organizado e revelam aspectos individuais da criatividade do escritor.

Quanto à composição, constatamos que o texto é organizado com os enunciados curtos, isto é, são poucas palavras distribuídas em quatro quadrinhos horizontalmente. Enfatizamos que esses elementos verbais articulados com os visuais se complementam, garantindo que a mensagem seja transmitida e ajudando ao leitor na construção de sentido.

Considerando o reconhecimento dessa estrutura composicional da tirinha pela sociedade, mais uma vez, à luz de Bakhtin (1997), reportamos que quando falamos, “utilizamo-nos sempre dos gêneros do discurso, em outras palavras, todos os nossos enunciados dispõem de uma *forma padrão* e relativamente estável *de estruturação de um todo*” (BAKHTIN, 1997, p. 301).

Frente aos pressupostos aqui citados, julgamos relevante desenvolver um projeto, em sala de aula, para além do divertimento e de estudos gramaticais, pois a leitura do gênero tirinha tanto pode ampliar as competências linguísticas dos

estudantes, à medida que eles vão lendo e refletindo sobre a linguagem, como também pode favorecer a implementação de uma prática pedagógica voltada à formação de leitores autônomos e críticos.

Acreditamos, ainda, na boa aceitação, por parte dos estudantes, das tirinhas de Marcelinho, produzida por Maurício de Sousa, como recurso didático para o ensino da leitura, a partir de estratégias. Por tratar de temas referentes ao incentivo ao consumo consciente e a atitudes saudáveis, entendemos que as tirinhas publicadas na *internet*, inspiradas no filho mais novo do autor, são adequadas à faixa etária dos estudantes, o que pode tanto estimular a leitura, como despertar o envolvimento dos estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental pelas atividades de forma prazerosa e espontânea.

Após enfocarmos o aporte teórico do nosso trabalho, damos continuidade com a apresentação da parte metodológica.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo é destinado aos procedimentos metodológicos que nortearam o desenvolvimento da pesquisa tais como: caracterização da pesquisa e o contexto em que transcorreu nossa investigação. Logo após, apresentamos como ocorreu a aplicação da atividade diagnóstica, seguida da geração e análise dos dados que serviram para a elaboração da proposta interventiva.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

A presente pesquisa é de natureza aplicada, uma vez que articulamos os referenciais teóricos às dificuldades de leitura dos estudantes, apontadas mediante a aplicação das atividades diagnósticas com o gênero tirinha, a partir de questionamentos conduzidos a serem respondidos de forma oral e escrita.

Em seguida, como pesquisadora, profissional que atua, na turma do 7º ano B do Ensino Fundamental e professora de Língua Portuguesa, propomos uma ação de intervenção direta no contexto escolar, direcionada aos estudantes, sujeitos pesquisados, buscando possíveis soluções para dirimir algumas dificuldades leitoras que interferem na realidade da sala de aula de forma mais efetiva.

Diante desse contexto, podemos admitir que conhecemos a realidade de sala de aula e as necessidades de aprendizagem desses estudantes, em especial, no que tange à leitura. Por conseguinte, este trabalho também possibilitou a realização de uma abordagem predominantemente qualitativa¹¹, pois, trata de um:

[...] estudo detalhado de um determinado fato, objeto, grupo de pessoas ou ator social e fenômenos da realidade. Esse procedimento visa buscar informações fidedignas para se explicar em profundidade o significado e as características de cada contexto em que encontra o objeto de pesquisa. (OLIVEIRA, 2014, p. 60).

Sendo um estudo detalhado, assume um caráter descritivo, visto que descrevemos um problema real, no que se refere ao ensino-aprendizagem da leitura, utilizando as estratégias de compreensão leitora, de acordo com Solé (1998), na

¹¹ Embora o trabalho contenha quadros, gráfico e dados estatísticos, há a predominância da abordagem qualitativa na pesquisa.

nossa sala de aula, com o componente Língua Portuguesa em uma turma do Ensino Fundamental.

Partindo do que precede, a nossa pesquisa pode ser caracterizada como uma pesquisa-ação, conforme a perspectiva de Thiollent (1986), pois ele afirma que:

Entre as diversas definições possíveis, daremos a seguinte: a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 1986, p. 14).

E, é com base na nossa experiência docente, por meio não somente da observação, mas também da intervenção, que propomos buscar soluções, de forma cooperativa, para um problema específico da sala de aula, articulando os conhecimentos teóricos com a prática em um processo de reflexão-ação, pois segundo Ghedin e Franco (2011),

Desde Lewin até Elliot, afirma-se que importante característica da pesquisa-ação é seu processo integrador de pesquisa, reflexão e ação, retomado continuamente sob forma de *espirais cíclicas*, de sorte que haja tempo e espaço para que a integração pesquisador-grupo se aprofunde e a prática desse processo vá, aos poucos, tornando-se mais familiar, haja tempo para que o conhecimento interpessoal se amplie e, ainda, haja tempo e espaço para a apreensão cognitivo-emocional das novas situações vividas por todo o grupo, de práticos e de pesquisadores (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 229).

Nesse sentido, considerando que com a nossa atuação docente, no contexto da pesquisa, e com as espirais cíclicas, é possível realizar esse processo de reflexão-ação durante as etapas da pesquisa, de modo que as situações vivenciadas pelos envolvidos na pesquisa possam proporcionar momentos de autoformação para o professor-pesquisador, à proporção que sua prática vai sendo aperfeiçoada e, concomitantemente, ocorra a melhoria da compreensão leitora dos estudantes participantes da pesquisa.

Reiteramos que a nossa pesquisa promove a participação dos estudantes e do docente na busca de soluções para os seus problemas, tornando-se fundamental uma proposta de intervenção para sabermos em que medida o ensino de estratégias de leitura com o gênero tirinha pode contribuir para que os estudantes se interessem, extraiam significados e construam sentidos para as leituras por eles realizadas.

Esse é o principal questionamento da nossa pesquisa e atinge os envolvidos no problema prático investigado. Nesse caso, a pesquisa-ação é vista como forma de engajamento do pesquisador e pesquisados a serviço de uma ação para a geração de um saber compartilhado. “Além disso, é preciso que a ação seja uma ação não-trivial, o que quer dizer uma ação problemática merecendo investigação para ser elaborada e conduzida” (THIOLLENT, 1986, p.15).

Para alcançar os objetivos propostos, a pesquisa foi desenvolvida obedecendo às seguintes fases:

Quadro 07 – Fases da pesquisa

1. Aplicação de atividade diagnóstica de leitura, selecionada do livro didático da turma do 7º ano do Ensino Fundamental
2. Descrição e análise da atividade inicial de leitura aplicada aos estudantes, com o intuito de verificar os problemas encontrados
3. Elaboração do projeto de intervenção com gênero tirinha, contemplando as estratégias de compreensão propostas por Solé (1998)
4. Aplicação das ações do projeto
5. Análise dos dados obtidos a partir das repostas dos estudantes às atividades
6. Divulgação das atividades de leituras aplicadas aos estudantes para os professores da escola pesquisada

Fonte: Própria (2019).

Assim, delimitamos o número de dezessete aulas de quarenta e cinco minutos para o desenvolvimento da pesquisa, sendo três para a atividade diagnóstica, duas para a apresentação do projeto à turma e doze para a aplicação das atividades do projeto de leitura.

Compreendemos que durante a execução da pesquisa, foi preciso considerar as situações previstas e imprevistas, sempre redirecionando quando necessário as atividades de leitura planejadas, conforme as necessidades de aprendizagem dos estudantes.

As atividades de leitura realizadas com os estudantes, durante a aplicação do projeto de intervenção formaram o *corpus* da pesquisa. Elucidamos que as atividades aplicadas para que os educandos respondessem por escrito dizem respeito à leitura de nove tirinhas do Marcelinho, personagem de Maurício de Sousa, contemplando o

ensino das estratégias de compreensão propostas por Solé (1998), como recurso para a formação de leitores competentes.

4.2 CONTEXTO DA PESQUISA

Esta pesquisa surgiu, a partir das nossas inquietações como professora ao depararmos-nos com as dificuldades de leitura dos estudantes. Durante as aulas ministradas de Língua Portuguesa e, com o passar dos anos, percebemos que os problemas de compreensão de textos são recorrentes e, cada vez mais, abrangem um número maior de discentes por turma.

A maioria dos estudantes, por sua vez, não se interessam por leitura e apresentam diversas dificuldades, a exemplo de apenas decodificar frases e palavras, ler sem entonação, sem considerar a pontuação, e apresentam problemas de compreensão textual. Destacamos, ainda, que eles têm acesso e contato com livros somente na escola, além disso, a grande maioria não tem acesso à *internet* em suas residências ou em dados móveis.

Essa é a realidade dos escolhidos de uma escola municipal, localizada na cidade de João Pessoa, no Estado da Paraíba para participar desse estudo. São os estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental, turno tarde, turma B, composta de vinte e dois educandos, com idade entre doze e quinze anos.

Contudo, a coleta de dados foi realizada tendo como base as respostas dadas pelos estudantes às atividades de leitura, e para as análises adotamos como referência o total de 19 estudantes, considerando a frequência e participação deles em todas as etapas da pesquisa, desde a atividade diagnóstica até as atividades de intervenção.

A escola pesquisada, conforme o Projeto Político Pedagógico (2017), atende a estudantes oriundos da periferia do bairro do Roger, zona norte de João Pessoa ou comunidades circunvizinhas, de famílias de baixa renda, incluídos no Programa Bolsa Família do Governo Federal.

Acrescentamos que a maioria dos estudantes atendida pela escola ainda é fortemente marcada pelas representações de pobreza e vulnerabilidade social, posto que, durante décadas, suas famílias conviveram com o depósito de lixo, popularmente, conhecido como “Lixão do Roger”, e de onde encontraram alternativas

econômicas para sobrevivência.

Embora, a transferência do lixão e as práticas de reciclagem mais organizadas tenham proporcionado mais dignidade a essa população, com relativas modificações no seu meio ambiente natural e social, o estigma social ainda é um dos elementos que a proposta pedagógica da escola objetiva desconstruir, sinalizando alternativas de construção de novas identidades sociais.

Mesmo diante desses desafios, a escola dispõe de uma pequena sala de leitura e um laboratório de informática com acesso limitado à *internet*, o que não nos impediu de desenvolver um trabalho de intervenção pedagógica, para ensinar aos estudantes da turma citada como utilizar as estratégias de leitura e potencializar uma leitura mais proficiente.

Para tal, selecionamos as tirinhas de Marcelinho, com temáticas referentes às questões do meio ambiente que circulam no sistema global de redes de computadores. Tal escolha feita pela pesquisadora objetivou motivar os discentes para nosso trabalho de leitura, despertar o interesse deles e contribuir com o ensino e aprendizagem de leitura mais efetivamente.

Assim, antes das atividades de intervenção, aplicamos a atividade diagnóstica com a intenção de ratificar as dificuldades de leitura do gênero tirinha dos estudantes participantes da pesquisa, como pode ser observado a seguir:

4.3 ATIVIDADE DIAGNÓSTICA

Na nossa prática docente, já percebemos as necessidades de leituras dos educandos e, para ratificá-las, selecionamos duas tirinhas e questões do próprio livro didático usado na turma do 7º ano B. Após a aplicação por meio de aulas expositivas dialogadas, as respostas foram analisadas, a fim de que os resultados obtidos conferissem pertinência à execução das atividades de intervenção que elaboramos.

Com esse propósito, planejamos uma ação para três aulas de quarenta e cinco minutos que se dividiu em dois momentos. Logo no primeiro momento, em uma aula, explicamos o objetivo da atividade diagnóstica, distribuímos as tirinhas selecionadas, solicitamos que os discentes colassem nos seus cadernos e, oralmente, começamos um diálogo, visando antecipar informações e ativar conhecimentos prévios sobre os textos. No segundo momento, em duas aulas, entregamos uma folha com oito

perguntas relacionadas às tirinhas para que juntos conosco realizassem a leitura e elaborassem as respostas por escrito.

Para um melhor entendimento, apresentamos a seguir, a primeira tirinha de Hagar, o Horrível, do cartunista Dik Browne e a segunda tirinha Gato e gata da cartunista Laerte, acompanhadas das questões que compuseram a atividade diagnóstica de leitura. Ambas foram retiradas do nosso livro didático, intitulado para Viver Juntos: português, 7º ano, obra coletiva, concebida, desenvolvida e produzida sob a organização de Edições SM, 2015, distribuída aos estudantes pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD do Governo Federal do Brasil.

Figura 11 – Atividade diagnóstica de leitura

Atividade diagnóstica

1. Leia a tira.



Hagar, o Horrível, de Chris Browne.

- Como foi a recepção do vizinho à visita de Hagar?
- A apresentação de Hagar foi adequada a uma situação de boas-vindas? Por quê?
- A quem Hagar se referiu quando usou o pronome *alguém*?
- Qual é a classificação do pronome *quem* no contexto da tira?
- Como se classifica o pronome *alguém*?

2. Leia a tira.



Gato e gata, de Laerte.

- No primeiro quadrinho, qual é o sentimento da gata pelo gato com manchas? Como você percebeu?
- Qual é o sujeito do verbo *ter* no segundo quadrinho?
- Reescreva a frase do segundo quadrinho, modificando o sujeito para os gatos.

Fonte: Costa, Marchetti e Soares (7º ano, 2015, p. 76-148).

Para contextualizar a atividade diagnóstica, observamos que a questão 1 apresenta a tirinha de Hagar, o Horrível, do cartunista Dik Browne, faz parte da seção denominada de “Atividades globais - Reflexão linguística” do capítulo 2 e, se dedica a exercícios de gramática que retomam os conceitos dos conteúdos abordados (pronomes) no capítulo, por meio dos gêneros discursivos, nesse caso a tirinha.

E a segunda tirinha da questão 2, Gato e gata da cartunista Laerte, integra o capítulo 4, na seção intitulada “Questões de escrita” que propõe atividades específicas de ortografia, acentuação e pontuação, sendo nesse caso a “Grafia de alguns verbos irregulares”, como podemos observar a letra “c”, quando solicita ao estudante fazer o plural do sujeito da frase do segundo quadrinho, objetivando que o educando atente para a grafia do verbo *‘ter’*.

Já para a intervenção pedagógica, propomos uma forma diferente de trabalhar a leitura de tirinhas de Marcelinho. Como vimos, as atividades foram compostas de questões discursivas que favoreceram a abordagem do gênero e a utilização das estratégias de leitura.

Esclarecemos que, inicialmente, mediamos a leitura propriamente dita na sala de aula, dando oportunidade a todos os estudantes que quisessem participar. Em seguida, pedimos que os estudantes fizessem uma leitura silenciosa. Terminada a leitura silenciosa, realizamos uma leitura compartilhada. Depois, os 19 estudantes participantes foram orientados a responder as oito perguntas por escrito, sendo cinco a respeito da tirinha de Hagar na questão 1 e, três da tirinha Gato e gata na questão 2.

Posteriormente, as respostas dadas pelos estudantes foram submetidas à análise, cujos comentários apresentamos a seguir.

4.3.1 Geração e análise de dados da atividade diagnóstica

Em um primeiro momento, ao observamos as questões da atividade diagnóstica selecionada do livro didático da turma do 7º ano do Ensino Fundamental, já percebemos que o maior número de perguntas sobre as tirinhas foi direcionado para o estudo de aspectos gramaticais, ou seja, dos 8 questionamentos propostos para a leitura das tiras de “Hagar, o Horrível” e “Gato e gata”, 5 se limitaram à exploração de conhecimentos gramaticais referentes à nomenclatura da classificação dos pronomes

indefinidos, pronome interrogativos, identificação do sujeito da oração e plural do verbo “ter” em concordância com o sujeito no plural.

Em meio a essas observações iniciais, partimos para a aplicação da atividade diagnóstica e após a finalização, recolhemos as folhas com as respostas dos 19 estudantes participantes e presentes às aulas durante todo o percurso da pesquisa, para fazermos a nossa coleta de dados, observações e análises.

Para melhor entendimento, enfatizamos que as respostas às questões foram agrupadas em quatro situações distintas: as perguntas respondidas adequadamente; parcialmente adequada; as que foram respondidas de forma inadequada e; aquelas não respondidas ou deixadas em branco, indicadas em dois quadros distintos, sendo um para cada tirinha.

E, ainda, destacamos que os dados foram gerados considerando o número de 19 estudantes participantes que responderam aos questionamentos nas quatro situações estabelecidas, representados em valores absolutos e total de respostas em percentuais.

Vejamos o quadro seguinte que ilustra os resultados obtidos na questão 1 da atividade diagnóstica, acompanhados de análise e comentários.

Quadro 08 – Resultados da questão 1 da atividade diagnóstica

QUESTÃO 1 HAGAR, O HORRÍVEL	Número de estudantes participantes (19)			
	RESPOSTA ADEQUADA	RESPOSTA PARCIALMENTE ADEQUADA	RESPOSTA INADEQUADA	SEM RESPOSTA
LETRA a	0	1	15	3
LETRA b	4	3	10	2
LETRA c	0	0	18	1
LETRA d	3	0	8	8
LETRA e	3	0	9	7
TOTAL DE RESPOSTAS	10 (10,52%)	4 (4,21%)	60 (63,15)	21 (22,10%)

Fonte: Própria (2019).

Sobre as respostas dadas a tirinha de Hagar à pergunta da letra “a) *Como foi a recepção do vizinho à visita de Hagar?*”, nenhum dos estudantes indicou a resposta adequada, pois a palavra “recepção” foi confundida com “reação”, por isso, disseram

que o vizinho ficou “assustado”, “com medo” ou “se precaveu mandando guardar as pratarias para não ser roubado”, não conseguindo responder adequadamente que a recepção do vizinho à visita de Hagar foi de “não abrir a porta para Hagar”; apenas 1 respondeu que “foi ruim”, mas também não percebeu que o vizinho sequer abriu a porta para receber Hagar ficando a resposta dada parcialmente adequada; 15 responderam inadequadamente e; 3 deixaram a questão em branco.

Na pergunta “b) *A apresentação de Hagar foi adequada a uma situação de boas-vindas? Por quê?*”, 4 educandos responderam adequadamente que a forma de apresentação de Hagar como “o terrível” não foi inadequada; 3 responderam de forma incompleta, uma vez que apresentaram com resposta a palavra “não”, mas não conseguiram dar a justificativa adequada; 10 responderam de forma inadequada por entenderem que “o vizinho foi mal educado” ou ainda “Hagar foi gentil em desejar que fosse “bem-vindo”; e somente 2 deixaram a questão sem resposta.

Observamos que para a letra “c) *A quem Hagar se referiu quando usou o pronome alguém?*”, nenhuma resposta adequada foi dada, uma vez que 18 estudantes responderam inadequadamente que “alguém” se referia ao “vizinho que estava dentro da casa”, evidenciando que não compreenderam que “o pronome indefinido não se refere a uma pessoa especificamente, mas a qualquer pessoa que estivesse dentro da casa do vizinho”; e somente 1 participante deixou em branco a referida questão.

Na letra “d) *Qual é a classificação do pronome quem no contexto da tira?*”, 3 estudantes identificam adequadamente “quem” como pronome interrogativo; 8 deram resposta inadequada ao indicar outras classificações para o referido pronome como “pessoal”, “demonstrativo” e “de tratamento”; e 8 não responderam à questão, deixando-a em branco.

Na letra “e) *Como se classifica o pronome alguém?*”, 3 estudantes indicaram que seria “pronome indefinido”; 9 não conseguiram, e citaram outras classificações para o pronome em destaque como “demonstrativo” e “pessoal”; e 7 optaram por não responder à questão.

Nessa primeira questão, ao computarmos o total de respostas às letras, verificamos que 10,52% foram adequadas; 4,21% parcialmente adequadas; 63,15% inadequadas e; 22,10% deixadas em branco, ou seja, sem respostas.

Prosseguimos com a correção e análise das respostas dadas pelos estudantes à questão 2 sobre a tirinha de Gato e gata de Laerte e chegamos aos resultados expostos no quadro a seguir.

Quadro 09 – Resultados da questão 2 da atividade diagnóstica

QUESTÃO 2 O GATO E GATA	Número de estudantes participantes (19)			
	RESPOSTA ADEQUADA	RESPOSTA PARCIALMENTE ADEQUADA	RESPOSTA INADEQUADA	SEM RESPOSTA
LETRA a	3	4	8	4
LETRA b	0	8	7	4
LETRA c	0	0	11	8
TOTAL DE RESPOSTAS	11 (19,29%)	4 (7,01%)	26 (45,61%)	16 (28,07%)

Fonte: Própria (2019).

Dentre as três perguntas respondidas pelos estudantes, observamos que na letra “a) *No primeiro quadrinho, qual é o sentimento da gata pelo gato com manchas? Como você percebeu?*”, 3 estudantes responderam os dois questionamentos adequadamente, quando disseram que “o sentimento da gata pelo gato era de paixão”, percebido ora “pela fala contida no balão se derretendo” ora “pela a cara da gata”; 4 responderam apenas que o sentimento dela era de “paixão” ou “amor”, contudo não disseram como eles perceberam e chegaram a essa conclusão, evidenciando que não observaram os elementos não verbais apresentados no desenho contido no primeiro quadrinho; 8 responderam de forma inadequada dizendo que a gata estava com “tristeza”, “tédio” ou se limitaram a transcrever as falas presentes nos balões do primeiro quadrinho; e 4 deixaram em branco.

Ao corrigirmos a letra “b) *Qual é o sujeito do verbo ter no segundo quadrinho?*”, consideramos que 8 estudantes acertaram parcialmente a resposta, pois apontaram o núcleo do sujeito “farsante” como sujeito do verbo “tem”, em lugar de “este farsante”, ficando claro que eles confundiram o núcleo do sujeito com o sujeito; 7 inadequadamente responderam que o sujeito de “tem” era “gato com manchas”, “livro”, “livro cheio de frases” e ainda transcreveram trechos do texto presente no segundo quadrinho; e 4 deixaram sem resposta.

Por último, na letra “c) *Reescreva a frase do segundo quadrinho, modificando o sujeito para os gatos*”, verificamos que nenhum dos 19 participantes conseguiram

responder de forma adequada, uma vez que não foram capazes de observar que “os gatos” estava no plural e exigia a forma verbal “têm”; 11 responderam inadequadamente, sendo que 7 trocaram a palavra “farsante” por “gato” no singular e outros escreveram “Denúncia! Este gato tem um livro de frases!!” Mantendo o sujeito no singular; 4 estudantes reescreveram literalmente o texto do segundo quadrinho “Denúncia!! “este farsante tem um livro de frases!!”; e 8 deixaram a questão em branco.

Na segunda questão, constatamos que 19,29% das respostas foram dadas adequadamente; 7,01% parcialmente adequadas; 45,61% de forma inadequada e; 28,07% deixaram a questão sem resposta, ou seja, em branco.

Diante de tais resultados, notamos que os estudantes apresentaram dificuldades para formular respostas satisfatórias, quando foi exigido um pouco da capacidade de interpretação. Também ficaram notórias suas limitações sobre os conhecimentos gramaticais, embora o livro didático, na maioria das perguntas, tenha usado as tirinhas como pretexto para o ensino das regras gramaticais, não oferecendo subsídios para ampliação das habilidades de leitura dos estudantes.

Voltando às concepções da BNCC, cabe reforçar suas orientações metodológicas, no que se refere à mobilização dos conhecimentos sobre os gêneros e sobre a língua em favor do desenvolvimento de capacidades leitoras dos estudantes do Ensino Fundamental e enfatizar que:

[...] estudos de natureza teórica e metalinguística – sobre a língua, sobre a literatura, sobre a norma padrão e outras variedades da língua – não devem nesse nível de ensino ser tomados como um fim em si mesmo, devendo estar envolvidos em práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da língua/linguagens (em leitura e em produção) em práticas situadas de linguagem (BRASIL, 2017, p. 69).

Em contraposição a esse entendimento da BNCC sobre os estudos de natureza teórica e metalinguística no Ensino Fundamental, grande parte dos questionamentos que acompanharam as duas tirinhas da atividade diagnóstica analisadas estavam em dissonância com o ensino reflexivo da língua, à medida que não garantiram aos estudantes a busca de aprendizagens relevantes a sua formação leitora.

Nesse sentido, a atividade diagnóstica distanciou-se de uma proposta de leitura na perspectiva dos gêneros discursivos e do ensino de estratégias de leitura, pois não tratou de “selecionar procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e

interesses, levando em conta características do gênero e suporte do texto, de forma a poder proceder a uma leitura autônoma” (BRASIL, 2017, p. 72).

Diante desses comentários, percebemos que a abordagem do livro didático implicou negligenciamento de uma prática reflexiva. Assim, a atividade diagnóstica reduziu as possibilidades de o estudante realizar uma leitura interativa e reflexiva, porque ao leitor não foi dada a oportunidade de estabelecer um diálogo com o texto nem com o contexto, desconsiderando os diversos elementos constitutivos do gênero discursivo em estudo, além de não prestigiar a utilização de procedimentos que facilitassem a compreensão leitora dos educandos.

Dessa forma, as respostas dos estudantes à atividade diagnóstica revelaram o real diagnóstico tanto das dificuldades das atividades leitoras do livro didático quanto da compreensão leitora dos educandos do 7º ano B e, que somadas as nossas inquietações, já expostas, justificaram a pertinência e a necessidade de implementação de um trabalho de leitura mais cuidadoso e direcionado por um viés mais reflexivo e crítico.

Essas considerações críticas reforçaram a relevância da nossa intervenção que se consistiu da leitura das tirinhas de Marcelinho de autoria de Maurício de Sousa e da utilização das estratégias de leitura de Solé (1998), visto a necessidade de formar um leitor sujeito capaz de ativar os conhecimentos prévios, linguístico e de mundo, como também fazer inferências.

Na sequência, detalhamos a nossa intervenção pedagógica realizada, bem como expomos a análise dos resultados obtidos e divulgação das atividades do projeto de leitura aos professores da escola pesquisadas.

5. INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Neste capítulo, apresentamos as etapas que constituíram a nossa intervenção pedagógica, acompanhadas da análise do *corpus* que foi constituído das atividades de leitura de tirinhas de Marcelinho, personagem de Maurício de Sousa, a partir da utilização das estratégias de leitura. Em seguida, expomos a comparação dos resultados das atividades diagnóstica e de intervenção e a divulgação das ações do projeto de leitura para os professores da escola pesquisada em um momento de reunião pedagógica.

5.1 PROJETO DE LEITURA COM O GÊNERO TIRINHA E ANÁLISE DO *CORPUS*

Na intervenção pedagógica que desenvolvemos, a partir de tirinhas, procuramos respaldá-las nos fundamentos de Bakhtin (1997) e Marcuschi (2008) sobre os gêneros do discurso; as concepções de leitura abordadas por Koch e Elias (2008), Bonifácio (2015), Cavalcante (2013) e as estratégias de leitura de Kleiman (2002) e Solé (1998), organizadas nos momentos antes, durante e depois da leitura.

O projeto de leitura foi constituído das atividades escritas de leitura de nove tirinhas de Marcelinho, de autoria de Maurício de Sousa, contemplando as estratégias de compreensão propostas por Solé (1998), realizadas pelos estudantes do 7º ano B do Ensino Fundamental, em uma escola da cidade de João Pessoa-PB.

A intervenção teve início no mês de junho de 2019 e foi estruturada em quatro etapas, para as quais dispomos de um conjunto de catorze aulas de quarenta e cinco minutos, conforme demostramos no quadro a seguir:

Quadro 10 – Etapas do projeto de leitura

Primeira etapa Apresentação do projeto (02 aulas de 45 minutos)	Apresentação do projeto aos estudantes, por meio de uma conversa, com informações sobre o projeto, como seria desenvolvido, quais os objetivos e importância e o gênero utilizado nas atividades.
Segunda etapa Momento antes da leitura (04 aulas de 45 minutos)	Aplicação de atividades oral e escrita, prévias à leitura de 3 tirinhas, utilizando as estratégias de motivação e definição do objetivo da leitura; ativação dos conhecimentos prévios sobre o gênero discursivo, autor, suporte, público-alvo dos textos e assunto; estabelecimento de previsões e expectativas sobre o texto e; a formulação de perguntas sobre ele.

Terceira etapa Momento durante a leitura (04 aulas de 45 minutos)	Realização da leitura silenciosa e compartilhada e depois aplicação de atividades escritas, utilizando as estratégias de verificação das previsões, expectativas e hipóteses levantadas acerca de 3 tirinhas; identificação de informações explícitas; identificação das ideias principais e das pistas linguísticas e; extrapolação das ideias do texto.
Quarta etapa Momento depois da leitura (04 aulas de 45 minutos)	Aplicação de atividades oral e escrita acerca de 3 tirinhas, utilizando as estratégias das 2 etapas anteriores (momento antes da leitura e momento durante a leitura) e; elaboração de síntese.

Fonte: Própria (2019).

As práticas de leitura integrantes do projeto de intervenção foram norteadas sob o viés dos gêneros discursivos e das estratégias de leitura, não somente, para auxiliar a compreensão leitora dos estudantes do 7º ano B, mas também a promover para eles o entendimento de que a leitura é um instrumento capaz de transformá-los em sujeitos ativos e autônomos da sua própria aprendizagem.

Assim, aplicamos as atividades planejadas e articuladas às necessidades de compreensão leitora apresentadas pelos estudantes. E agora, passamos a descrever a primeira etapa que foi destinada à apresentação da nossa proposta de intervenção.

5.1.1 Primeira etapa: apresentação do projeto

Para a apresentação do projeto de leitura aos estudantes foram destinadas, no fim do mês de junho, duas aulas de 45 minutos, tempo necessário para estabelecermos uma conversa, com informações sobre o projeto. Para iniciar, pedimos que os estudantes se dispusessem em círculo, escrevemos o nome do projeto no quadro e explicamos o objetivo. Depois, relatamos sobre a metodologia das etapas e do tempo planejada para sua realização.

Em seguida, falamos sobre importância de a leitura para as pessoas atuarem nas práticas sociais cotidianas, como também para o desenvolvimento do nosso intelecto e imaginação, pelo fato das práticas de leitura promoverem a aquisição de conhecimentos, em especial, para os estudantes do Ensino Fundamental, não só em Língua Portuguesa, mas em todos os outros componentes curriculares.

Além disso, dissemos que o gênero discursivo, escolhido por nós para as

atividades era a tirinha e, defendemos que a leitura desses textos aguça nosso senso crítico sobre temas do cotidiano, por meio da nossa capacidade de relacionar os elementos verbais e não verbais, essenciais à compreensão que extrapola a decodificação. Nesse momento, enfatizamos a importância da utilização das estratégias do antes – durante – depois da leitura para compreendermos melhor os textos que lemos, além disso, destacamos a leitura como um processo de interação autor-texto-leitor.

Vale ressaltar que apesar dos educados participarem ativamente da nossa exposição, percebemos, na primeira aula, por parte de alguns, certa resistência, porém, na segunda aula, as inquietações foram se dissipando, ao longo da nossa conversa, de forma que conseguimos a adesão de toda a turma.

Também é oportuno mencionar que a receptividade e a motivação de outros educandos que demonstraram mais envolvimento nos impulsionaram para a implementação, em nossa sala de aula, de novas propostas metodológicas, pois eles entenderam que o processo de leitura não é simples nem curto, mas mesmo assim, os entraves podem ser minimizados com o envolvimento do professor e dos estudantes.

Na conclusão dessa etapa, combinamos que, após o recesso escolar, nas aulas no início do mês de agosto, realizaríamos a segunda etapa que constaram da aplicação das atividades de leitura de três tirinhas, explorando as estratégias para o momento antes da leitura.

5.1.2 Segunda etapa: momento antes da leitura

Recorremos a Solé (1998) como embasamento, na elaboração das atividades, aqui, apresentadas, para possibilitar aos estudantes melhor compreensão antes da leitura das tirinhas. Sendo assim, destacamos alguns pontos importantes relacionados aos aspectos gerais do texto: a preparação do leitor por meio da motivação, a definição dos objetivos que se pretende atingir; fazendo o levantamento do conhecimento prévio do leitor, estabelecendo previsões, formulando hipóteses e questionamentos acerca dos textos selecionados.

Como já afirmamos, o modelo de leitura assumido, no projeto de intervenção, é o Sociointeracionista, pois reconhecemos que o sentido do texto está na interação

autor-texto-leitor. E para esse momento antes da leitura, destacamos as três tirinhas de Marcelinho, de Maurício de Sousa, para serem trabalhadas pelos estudantes em um período de 4 aulas de 45 minutos, conforme apresentadas a seguir, na figura 12.

Figura 12 – Tirinhas para atividades antes da leitura



Fonte: Uol – Turma da Mônica (2019)¹²

¹² Disponível em: <http://turmadamonica.uol.com.br/tirinhasdomarcelinho/index.php?a=13>. Acesso em: 10 jan. 2019.

Ressaltamos que essas três tirinhas somente foram efetivamente lidas após as respostas escritas aos questionamentos propostos para o momento antes da leitura. Dessa forma, os textos 01, 02 e 03 foram utilizados para as atividades de leituras e discussões iniciais orais, registradas, por escrito, posteriormente. Tais atividades foram utilizadas com o objetivo de ativar os conhecimentos prévios dos estudantes e possibilitar o desenvolvimento de sua compreensão leitora.

As atividades para antes da leitura foram realizadas em 4 aulas de 45 minutos e organizadas da seguinte maneira: duas aulas para as atividades denominadas: conversando previamente sobre o gênero discursivo tirinha; conversando sobre o autor; conversando sobre o suporte, o público-alvo a quem o texto se destina e o propósito do texto e; outras duas aulas para as atividades intituladas: conversando previamente sobre o assunto, a economia de energia elétrica, abordado nas três tirinhas de Maurício de Sousa, como veremos a seguir.

Figura 13 – Atividades para antes da leitura

Caro estudante,

Antes de realizarmos a leitura silenciosa e compartilhada das tirinhas 01, 02 e 03 de Marcelinho, vamos responder essas atividades por escrito, utilizando estratégias de leitura, assim organizadas: conversando previamente sobre o gênero discursivo; conversando sobre o autor; conversando sobre o suporte, o público-alvo a quem o texto se destina e o propósito do texto; conversando previamente sobre o assunto, abordado nas três tirinhas para ativar o conhecimento prévio e melhor compreensão.

Conversando previamente sobre o gênero discursivo

- Os três textos que leremos são do gênero tirinha. Diante dessa informação, responda:
 - O que você sabe sobre tirinhas?
 - Você já leu uma outra tirinha? De que tratava?

Conversando sobre o autor

- As tirinhas que leremos são de autoria do cartunista brasileiro, Maurício de Sousa:
 - O que você sabe sobre Maurício de Sousa?
 - É possível um autor ser inspirado pelos próprios filhos a criar suas histórias?
 - Você já leu uma outra tirinha de Maurício de Sousa? Qual?

Conversando sobre o suporte, o público-alvo e o propósito do texto

- Essas tirinhas são textos curtos que reúnem características verbais e não verbais:
 - Onde podemos encontrá-las?
 - Elas são destinadas a que público? Explique sua resposta.
 - Qual é o propósito das tirinhas que leremos?

Conversando previamente sobre o assunto

- As tirinhas que leremos tratam sobre a economia de energia elétrica:
 - Você consegue imaginar como seria o mundo sem a energia elétrica? Comente.
 - O que você acha de um garoto de 7 a 8 anos de idade se preocupar com a economia de energia elétrica?
 - É possível economizar a energia elétrica no cotidiano? De que maneira você pode fazer isso?
 - Você concorda que existe uma relação entre a água e a geração de energia elétrica? Explique.
 - Qual a importância da energia elétrica para a vida das pessoas?

Fonte: Própria (2019).

Para iniciar, ao término da entrega do questionário aos estudantes presentes na sala naquele dia, fizemos a leitura em voz alta de todas as questões. Em seguida, explicamos para eles que eram atividades prévias à leitura das tirinhas e tinham como objetivo ativar os seus conhecimentos prévios sobre o gênero discursivo tirinha, o autor, o suporte, o público-alvo a que os textos se destinavam, a finalidade do gênero e o assunto abordado.

No que concerne ao gênero, explanamos sobre os elementos constituintes da tirinha e destacamos que apesar de ser um texto verbal curto e de agregar imagens em quadrinhos, era preciso muita atenção para perceber as marcas de humor tão presentes nesse gênero.

Um outro ponto a evidenciar foi a breve apresentação que fizemos do cartunista Maurício de Sousa, autor e criador de Marcelinho, personagem principal das tirinhas que iríamos ler, e que sempre era preocupado com as questões de preservação do meio ambiente. Ainda falamos sobre a famosa Turma da Mônica, já conhecida por mais da metade dos educandos, conversamos sobre os possíveis leitores dessas tirinhas e onde esses textos podem ser encontrados na escola e fora da escola.

Na sequência, adiantamos que as três tirinhas de Marcelinho selecionadas abordavam o assunto sobre a economia de energia elétrica e dialogamos sobre a importância de não desperdiçarmos por meio de ações simples no nosso dia a dia, uma vez que a energia elétrica é indispensável para o mundo em que vivemos.

Convém salientar que segundo Solé (1998), essa conversa, antes da leitura, é muito relevante tanto para a antecipação de informações sobre o texto que será exposto, quanto para a ativação dos conhecimentos prévios do leitor. A autora ainda defende que ao prestigiarmos esses conhecimentos, estamos motivando o leitor a construir sentido para o texto que ainda será lido.

Como percebemos, trabalhar a leitura não é tarefa fácil, ao contrário, a produção de sentidos para um texto é uma atividade altamente complexa, uma vez que a leitura “se realiza, evidentemente, com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes” (KOCH; ELIAS, 2008, p. 57).

Em ato contínuo, para oportunizar aos estudantes a mobilização de caberes, iniciamos, com eles, a leitura e os questionamentos, explicações e comentários de cada uma das perguntas do questionário, dando o tempo necessário para respondê-

las e, posteriormente, realizamos a análise, cujos os resultados acompanhamos a seguir.

É importante lembrar que as respostas das atividades de intervenção foram agrupadas, assim como na análise da atividade diagnóstica, em três situações distintas: as perguntas respondidas adequadamente ou parcialmente adequada; as que foram respondidas de forma inadequada e; aquelas não respondidas ou deixadas em branco, indicadas em quadros distintos, sendo um para cada uma das estratégias de leitura utilizadas.

Na maior parte do tempo desse momento antes da leitura, percebemos a boa aceitação dos estudantes, pois conseguiram prestar a atenção e ficar concentrados para responder aos 13 questionamentos. E conforme já anunciado, os dados foram gerados considerando os 19 estudantes que responderam aos questionamentos nas quatro situações estabelecidas, representados em valores absolutos e total de respostas em percentuais.

A partir de agora, apresentamos os dados, bem como as análises das respostas aos questionamentos e os resultados obtidos.

Quadro 11 – Conversando previamente sobre o gênero discursivo

QUESTÃO 1	Número de estudantes participantes (19)			
	RESPOSTA ADEQUADA	RESPOSTA PARCIALMENTE ADEQUADA	RESPOSTA INADEQUADA	SEM RESPOSTA
LETRA a	6	10	2	1
LETRA b	18	1	0	0
TOTAL DE RESPOSTAS	24 (63,15%)	11 (28,94%)	2 (5,26%)	1 (2,63%)

Fonte: Própria (2019).

Para iniciar a conversa previa sobre o gênero discursivo, na “questão 1”, aos estudantes foi perguntado na letra “a. *O que você sabe sobre tirinhas?*”, 6 responderam adequadamente, dizendo que a tirinha “é um texto que conta uma história com palavras e imagens, organizado na horizontal em três quadrinhos”; dos 10 que deram resposta parcialmente adequada, 4 disseram ser “um texto que tem a linguagem verbal”, 5 responderam que é “uma história divertida contada em

quadrinhos” e 1 disse “é um texto que tem desenho”; 2 responderam de forma inadequada ao dizer que “é uma história para contar muito difícil” e; apenas 1 deixou a questão sem resposta.

Na letra “b. *Você já leu uma outra tirinha? De que tratava?*”, evidenciamos que o total dos 19 estudantes afirmaram já ter lido outra tirinha, sendo que 18 disseram que tratava das historinhas da Turma da Mônica e citaram os personagens Cebolinha, Chico Bento e Magal e; 1 se limitou a responder apenas “sim” para a primeira pergunta, porém não responderam de que tratava.

Na estratégia conversando, previamente, sobre o gênero discursivo, constatamos que 63,15% dos estudantes responderam de forma adequada; 28,94% apresentaram respostas parcialmente adequadas; apenas 5,26% deram respostas inadequadas e; 2,63% optaram por deixar em branco. Esses dados apontam que a maioria dos estudantes revelou ter algum conhecimento sobre tirinha, como também expressou já ter lido esse gênero, inclusive as tirinhas de autoria de Maurício de Sousa.

Continuamos comentando as respostas dos estudantes em “Conversando sobre o autor” e apresentamos os dados da questão 2 no quadro 12.

Quadro 12 – Conversando sobre o autor

QUESTÃO 2	Número de estudantes participantes (19)			
	RESPOSTA ADEQUADA	RESPOSTA PARCIALMENTE ADEQUADA	RESPOSTA INADEQUADA	SEM RESPOSTA
LETRA a	17	0	1	1
LETRA b	18	0	0	1
LETRA c	17	2	0	0
TOTAL DE RESPOSTAS	52 (91,22%)	2 (3,50%)	1 (1,75%)	2 (3,50%)

Fonte: Própria (2019).

Com base no quadro 12, verificamos que em relação à letra “a. *O que você sabe sobre Maurício de Sousa?*”, 17 estudantes apontaram de forma adequada que Maurício de Sousa como “o brasileiro criador da Turma da Mônica; consideramos inadequada a resposta de 1 que escreveu que “não sabia nada” e; somente 1 deixou

em branco.

Na letra “b. *É possível um autor ser inspirado pelos próprios filhos a criar suas histórias?*”, 18 estudantes responderam “sim”, confirmando a possibilidade de os filhos ser fonte de inspiração para os pais criarem suas histórias como é o caso de Maurício de Sousa e; e só 1 não respondeu à questão.

Percebemos ainda que na letra “c. *Você já leu uma outra tirinha de Maurício de Sousa? Qual?*”, 17 envolvidos na pesquisa responderam que já tinham lido “sim” outra tirinha de Maurício de Sousa e citaram como exemplos histórias da “Mônica”, “Cebolinha”, “Cascão” e “Magali” e; 2 responderam “sim”, porém não citaram qual, deixando incompleta a resposta.

Na estratégia conversando sobre o autor, verificamos que 91,22% dos estudantes apresentaram as respostas de forma adequada; 3,50% parcialmente adequada; apenas 1,75% deram respostas inadequadas e; 3,50% deixaram em branco. Tais resultados foram relevantes, uma vez que grande parte dos estudantes manifestou ter algum conhecimento sobre Maurício de Sousa e também sobre sua obra, em especial, a Turma da Mônica e fizeram referências às histórias da Turma da Mônica, fato que tanto motivou como aproximou os educandos dos exercícios a ser realizados.

Observamos os resultados do próximo quadro que trata sobre o suporte, o público-alvo e o propósito do texto.

Quadro 13 – Conversando sobre o suporte, o público-alvo e o propósito do texto

QUESTÃO 3	Número de estudantes participantes (19)			
	RESPOSTA ADEQUADA	RESPOSTA PARCIALMENTE ADEQUADA	RESPOSTA INADEQUADA	SEM RESPOSTA
LETRA a	18	0	1	0
LETRA b	12	4	2	1
LETRA c	16	0	2	1
TOTAL DE RESPOSTAS	46 (80,70%)	4 (7,01%)	5 (8,77%)	2 (3,50%)

Fonte: Própria (2019).

A questão 3 anuncia que as tirinhas são textos curtos que reúnem características verbais e não verbais. Em seguida, foi perguntado na letra “a. *Onde podemos encontrá-las?*”. Analisando as respostas dos estudantes, constatamos que 18 responderam adequadamente, e 12 indicaram que esses textos podem ser encontrados em “livro escolar, revista ou gibi”, 3 disseram em “gibi e *internet*”, 3 escreveram em “gibi, jornal e livro escolar”; deu a resposta inadequada apenas 1 que disse ser em “tv”.

Já quando questionados na letra “b. *Elas são destinadas a que público? Explique sua resposta*”, 12 responderam que eram textos para “crianças, jovens e adultos” e justificaram como sendo “pequenos com figuras e engraçados”, “rápido de ler, tinham desenhos e muitos assuntos interessantes”, “coloridos, pequenos e divertidos”; 4 responderam parcialmente adequado, pois disseram que eram destinados para “crianças, adolescentes e adultos”, contudo não deram explicação; 2 responderam de forma inadequada, dizendo que as tirinhas eram destinadas aos “personagens” e a “Maurício de Sousa” e; apenas 1 não respondeu.

Quando indagados na letra “c. *Qual é o propósito das tirinhas que leremos?*”, 16 estudantes deram a resposta adequada, dizendo que eram para “divertir”, “divertir e ajudar a melhorar a leitura” e “divertir e passar o tempo”, “entreter e relaxar o leitor”; 2 de forma inadequada responderam de modo desarticulado e incoerente que “é legal o autor se inspira nos filhos” “pra ele ficar e ajudar” e; apenas 1 optou por deixar a questão em branco.

De acordo com os resultados apresentados nessa estratégia, constatamos que 80,70% dos estudantes responderam adequadamente e 7,01% deram respostas parcialmente adequadas, quando indagados sobre o suporte, o público-alvo e o propósito do texto. Por outro lado, podemos observar a presença de 8,77% de respostas inadequadas e 3,50% de questões sem repostas, resultante da dificuldade de alguns estudantes para elaborar justificativa e identificar o propósito desse gênero.

No contínuo, destacamos os resultados da questão 4, revelados no quadro da estratégia conversando previamente sobre o assunto.

Quadro 14 – Conversando previamente sobre o assunto

QUESTÃO 4	Número de estudantes participantes (19)			
	RESPOSTA ADEQUADA	RESPOSTA PARCIALMENTE ADEQUADA	RESPOSTA INADEQUADA	SEM RESPOSTA
LETRA a	15	3	0	1
LETRA b	16	0	2	1
LETRA c	16	2	0	1
LETRA d	11	3	3	2
LETRA e	12	5	0	2
TOTAL DE RESPOSTAS	70 (73,68%)	13 (13,68%)	5 (5,26%)	7 (7,36%)

Fonte: Própria (2019).

A questão 4 prenuncia que as tirinhas as quais seriam lidas tratavam sobre a economia de energia elétrica. Na pergunta da letra *“a. Você consegue imaginar como seria o mundo sem a energia elétrica? Comente”*, 15 estudantes, de forma adequada, responderam “sim” e comentaram dizendo que seria “um desastre e difícil de se viver porque muita coisa que usamos precisa de energia elétrica”, “ruim e aperreado com muito escuro sem tv e celular para falar com a família”, “horrível sem água gelada e sem poder sair à noite” e “poderia ser até mais econômico, mas não teria os como ligar os eletrodomésticos e a internet”; 3 deram resposta parcial, escrevendo apenas “sim”, não fazendo nenhum comentário e; 1 deixou em branco.

Ao ser indagado na letra *“b. O que você acha de um garoto de 7 a 8 anos de idade se preocupar com a economia de energia elétrica?”*, 16 estudantes, de forma adequadamente, reconheceram ser “muito boa essa preocupação para não faltar de vez a energia elétrica”, “muito legal”, “bem interessante porque mostra a criança preocupada com o mundo futuro”, “bom porque é desde cedo que se aprende economizar”, “importante para o garoto fazer já a coisa certa”, “bom porque o menino se preocupa em economizar a energia e o dinheiro dos pais”; 2 educandos não associaram a preocupação de um garoto de pouca idade à economia de energia elétrica e responderam equivocadamente que “ele estava preocupado em ficar sem celular e ou sem wi-fi” e; 1 optou por não responder e deixou em branco.

Na pergunta da letra *“c. É possível economizar a energia elétrica no cotidiano? De que maneira você pode fazer isso?”*, 16 estudantes responderam “sim” e citaram

adequadamente várias formas de economizar como “não deixar luzes acesas durante o dia”, deixar a tv desligada da tomada”, desligar a tv quando não tiver gente na sala para assistir”, “apagar a luz quando for dormir”, “ligar o ventilador só quando for necessário”; 2 responderam parcialmente, dizendo que “é possível economizar energia no cotidiano”, contudo não indicaram nenhuma forma de se fazer isso e; apenas 1 deixou em branco.

Na letra “d. *Você concorda que existe uma relação entre a água e a geração de energia elétrica? Explique*”, 11 estudantes disseram acertadamente que existe “sim” e explicaram que “a energia elétrica é gerada pela água”, “existe o processo que o gerador suga água para virar energia”, “nas hidrelétricas é utilizada a força da água para a geração de energia”, “há um tipo de energia que é mantida através das hidrelétricas”; 3 responderam incompletamente que “há relação entre a água e a geração de energia”, porém não apresentaram justificativa; 3 inadequadamente responderam “não” porque “dá curto circuito”, “dá choque”, “a água não tem energia” e; 2 deixaram sem resposta.

No que tange à letra “e. *Qual a importância da energia elétrica para a vida das pessoas?*”, 12 estudantes responderam que a energia elétrica é importante porque “ilumina as nossas casa e outros lugares”, “carrega celular”, “faz funcionar os eletrodomésticos e eletrônicos”, “conecta a internet e facilita estudos e pesquisas no computador”, “liga ventilador e ferro de engomar”, “congela as comidas evitando estragar”, “mantém o funcionamento de aparelhos para facilitar a vida das pessoas”, “ajuda na realização de cirurgias nos hospitais”, “ilumina as ruas deixando as pessoas em mais segurança”; 5 consideraram “importante a energia elétrica para a vida das pessoas”, mas não apontaram claramente essa importância, limitando-se a repetir o enunciado da pergunta de modo afirmativo e; 2 não apresentaram resposta.

Ao analisarmos as respostas dos estudantes, constatamos 73,68% de respostas satisfatórias para a estratégia conversando previamente sobre o assunto. Contudo, consideramos oportuno ressaltar que, a princípio, poucos educandos participaram das discussões sobre a economia de energia elétrica, abordada pelas tirinhas, entretanto, à medida que a conversa foi sendo realizada, eles começaram a expor oralmente seus conhecimentos já adquiridos. Por fim, a conversa evoluiu e, grande parte dos envolvidos mostrou curiosidade para ler as histórias das tirinhas e conhecer as opiniões e atitudes do nosso personagem, Marcelinho.

Embora tenhamos destacado o envolvimento da turma, fazendo colocações diversificadas e apresentando respostas pertinentes ao assunto verificamos, no quadro 14, que 13,68% dos estudantes não responderam as questões propostas de forma completa, uma vez que não conseguiram formular justificativas ou comentários quando solicitados. Ainda analisando as respostas dos educandos nessa estratégia, detectamos que 5,26% indicaram respostas inadequadas e 7,36% preferiram não responder e deixaram em branco.

Em decorrência desses resultados significativos, consideramos válido o nosso trabalho, enquanto docente, de informar os estudantes sobre o texto que iriam ler e de “Selecionar procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses, levando em conta características do gênero e suporte do texto, de forma a poder proceder a uma leitura autônoma em relação a temas familiares” (BRASIL, 2017, p. 72).

E nessa perspectiva, a ativação do conhecimento prévio do leitor, antes da leitura propriamente dita, a respeito do gênero, autor, suporte, público-alvo e propósito do texto oportunizaram que os estudantes interagissem com os textos e desempenhassem um papel relevante para a compreensão do assunto abordado, pois “de fato, se você não possuísse o conhecimento pertinente, não poderia entendê-lo, interpretá-lo, criticá-lo, utilizá-lo, recomendá-lo, rejeitá-lo, etc.” (SOLÉ, 1998, p. 103).

Ao retomar as concepções teóricas, podemos reconhecer que para o ensino de estratégias de leitura, é indispensável que o professor desenvolva ações, nos momentos que antecedem o ato de ler, pensando na complexidade da leitura e, concomitantemente, “na capacidade que as crianças têm para enfrentar - de seu modo – essa complexidade. Assim, sua atuação tenderá a observá-las e a lhes oferecer as ajudas adequadas para que possam superar os desafios” (SOLÉ, 1998, p. 91).

Logo após, discurremos sobre a terceira etapa da pesquisa, denominada de momento durante a leitura.

5.1.3 Terceira etapa: momento durante a leitura

As três tirinhas de Marcelinho exploradas nas atividades para durante a leitura tratavam sobre o uso racional da água e foram aplicadas em quatro aulas de 45 minutos, a fim de permitir que os estudantes participantes percorressem o caminho

do processo de construção, identificação e confirmação das expectativas e hipóteses levantadas sobre os textos antes da leitura propriamente dita.

Apoiamo-nos em Solé (1998, p. 115) para afirmar “que a leitura é um processo de emissão e verificação de previsões que levam à construção da compreensão do texto” e, seguindo esse entendimento, os questionamentos proporcionaram os educandos a buscar os elementos necessários à compreensão e identificar as informações explícitas e implícitas nas tirinhas.

Para tanto, as atividades para o momento durante a leitura dos textos 04, 05 e 06 foram organizadas, a partir das seguintes estratégias: lendo silenciosamente e compartilhando a leitura para compreender o texto; verificando expectativas e hipóteses levantadas acerca do texto; identificando informações explícitas no texto; identificando pistas linguísticas e; extrapolando as ideias do texto para melhor compreensão.

Esclarecemos que a primeira estratégia “lendo silenciosamente e compartilhando a leitura para compreender o texto” foi utilizada durante a leitura de cada uma das três tirinhas; a segunda “verificando expectativas e hipóteses levantadas acerca do texto” foi utilizada para a tirinha 04; a terceira “identificando informações explícitas no texto” e a quarta “identificando pistas linguísticas” para a tirinha 05 e; a quinta “extrapolando as ideias do texto” para a tirinha 06.

Enfatizamos, nesse momento, o nosso percurso e comentários da estratégia lendo silenciosamente e compartilhando a leitura para compreender o texto.

De acordo com as ideias de Solé (1998, p. 119), “O professor e os alunos devem ler um texto, ou trecho de um texto em silêncio (embora também possa haver leitura em voz alta)”. Então, utilizamos a leitura silenciosa com o intuito de familiarizar os estudantes com as tirinhas e, desse modo, fazê-los compreender, observar os seus caminhos, marcar informações, expressões e palavras, caso eles não conhecessem ou não compreendessem.

Primeiramente, entendendo a leitura silenciosa individual como um recurso didático necessário à formação de leitores, solicitamos aos estudantes essa leitura e orientamos a cada um que observasse as características do gênero tirinha, os quadrinhos, o formato dos balões, os personagens e as relações estabelecidas entre eles e as marcas linguísticas.

Após a realização da leitura silenciosa, demos espaço para a leitura

compartilhada, uma das estratégias durante a leitura que Solé (1998) aponta como importante para o desenvolvimento de habilidades leitoras e ressalta que:

Também é fundamental que as tarefas de leitura compartilhada, cujo objetivo é ensinar as crianças a compreender e a controlar sua compreensão, se encontrem presentes na leitura desde os seus níveis iniciais, e que os alunos se acostumem a resumir, a fazer perguntas, a resolver problemas de compreensão a partir do momento em que começam a ler algumas frases, e até mesmo antes, quando assistem à leitura que outros fazem para eles (SOLÉ, 1998, p.120).

Esse recurso didático, quando utilizado pelo professor, permite que o estudante adote uma postura ativa na leitura. Fato comprovado em nossas intervenções, pois as explicações, perguntas e comentários sobre os fatos narrados nas tirinhas oportunizaram a alguns estudantes assumir de forma ativa e participativa a leitura; outros, apesar da timidez, foram aos poucos interagindo e dando as suas contribuições progressivamente.

E enquanto docente, percebemos que à proporção que os discentes iam compreendendo a função das atividades de leitura compartilhada, mais interagiam e participavam. E em relação ao desenvolvimento da postura ativa do leitor durante a leitura, essa nossa constatação corroborou o posicionamento de Solé (1998, p. 121) ao dizer que “isto só é possível em tarefas de leitura compartilhada, na qual o leitor vai assumindo, progressivamente, a responsabilidade e o controle de seu processo”.

No contínuo da leitura compartilhada, docente e estudantes leram juntos os textos e discutiram sobre as situações cotidianas de desperdício e de economia da água conhecidas por todos. Depois de uma reflexão sobre a importância desse recurso natural para a vida dos seres vivos, os estudantes responderam as atividades, por escrito, sob a nossa mediação.

A exposição das ideias e impressões dos educados acerca do que foi lido teve a finalidade de criar condições para que eles pudessem atribuir sentido ao que estava sendo lido, a entender melhor o assunto e ampliar sua própria interpretação sobre as atitudes das pessoas em relação ao uso racional da água.

Assim, as atividades de leitura compartilhada foram organizadas para o estudante exercer o seu protagonismo enquanto leitor, de forma que, com a nossa mediação, fosse capaz de refletir, criticar, analisar, intervir, esclarecer dúvidas, sintetizar, levantar hipóteses, confirmar informações, formular questionamentos, recapitular e resumir. É com esse entendimento que Solé (1998) ressalta que é no ato

da leitura que o leitor mais se esforça para compreender as informações expostas no texto.

Ainda mencionamos que, para melhor entendimento da etapa durante a leitura, as análises e os resultados obtidos pelos estudantes foram apresentados por tirinha e as respectivas estratégias utilizadas, sendo as respostas agrupadas considerando as perguntas respondidas adequadamente ou parcialmente adequadas; as que foram respondidas de forma inadequada e; aquelas não respondidas ou deixadas em branco.

Apresentamos as atividades realizadas com texto 04, abordando a estratégia verificando expectativas e hipóteses levantadas acerca do texto, conforme a figura 15.

Figura 14 – Atividades para durante a leitura – Texto 04

Caro estudante,

No contínuo da leitura silenciosa e compartilhada das tirinhas de Marcelinho 04, 05 e 06, vamos responder as atividades por escrito, utilizando estratégias de leitura, assim organizadas: lendo silenciosamente e compartilhando a leitura para compreender o texto; verificando expectativas e hipóteses levantadas acerca do texto; identificando informações explícitas no texto; identificando pistas linguísticas e; extrapolando as ideias do texto para melhor compreensão.

Atividades para durante a leitura

Texto 04



<http://turmadamonica.uol.com.br/tirinhasdomarcelinho/index.php?a=54>

Verificando expectativas e hipóteses levantadas acerca do texto

1. Lendo o texto 04 com o professor. No pesadelo, Marcelinho não concorda que o jacaré escove os dentes com a torneira aberta devido ao desperdício de água:
 - a. Você concorda com a atitude de Marcelinho quando se trata do mau uso da água? Por quê?
 - b. O desperdício de água está sendo apresentado, no pesadelo, da forma como você pensou? O que está igual ou diferente?
 - c. A leitura do texto está fazendo você ver outra maneira de economizar a água? Que outra maneira é essa?
 - d. Diante das informações expressas na tirinha, podemos afirmar a hipótese de que a água tem realmente um papel importante para as pessoas no mundo?

Fonte: Própria (2019).

A seguir, passamos às análises das respostas dos estudantes às questões propostas e destacamos os resultados alcançados.

Quadro 15 – Verificando expectativas e hipóteses levantadas acerca do texto

QUESTÃO 1 TEXTO 4	Número de estudantes participantes (19)			
	RESPOSTA ADEQUADA	RESPOSTA PARCIALMENTE ADEQUADA	RESPOSTA INADEQUADA	SEM RESPOSTA
LETRA a	16	2	0	1
LETRA b	13	5	0	1
LETRA c	18	1	0	0
LETRA d	16	0	2	1
TOTAL DE RESPOSTAS	63 (82,89%)	8 (10,52%)	2 (2,63%)	3 (3,94%)

Fonte: Própria (2019).

Durante a leitura do texto 04, na questão1, ao perguntarmos, na letra “a. Você concorda com a atitude de Marcelinho quando se trata do mau uso da água? Por quê?”, constatamos que 16 estudantes responderam “sim” e deram diversas explicações para concordarem com a atitude de Marcelinho como “devemos economizar água para não acabar”, “se faltar água não sobreviveremos”, “não dar pra viver sem água”, “água é nossa vida”, “ela é importante para todos os seres vivos”, “não podemos desperdiçar porque se faltar água nós vamos morrer de sede”, “economizando estamos cuidando do planeta e da natureza”, “é importante para a vida na Terra”, “a gente precisa de água para viver” e “fazer o bom uso da água é pensar no futuro do planeta”; 2 responderam parcialmente escrevendo apenas “sim”, todavia não explicaram por que concordaram e; 1 deixou a questão em branco.

Na letra “b. O desperdício de água está sendo apresentado, no pesadelo, da forma como você pensou? O que está igual ou diferente?”, notamos que 13 estudantes conseguiram responder de forma adequada, dizendo que “não”, pois nunca imaginaram “um jacaré escovando os dentes depois de comer suas vítimas”, também não pensaram em pessoas escovando os dentes com torneira aberta”, mas sim, “com torneira fechada para economizar água”, outros pensaram “em um jacaré nadando no rio e não escovando os dentes”, ainda pensaram no jacaré dizendo “para economizar água durante o banho para não secar os rios” e em “Marcelinho todo feliz concordando

com o bicho”; 5 apresentaram como resposta parcial, apenas “não” e escreveram que “pensaram diferente”, mas não disseram objetivamente o quê e; 1 não respondeu a questão.

Na letra “c. *A leitura do texto está fazendo você ver outra maneira de economizar a água? Que outra maneira é essa?*”, verificamos que todos os estudantes responderam “sim”, e 18 indicaram maneiras diferentes, a exemplo de “lavar a calçada com balde e não com mangueira”, “utilizar um copo com água na hora de escovar os dentes”, “tomar banhos rápidos”, “fechar o chuveiro na hora de passar sabonete ou de lavar os cabelos”, “ter cuidado para gastar pouca água na hora de lavar os pratos”, reutilizar água para limpar sanitários” e “fechar bem a torneira para não ficar pingando” e; 1 respondeu somente “sim”, mas não citou qual maneira diferente pensaram.

Na letra “d. *Diante das informações expressas na tirinha, podemos afirmar a hipótese de que a água tem realmente um papel importante para as pessoas no mundo?*”, notamos que 16 estudantes respondera adequadamente que “sim” e acrescentaram dizendo que “a água é importante para nós”, “sem água a gente morre”, “acabando a água as pessoas não sobrevivem”, “o ser humano não vive sem água”, “usamos água para basicamente tudo que fazemos” e “ para fazer comida e higiene é preciso de água”; 2 responderam inadequadamente escrevendo “não”, pois não conseguiram perceber a importância da água e; 1 optou por não dar nenhuma resposta.

Na estratégia, verificando expectativas e hipóteses levantadas acerca do texto, observamos resultados significativos, pois 82,29% dos educandos acertaram as respostas; já 10,52% responderam de forma incompleta as questões constituídas de mais de uma pergunta, pois se limitaram a dar apenas uma resposta; em relação às respostas inadequadas e às deixadas em branco, computamos apenas 2,63% e 3,94%, respectivamente.

Na sequência, na figura 16, indicamos as atividades realizadas com o texto 05, mediante a utilização de duas estratégias de leituras: identificando as informações explícitas no texto e identificando as pistas linguísticas para melhor compreender o texto.

Figura 15 – Atividades para durante a leitura – Texto 05

Texto 05



<http://turmadamonica.uol.com.br/tirinhasdomarcelinho/index.php?a=37>

Identificando as informações explícitas no texto

2. No percurso da leitura do texto 05, considere as informações expostas nos quadrinhos e responda:

- De que a tirinha trata?
- Qual o motivo do grande susto de Marcelinho?
- O que aconteceu que causou a falta de água na mangueira?
- Como a mulher reagiu ao constatar a mangueira sem água?
- Como Marcelinho se sentiu no último quadrinho? Por quê?

Identificando as pistas linguísticas para melhor compreender o texto

3. No contínuo da leitura do texto 05, há palavras e expressões que conferem ao texto alguma informação. Considere os enunciados expostos nos balões e responda:

- Qual o significado da expressão "BLÁ, BLÁ!"?
- O que indica a palavra "UE"?
- Com que intenção o autor utilizou a expressão "SUA LINHA FOI BLOQUEADA"?

Fonte: Própria (2019).

A seguir, passamos às análises das respostas dos estudantes às questões propostas e os resultados alcançados com a estratégia de leitura, denominada identificando as informações explícitas no texto.

Quadro 16 – Identificando as informações explícitas no texto

TEXTO 5 QUESTÃO 2	Número de estudantes participantes (19)			
	RESPOSTA ADEQUADA	RESPOSTA PARCIALMENTE ADEQUADA	RESPOSTA INADEQUADA	SEM RESPOSTA
LETRA a	17	1	0	1
LETRA b	17	0	1	1
LETRA c	19	0	0	0
LETRA d	18	0	1	0
LETRA e	16	2	1	0
TOTAL DE RESPOSTAS	87 (91,57%)	3 (3,15%)	3 (3,15%)	2 (2,10%)

Fonte: Própria (2019).

No percurso da leitura do texto 05, na questão 2, letra “a. *De que a tirinha trata?*”, observamos que 17 estudantes adequadamente responderam que o texto tratava de “desperdício de água”, “mau uso da água”, “uso da água sem economizar”, “uma mulher gastando muita água”, “uma mulher gastando água enquanto mexia no celular”; 1 de forma global escreveu “sobre água”; 1 não apresentou nenhuma resposta.

Na letra “b. *Qual o motivo do grande susto de Marcelinho?*”, percebemos que 17 educandos disseram adequadamente que a mulher estava “com a mangueira ligada derramando muita água”, “gastando água demais”, “desperdiçando água sem necessidade”, “não sabia economizar água enquanto falava no celular”, “falando no celular e deixando a água jorrar sem pena”; 1 equivocou-se respondendo que a mulher estava “mexendo no celular” e; 1 deixou em branco.

Quando perguntamos, na letra “c. *O que aconteceu que causou a falta de água na mangueira?*”, constatamos que todos os 19 participantes responderam adequadamente dizendo, por exemplo, que Marcelinho “deu um nó mangueira”, “deu um laço na mangueira para a água não passar”, “amarrou a mangueira”, “enrolou a mangueira para não sair mais água”, “bloqueou a água dando um nó na mangueira”.

Na letra “d. *Como a mulher reagiu ao constatar a mangueira sem água?*”, verificamos que 18 estudantes acertaram a resposta dizendo que a mulher ficou “assustada com a falta da água”, “espantada porque a água parou de sair pela mangueira”, “assustada e surpresa com o imprevisto da falta de água”, “surpresa sem entender o que tinha acontecido”, “surpresa e em dúvida porque não sabia o que aconteceu com a água”, “surpresa e assustada com a mangueira sem água”; 1 respondeu de forma inadequada que a mulher “sabia que a água acabou” e “falou que faltou água na mangueira”.

Na letra “e. *Como Marcelinho se sentiu no último quadrinho? Por quê?*”, percebemos 16 estudantes responderam de forma adequada que Marcelinho ficou “alegre e feliz porque acabou com o desperdício de água”, “bem e feliz porque a mulher não ia mais gastar água”, “aliviado e alegre porque fez o que devia fazer para economizar água”, “satisfeito e tranquilo porque a mulher não ia mais gastar água”, “bem alegre e aliviado pois ela não ia estragar a água”; 2 responderam parcialmente que Marcelinho se sentiu “bem e aliviado”, “feliz e animado”, porém não deram

nenhuma justificativa para tais sentimentos e; apenas 1 equivocou-se ao responder, sem coerência, que “ele viu a mulher com o celular”.

Nas atividades para identificar as informações explícitas no texto, obtivemos resultados expressivos, revelando que educandos conseguiram articular os recursos verbais e não verbais, fato que permitiu atingir 91,57% de repostas adequadas com a utilização dessa estratégia; ao mesmo tempo, ainda constatamos 3,15% de respostas dadas de forma parcialmente adequadas; 3,15% inadequadas e; apenas 2,10% dos estudantes optaram por deixar as repostas em branco.

Prossigamos a nossa análise com a exposição agora dos resultados da questão 3, de acordo com o quadro 17, no que diz respeito a palavras e expressões que conferiram informações para melhor compreensão da tirinha 05.

Quadro 17 – Identificando as pistas linguísticas para melhor compreender o texto

TEXTO 5 QUESTÃO 3	Número de estudantes participantes (19)			
	RESPOSTA ADEQUADA	RESPOSTA PARCIALMENTE ADEQUADA	RESPOSTA INADEQUADA	SEM RESPOSTA
LETRA a	15	0	3	1
LETRA b	16	0	1	2
LETRA c	8	6	3	2
TOTAL DE RESPOSTAS	39 (68,42%)	6 (10,52%)	7 (12,28%)	5 (8,77%)

Fonte: Própria (2019).

Ainda no contínuo da leitura do texto 05, na questão 3, perguntamos na letra “a. Qual o significado da expressão “BLÁ, BLÁ!”?” e 15 estudantes apresentaram respostas adequadas ao escreverem que a expressão significa “conversar bobagem”, “falar muita besteira” “falar demais sem necessidade”, “falar coisas sem importância”, “falar muita conversa fiada”, “dizer baboseira demais”, dizer tolices”, dizer muita coisa boba”, “bater papo sem futuro”; 3 estudantes responderam equivocadamente que significava “deixar pra lá”, “ não está nem aí”, “não ligar para o q outro fala” e; 1 deixou em branco o questionamento.

Na letra “b. O que indica a palavra “UÉ”?”, constatamos que 16 estudantes responderam adequadamente dizendo que significa que a mulher está “surpresa”,

“espantada”, “assustada sem saber o que aconteceu”, “estar em dúvida”, “sem entender o que está acontecendo”; 1 respondeu de forma equivocada, pois disse que indicava “não tá nem ligando para nada porque desligou a água” e; 2 optaram por deixar em branco.

Na letra “c. *Com que intenção o autor utilizou a expressão “SUA LINHA FOI BLOQUEADA”?*”, verificamos que 8 estudantes deram respostas de modo adequado, pois entenderam que a intenção era “fazer uma brincadeira para avisar a mulher que estava gastando água e falando no celular”, “ser engraçado e dizer para a mulher economizar água”, “chamar a atenção para não desperdiçar água fazendo brincadeira”, “avisar a mulher sobre sua distração enquanto falava no celular”, “deixar o texto engraçado e economizar água”, “fazer a mulher entender que estava fazendo errado com a mangueira com jeito bem alegre e engraçado”; 6 apresentaram respostas incompletas dizendo que a intenção era de advertir a mulher e “bloquear a água da mangueira enquanto falava ao celular”, no entanto não conseguiram associar o uso da expressão com a finalidade de dar um tom de humor ao texto; 3 indicaram respostas equivocadas como “ela falar no celular”, “a linha era da mangueira”, “mostrar a raiva de Marcelinho e bloquear o celular da mulher que gastava água”; 2 deixaram a pergunta sem resposta.

De acordo com os dados evidenciados, constatamos dificuldade dos educandos para compreender a variação de sentidos que pode ocorrer com as palavras e expressões, bem como entender que o sentido pode variar conforme a situação. Dessa forma, na estratégia identificando as pistas linguísticas para melhor compreender o texto, apuramos que 68,42% dos estudantes escreveram as respostas adequadas; 10,52% responderam parcialmente de forma adequada; as respostas inadequadas alcançaram 12,28% e; 8,77% optaram por deixar em branco.

Tais resultados indicaram que devemos continuar a explorar os elementos linguísticos e a relação entre o sentido das palavras e ou expressões e os contextos em que estão inseridas. Considerando o debate sobre o sentido de “blá, blá!”, “ué!” e “sua linha foi bloqueada” na tirinha 05, discutimos e reforçamos as linguagens formal e informal, com a finalidade de ampliar o repertório dos estudantes com o enfoque na variação linguística e promover o conhecimento sobre a língua em situação de uso.

Em seguida, apresentamos as atividades aplicadas aos estudantes, durante a leitura da tirinha 06, com a utilização da estratégia que os conduziu à extrapolação das ideias do texto.

Figura 16 – Atividades para durante a leitura - Texto 06

Texto 06



<http://turmadamonica.uol.com.br/tirinhasdomarcelinho/index.php?a=26>

Extrapolando as ideias do texto

4. No decorrer da leitura do texto 06, Marcelinho faz recomendações para o uso racional da água, mas, no último quadrinho, ele afirma que fica sem assunto para falar quando está com Cascão:
 - a. O que motivou o garoto Marcelinho a ser tão imperativo ao combater o desperdício da água?
 - b. Na sua opinião, por que o pai de Marcelinho não economiza água ao lavar a louça nem ao tomar banho?
 - c. Que argumento podemos usar para explicar essa falta de assunto de Marcelinho quando está com Cascão?
 - d. O que você recomendaria a um amigo fazer para evitar o desperdício de água?
 - e. Você já leu outros textos que tratavam do uso da água? Quais? Onde essas leituras foram realizadas?
5. No percurso da leitura da tirinha 06, ainda vamos refletir sobre:
 - a. Qual a intenção do autor dessa tirinha com as atitudes do garoto Marcelinho?
 - b. Há muitas famílias convivendo com a falta de água hoje. O que elas fazem para superar essa situação?
 - c. Quais as consequências do desperdício da água para os seres vivos?

Fonte: Própria (2019.)

Vejamos os resultados obtidos com as respostas às questões 4 e 5 durante a leitura do texto 06, dispostos no quadro a seguir, bem como as nossas análises e comentários.

Quadro 18 – Extrapolando as ideias do texto

TEXTO 6 QUESTÃO 4	Número de estudantes participantes (19)			
	RESPOSTA ADEQUADA	RESPOSTA PARCIALMENTE ADEQUADA	RESPOSTA INADEQUADA	SEM RESPOSTA
LETRA a	14	3	1	1
LETRA b	15	2	1	1
LETRA c	16	0	1	2
LETRA d	16	3	0	0
LETRA e	13	4	0	2
QUESTÃO 5				
LETRA a	12	4	2	1
LETRA b	14	3	1	1
LETRA c	16	0	1	2
TOTAL DE RESPOSTAS	116 (76,31%)	19 (12,50)	7 (4,60%)	10 (6,57%)

Fonte: Própria (2019).

No texto 06, Marcelinho ordena o uso racional da água e, quando perguntamos na questão 4, letra “a. *O que motivou o garoto Marcelinho a ser tão imperativo ao combater o desperdício da água?*”, 14 estudantes deram a respostas condizentes com a pergunta e explicaram que foi porque o pai dele “estava desperdiçando água na pia da cozinha e no banheiro”, “gastava água lavando os pratos e tomando banho”, “lavava os pratos sem fechar a torneira e passava sabonete no corpo com o chuveiro ligado”, “lava a louça e toma banho com a torneira ligada”, lavava os pratos e tomava banho com a água ligada direto; 3 só conseguiram indicar um dos dois motivos e parcialmente responderam que o pai “estava lavando os pratos com a torneira muito forte”, “toma banho com o chuveiro ligado direto”; 1 confundiu com a situação apresentada na tirinha, por isso, escreveu a resposta equivocada “o pesadelo de Marcelinho com o jacaré” e; 1 deixou a resposta em branco.

Na letra “b. *Na sua opinião, por que o pai de Marcelinho não economiza água ao lavar a louça nem ao tomar banho?*”, 15 educandos indicaram respostas adequadas como “não se preocupa com a água e não está nem aí para poupar”, “não sabe da importância da água nem que um dia ela pode acabar”, “não tem responsabilidade de usar a água e economizar”, “não sabe economizar água e precisa

ser ensinado”, “acha que para tirar a sujeira tem que usar muita água”; 2 parcialmente responderam que ele “não quer” e “não economiza e pronto”; 1 de forma inadequada respondeu que o pai “não usa a água e não tem medo de Marcelinho” e; 1 preferiu não responder.

Na letra “c. *Que argumento podemos usar para explicar essa falta de assunto de Marcelinho quando está com Cascão?*”, verificamos que 16 estudantes deram respostas adequadas associadas a maior característica desse personagem, a exemplo de “Cascão não gosta de tomar banho”, então “não gasta água com banho”, “gosta de ficar sujo e não desperdiça água tomando banho”, “economiza água porque nem banho ele toma”, “Marcelinho não conversa sobre economia de água porque cascão não gasta água com banho”; 1 respondeu que Marcelinho “não queria conversa” e; 2 deixaram em branco.

Na pergunta da letra “d. *O que você recomendaria a um amigo fazer para evitar o desperdício de água?*”, 16 estudantes corretamente indicaram algumas sugestões como “desligar o chuveiro enquanto passa sabonete”, “tomar banhos rápidos”, “não demorar muito com o chuveiro ligado”, “tomar banho em menos tempo”, “não tomar vários banhos por dia”, “não se sujar muito para precisar só de um banho por dia”, “só tomar banho quando necessário e sem demorar”, “ao lavar louça, fechar a torneira quando passar sabão nas panelas e pratos”, “reutilizar água para lavar a calçada”, “escovar os dentes com a torneira da pia fechada” ou “usar um copo com água para escovar os dentes”; 3 parcialmente disseram que recomendaria “gastar menos água”, contudo não explicitaram que ação o amigo poderia fazer.

Na letra “e. *Você já leu outros textos que tratavam do uso da água? Quais? Onde essas leituras foram realizadas?*”, 13 estudantes responderam “sim”, e 9 disseram que não lembrava se havia lido “na escola ou em casa” e 4 escreveram que, “na escola” e “em casa”, leram textos que tratavam de “como economizar água”, da “importância da água para a vida” e sobre a “poluição dos rios e mares”; 4 responderam parcialmente que tinham lido “sim”, porém não indicaram quais nem onde realizaram tais leituras e; 2 deixaram em branco.

Ainda no percurso da leitura da tirinha 06, na questão 5, perguntamos na letra “a. *Qual a intenção do autor dessa tirinha com as atitudes do garoto Marcelinho?*”, verificamos que 12 estudantes entenderam corretamente que a intenção do autor é “chamar a atenção do leitor da importância do uso correto da água para a vida no

mundo”, conscientizar a pessoa que lê sobre a economia da água”, “ajudar a nós refletir sobre economizar água”, “quer que o leitor tenha mais consciência sobre o assunto”, “passar uma mensagem para o leitor pensar em economizar a água”, “dar um recado para o leitor usar a água com responsabilidade”, “incentivar as crianças a não gastar água”, “quer que a gente economize a água para não faltar”; 4 responderam que o autor “quer economizar água”, não conseguindo entender que a mensagem é destinada para o público leitor; 2 responderam de forma adequada e escreveram que o autor quer “dizer que os filhos não podem mandar nos pais”; 1 não conseguiu dar nenhuma resposta para a pergunta.

Na letra “*b. Onde você vive, há muitas famílias convivendo com a falta de água? O que elas fazem para superar essa situação?*”, 14 estudantes responderam “sim” e acrescentaram que “a água da CAGEPA falta muitas vezes” e quando isso acontece, as pessoas “utilizam água da caixa de um amigo ou vizinho”, “enchem baldes e bacias de água”, “reutilizam água para limpar o banheiro e a calçada”, “pegam água do poço”, “guardam água nos baldes e vão usando de pouquinho”, “reservam a água somente para fazer a comida”; 3 responderam de forma incompleta, pois escreveram a palavra “sim” para a primeira pergunta, mas não apresentaram o que era feito para superar esse problema, conforme a segunda pergunta; 1 equivocadamente respondeu que “não ligava para a falta de água” e; 1 preferiu deixar em branco.

Por último, perguntamos na letra “*c. Quais as consequências do desperdício da água para os seres vivos?*”, 16 estudantes acertadamente apresentaram respostas como “os seres vivos vão morrer de sede”, “a pessoa pode desidratar sem água”, “vamos sentir muito calor”, “a seca vai aumentar”, “não vamos fazer a higiene pessoal”, “nós e os animais vamos morrer de sede”, “vamos sentir muita sede, fome e morrer”, “teremos pouco tempo de vida”, “faltarão alimentos para as pessoas”, “vai acabar a vida no mundo”; consideramos que 1 equivocou-se ao escrever “não sei” como resposta e; 2 optaram por não responder.

Ao analisarmos os dados da estratégia extrapolando as ideias do texto, percebemos uma margem satisfatória do desempenho, visto que 76,31% dos estudantes responderam corretamente as questões; 12,50% responderam parcialmente adequado; 4,60% deram respostas equivocadas e; 6,57% deixaram as perguntas sem respostas.

Diante de tais resultados alcançados nas atividades realizadas durante a leitura das tirinhas 04, 05 e 06, verificamos a presença de resultados expressivos, apesar da ocorrência de algumas respostas incompletas, inadequadas, da dificuldade de apresentar explicações ou comentários quando solicitados e de questões deixadas em branco.

Ainda sobre esse momento durante a leitura, lembramos que foi todo permeado por discussões coletivamente, a fim de que os educandos partilhassem os aspectos utilizados para chegar às respostas, a partir dos seus conhecimentos prévios e dos apresentados pelas tirinhas e apresentassem por meio de explicações e comentários.

Esse momento de leitura é nomeado por Solé (1998, p. 118) de “tarefas de leitura compartilhada” exige que o docente atente para os problemas e necessidades revelados pelos estudantes, visto que, segundo a referida autora,

[...] a questão dos erros e do que se faz quando eles são detectados é da maior importância, pois nos informam – e isto pode parecer um paradoxo – sobre o que o leitor compreendeu, sobre o que ele sabe ou não sabe que compreendeu e sobre sua possibilidade de tomar decisões adequadas para resolver o problema. Não se trata de fazer uma apologia da leitura com erros, mas de ser capaz de interpretá-los em uma dimensão mais ampla da que costuma ser frequente na escola (SOLÉ, 1998, p. 125).

Baseado nesse contexto, foi possível organizarmos todo percurso da leitura propriamente dita das tirinhas com a nossa mediação atenta para os problemas detectados, pois compreendemos que o ensino da leitura, por ser uma tarefa de equipe, pode ser posta em prática de forma compartilhada. Todavia, não deixamos de considerar que “a responsabilidade é diferente para o professor e para os alunos, o primeiro pode se colocar ao nível dos segundos, para ajudá-los a se aproximar dos objetivos perseguidos” (SOLÉ, 1998, p. 173).

Ao levar em consideração esta perspectiva, é importante situar que com a nossa intervenção, em sala de aula, contribuiu para que os estudantes entendessem o que estavam lendo, verificando expectativas e hipóteses levantadas acerca do texto e identificando as informações explícitas e até as implícitas; extrapolassem as ideias e atribuíssem os sentidos possíveis ao texto lido ao fazerem relação com outras leituras por eles já realizadas; como também conseguissem melhorar a compreensão leitora, quando foram instigados tanto a trazer novas informações advindas do seu conhecimento prévio como reconhecer as pistas linguísticas presentes no texto.

Esse movimento dinâmico durante a leitura, proporcionado pelo ensino dessas estratégias citadas, nos fez recorrer novamente a Solé (1998, p. 121) para lembrar que “a finalidade última de todo ensino – e isso também ocorre no caso da leitura – é que os aprendizes deixem de sê-lo e dominem com autonomia os conteúdos que foram objeto de instrução”.

Por isso, é que validamos a importância de o professor planejar, preparar materiais adequados ao ensino de estratégias e orientar os estudantes desde o início da apresentação do texto até o final da leitura, de modo que aprendam a assumir um papel ativo na leitura e na aprendizagem.

Logo após, seguimos para a quarta e última etapa da pesquisa, denominada de momento depois da leitura.

5.1.4 Quarta etapa: momento depois da leitura

Para o momento após a leitura, as atividades foram elaboradas para fazer uma retomada das duas etapas do antes e durante a leitura das tirinhas, de modo que as questões aplicadas, também em quatro aulas de 45 minutos, permitissem sintetizar as estratégias trabalhadas nos momentos anteriores.

Solé (1998, p. 133) enfatiza que, ao se conceber o leitor como sujeito ativo e participativo, “não é possível estabelecer limites claros entre o que acontece antes, durante e depois da leitura” e por essa razão, não podemos compreender a leitura como um processo superficial equiparado a uma sequência de fases rigidamente estabelecidas.

Como vimos, as estratégias de compreensão leitora podem se entrelaçar, isto é, elas podem se misturar nos três momentos: antes, durante e após a leitura do texto. E diante desse entendimento, foram selecionadas três tirinhas que tratam do descarte do lixo e, as atividades com os textos 07, 08 e 09 foram organizadas com as seguintes estratégias: dialogando sobre a escolha do gênero, suporte, público-alvo e esfera de circulação do texto; contextualizando criticamente o assunto do texto; refletindo para extrapolar o texto e; elaborando síntese para melhor compreender o texto.

Apresentamos, a seguir, as atividades do texto 07, realizadas com os estudantes, abordando a estratégia dialogando sobre a escolha do gênero, suporte, público-alvo e esfera de circulação do texto, conforme a figura 17.

Figura 17 – Atividades para depois da leitura - Texto 07

Caro estudante,

Após realizarmos a leitura das tirinhas de Marcelinho 07, 08 e 09, vamos responder as atividades por escrito, utilizando estratégias de leitura, assim organizadas: dialogando sobre a escolha do gênero, suporte, público-alvo e esfera de circulação do texto; contextualizando criticamente o assunto do texto; refletindo para extrapolar o texto e; elaborando síntese para melhor compreender o texto.

Atividades para depois da leitura

Texto 07



<http://turmadamonica.uol.com.br/tirinhasdomarcelinho/index.php?a=47>

Dialogando sobre a escolha do gênero, suporte, público-alvo e esfera de circulação do texto

1. Com as discussões do texto 07, ficamos sabendo que trata do gênero discursivo tirinha e apresenta situações ou diálogos em balões para contar uma pequena história da vida cotidiana de forma humorada, irônica ou crítica. Com base na definição, responda:

- Qual o fato do nosso dia a dia é apresentado na tirinha?
- Em que consiste o humor da tirinha?
- Existem outros textos que também tratam sobre lixo. Você conhece algum? Qual? Em que se diferencia dessa tirinha?
- Essa tirinha pode ser publicada em diferentes suportes de textos. Dos suportes abaixo, assinale em quais podemos encontrá-la.

☐ livros científicos	☐ livros de receitas culinárias
☐ livros didáticos	☐ gibis
☐ revistas e jornais	☐ internet
- A que leitor se destina essa tirinha?
- O texto pode circular em diferentes esferas de comunicação, sendo uma mais específica às suas características. Qual a esfera de circulação da tirinha em estudo?

☐ esfera religiosa	☐ esfera jurídica
☐ esfera publicitária	☐ esfera literária/artística
☐ esfera científica	

Fonte: Própria (2019).

Observemos os resultados obtidos na questão 1 após a leitura do texto 07, dispostos no quadro a seguir, bem como as nossas análises e comentários.

Quadro 19 – Dialogando sobre a escolha do gênero, suporte, público-alvo e esfera de circulação do texto

TEXTO 7 QUESTÃO 1	Número de estudantes participantes (19)			
	RESPOSTA ADEQUADA	RESPOSTA PARCIALMENTE ADEQUADA	RESPOSTA INADEQUADA	SEM RESPOSTA
LETRA a	11	6	1	1
LETRA b	17	0	1	1
LETRA c	13	4	0	2
LETRA d	11	6	2	0
LETRA e	18	0	0	1
LETRA f	17	0	2	0
TOTAL DE RESPOSTAS	87 (76,31%)	16 (14,03%)	6 (5,26%)	5 (4,38%)

Fonte: Própria (2019).

No texto 07, foi destacada uma situação da vida cotidiana de forma humorada. Na questão 1, ao perguntarmos na letra “a. Qual o fato do nosso dia a dia é apresentado na tirinha?”, 11 estudantes adequadamente responderam que era “jogar lixo na água da praia”, “pessoas jogando lixo na praia e no mar”, “menino jogando lixo na praia”, “pessoa enchendo o mar de lixo”, “lixo jogado nas praias”, “poluição da água do mar com lixo”; “pessoas que vão para a praia e jogam lixo”, “pessoa mal educada jogando lixo no mar”; 6 parcialmente responderam que “as pessoas jogam lixo em todo lugar”, “jogando lixo”, “pessoas jogam lixo em lugar errado”, “lixo jogado no chão”, “o ser humano jogando lixo no meio ambiente”, “pessoa jogando lixo no chão”, “homem botando lixo onde não deve”; apenas 1 respondeu equivocadamente escrevendo “ir para a praia” e; 1 deixou em branco.

No questionamento da letra *“b. Em que consiste o humor da tirinha?”*, 17 estudantes deram respostas adequadas como: “toda sujeira volta para a pessoa que jogou lixo na praia”, “o mar devolvendo o lixo que o menino jogou”, “o lixo cai em cima do menino”, “o garoto joga lixo na praia e a onda traz de volta para ele”, “a água do mar joga todo o lixo no menino”, “a onda vem com tudo e traz todo o lixo jogado por pessoas e acerta o rapaz mal educado”, “a onda joga no menino o lixo dele e de outras pessoas”, “o mar joga todo os lixos no menino de volta”, “a onda vem para cima do garoto e deixa todo o lixo nas suas pernas”; 1 respondeu de forma equivocada dizendo “conscientização e humor” e; somente 1 optou por nada responder.

Na letra *“c. Existem outros textos que também tratam sobre lixo. Você conhece algum? Qual? Em que se diferencia dessa tirinha?”*, 13 estudantes responderam “sim” e acrescentaram que viram “em jornais, na escola, revistas, internet era texto longo e não tinha desenho diferente da tirinha que é pequena”, “no jornal não era tirinha era uma notícia”, “como tratar o lixo na aula de ciências, não havia desenhos, era longo apenas com palavras”, “na tv tinha filmagens de como tratar o lixo e as pessoas dando entrevista ao homem da tv”, “um texto sobre a poluição causada pelo lixo na internet com figura, mas diferente da tirinha porque era muito grande e difícil de ler”; 4 responderam “sim” para a primeira pergunta, porém não apresentaram respostas para as duas seguintes, apenas escreveram “não me lembro que texto era”, “acho que esqueci”, “Tá difícil de lembrar agora”, “não sei responder” e; 2 deixaram em branco.

Na letra *“d. Essa tirinha pode ser publicada em diferentes suportes de textos. Dos suportes abaixo, assinale em quais podemos encontrá-la.”*, 11 estudantes marcaram adequadamente “livros didáticos, gibis, revistas, jornais e internet”; 6 responderam parcialmente, sendo que 3 deixaram de marcar “jornais e revistas” e 3 não assinalaram “internet” e; 2 equivocaram-se ao assinalar “livros científicos, livros didáticos, gibis, revistas e jornais e internet”.

Quando perguntamos, na letra *“e. A que leitor se destina essa tirinha?”*, 18 estudantes foram bem sucedidos respondendo, por exemplo, que o leitor da tirinha pode ser “primeiramente a criança, mas jovens e adultos também”, “para crianças e outras pessoas que se interessam por tirinhas”, “para todos”, “para as crianças e jovens mas também para todos os públicos”, “para crianças e jovens”, “acho que é para crianças, mas sei que muitos jovens e adultos leem” e; somente 1 deixou a pergunta sem resposta.

Na letra “f. O texto pode circular em diferentes esferas de comunicação, sendo uma mais específica às suas características. Qual a esfera de circulação da tirinha em estudo?”, 17 estudantes adequadamente marcaram a “esfera literária/artística” e; 2 equivocaram-se indicando a “esfera publicitária”.

Conforme os números apresentados, verificamos resultados significativos quanto aos conhecimentos dos estudantes sobre o gênero, suporte, público-alvo e esfera de circulação da tirinha, uma vez que foi possível observar que eles, na grande maioria, foram capazes de responder aos exercícios de forma satisfatória, identificando elementos e características próprios do gênero. Além disso, norteamos para que os aprendizes pudessem depreender o humor presente na tirinha, como também perceber a crítica sobre o mal comportamento das pessoas, na praia, em relação ao destino do lixo produzido por elas mesmas nesse local público de lazer.

Assim, na estratégia dialogando sobre a escolha do gênero, suporte, público-alvo e esfera de circulação do texto, computamos que 76,31% dos estudantes deram as respostas adequadas; 14,03% responderam parcialmente de forma adequada; já as respostas inadequadas alcançaram 5,26% e; 4,38% preferiram não apresentar nenhuma resposta para as perguntas.

Apesar desse rendimento satisfatório, percebemos que as respostas inadequadas foram mais presentes nas duas questões objetivas referentes ao suporte e à esfera de circulação do texto em estudo. Esse fato nos direcionou a constatar que os equívocos foram decorrentes da dificuldade de os estudantes estabelecerem a diferença entre livro didático de ciências e livro científico, como também da falta de atenção deles acerca da tirinha como um gênero da esfera artística/literária, produzido com humor e para o entretenimento, em contraponto ao poder de persuasão do texto publicitário.

Passamos, a seguir, às atividades aplicadas aos estudantes, depois da leitura da tirinha 08 que trata sobre o descarte do lixo que produzimos, no que se refere ao seu destino dado por nós e à reciclagem, com a utilização da estratégia contextualizando criticamente o assunto do texto.

Figura 18 – Atividades para depois da leitura - Texto 08

Texto 08



<http://turmadamonica.uol.com.br/tirinhasdomarcelinho/index.php?a=39>

Contextualizando criticamente o assunto do texto

2. Observando que o texto 08 retrata a preocupação de Marcelinho com o descarte do lixo, no que diz respeito à reutilização e reciclagem, responda:

- O que é possível fazer reutilizando os materiais do lixo que produzimos?
- O que a fala de Marcelinho, no último quadrinho da tirinha, revela sobre o comportamento de Mônica e Cebolinha?
- Você consegue imaginar se não existisse a reciclagem? O que poderia acontecer nas cidades?

3. O texto 08 nos faz refletir sobre o destino que devemos dar ao nosso lixo de uma maneira humorada.

- Essa reflexão pode contribuir para que as pessoas se tornem melhores como seres humanos? Por quê?
- Você concorda com os cuidados de Marcelinho com o tratamento que devemos dar ao lixo que produzimos? Justifique seu posicionamento.

Fonte: Própria (2019).

Atentemos para os resultados e análises das atividades aplicadas aos estudantes, depois da leitura da tirinha 08, com a utilização da estratégia contextualizando criticamente o assunto do texto.

Quadro 20 – Contextualizando criticamente o assunto do texto

TEXTO 8 QUESTÃO 2	Número de estudantes participantes (19)			
	RESPOSTA ADEQUADA	RESPOSTA PARCIALMENTE ADEQUADA	RESPOSTA INADEQUADA	SEM RESPOSTA
LETRA a	18	0	0	1
LETRA b	16	1	1	1
LETRA c	17	1	0	1
QUESTÃO 3				
LETRA a	15	3	0	1
LETRA b	16	2	0	1
TOTAL DE RESPOSTAS	82 (86,31%)	7 (7,36%)	1 (1,05%)	5 (5,26%)

Fonte: Própria (2019).

Em relação à questão 2, perguntamos na letra “a. *O que é possível fazer reutilizando os materiais do lixo que produzimos?*”, 18 estudantes deram respostas coerentes com a pergunta e apontaram o que fazer para a reutilização de lixo como, por exemplo, “roupas, brinquedos, acessórios, artesanato, embalagens”, “roupas, brinquedos e artesanato”, “cofre para moedas”, “bonecos e carros de garrafa peti”, “juntar garrafas, latas e vender para reciclagem”, “artesanato, brinquedos, acessórios e talvez roupas”, “trabalhos para a escola, roupas e chinelos”, “coisas para brincar como jogos”, “cadeira, pufe e balanço para criança”, “acessórios como brincos para mulheres”, “brinquedos, acessórios e decoração”, “brinquedos, porta-joias, cofres, artesanato” e; 1 deixou em branco.

Na letra “b. *O que a fala de Marcelinho, no último quadrinho da tirinha, revela sobre o comportamento de Mônica e Cebolinha?*”, 16 educandos foram bem sucedidos ao escreveram algumas respostas como “souberam aproveitar o lixo para brincar com Marcelinho”, “eles gozaram de Marcelinho com um boneco de lixo”, “fizeram uma brincadeira com o lixo e assustaram Marcelinho”, “reutilizaram o lixo e

fizeram um boneco de Marcelinho e correram”, “fizeram uma brincadeira e correram com medo da bronca de Marcelinho”, “provocaram Marcelinho com um brinquedo de lixo e deram o fora”, “fizeram uma escultura de Marcelinho que ficou assustado”, “reutilizaram o lixo para fazer uma brincadeira que Marcelinho não esperava”, “fizeram um boneco, correram e Marcelinho ficou surpreso”; 1 parcialmente escreveu “muito ruim”, 1 equivocou-se dizendo “o boneco estava feio” e; 1 optou por deixar sem resposta.

Na letra “c. *Você consegue imaginar se não existisse a reciclagem? O que poderia acontecer nas cidades?*”, 17 estudantes responderam “sim” para a primeira pergunta e para a segunda apontaram várias suposições como “muita sujeira nas ruas”, “lixo entulhado por todos os lugares com vários animais peçonhentos”, “seria um desastre total com imundície nas ruas”, “muita poluição do lixo causando doenças”, “muito lixo entupindo os bueiros e galerias”, “as chuvas ia alagar as ruas por causa do lixo entupindo os esgotos”, “poluída e muita feia com tanta sujeira e mau cheiro por todo canto”, “insuportável para se viver no meio de tanta sujeira, insetos e ratos”, “caótica a superlotação de lixo muito poluída e suja”, “muito plástico e sujeira acumulados poluindo as ruas e deixando as pessoas doentes”; 1 de forma parcial respondeu “muito ruim” e; 1 deixou em branco.

No que se refere à questão 3, o comando afirma que a tirinha 08 nos faz refletir sobre o destino que devemos dar ao nosso lixo de uma maneira humorada. Em seguida, perguntamos na letra “a. *Essa reflexão pode contribuir para que as pessoas se tornem melhores como seres humanos? Por quê?*”, 15 educandos responderam “sim” e explicaram que essa reflexão é isso tornar as pessoas menos egocêntricas”, “se todos pensarem em reciclar seu lixo não teria poluição”, “vamos entender a importância do descarte certo do lixo”, “pensamos em jogar menos lixo”, “refletir e fazer a coisa certa com o lixo”, “pensamos mais em cuidar bem do planeta”, “vamos melhorar o cuidado com o lixo e melhorar o mundo em que vivemos”; 3 de forma parcial responderam apenas “sim”, no entanto disseram “não sei” ou não conseguiram elaborar uma explicação e; 1 escolheu deixar sem resposta.

Na letra “b. *Você concorda com os cuidados de Marcelinho com o tratamento que devemos dar ao lixo que produzimos? Justifique seu posicionamento.*”, 16 estudantes disseram “sim” e justificaram adequadamente escrevendo posicionamentos como “estamos evitando prejuízos para a natureza e para nós”,

“estaremos cuidando do nosso planeta”, “ajudamos a manter a reciclagem e a boa reutilização do lixo”, “com essas ações podemos preservando a vida na Terra”, “podemos evitar estragos na natureza e o aparecimento de doenças”, “diminuímos a poluição das cidades, rios e mares”, “cuidamos do nosso lixo e mantemos o meio ambiente limpo e o homem saudável”; 2 de forma parcial responderam somente “sim”, contudo não apresentaram justificativas para seu posicionamento e; 1 deixou em branco.

Podemos observar que os estudantes foram capazes de atender ao que propomos com essa estratégia e, com as próprias palavras, conseguiram elaborar suas respostas de acordo com os comandos das questões. É importante ressaltar que os estudantes participaram ativamente das explanação e discussão sobre a reciclagem e o descarte do lixo que produzimos. Também explicamos cada pergunta com uma linguagem mais clara para que eles pudessem ativar a memória, lembrar o assunto e se sentir seguros para elaborar as suas respostas.

Por conseguinte, nessa estratégia contextualizando criticamente o assunto do texto, evidenciamos que 86,31% dos estudantes deram as respostas adequadas; 7,36% responderam parcialmente adequadas; já as inadequadas alcançaram 1,05% e; 5,26% optaram por deixar as perguntas sem respostas.

Esses dados positivos também nos permitiram relacioná-los à popularidade do assunto na tirinha, dado que, durante as discussões, percebemos a facilidade e desenvoltura dos estudantes em falar sobre suas experiências a respeito dos cuidados que devemos ter com o lixo que produzimos. Verificamos, aqui, a importância da utilização da estratégia de leitura: “Estabelecer relações entre o texto e conhecimentos prévios, vivências, valores e crenças” (BRASIL, 2017, p. 72).

Destacamos, em seguida, as atividades aplicadas aos estudantes, depois da leitura da tirinha 09 que trata sobre o descarte do lixo que produzimos, com a utilização das duas estratégias: refletindo para extrapolar o texto e elaborando síntese para melhor compreender o texto.

Figura 19 – Atividades para depois da leitura - Texto 09

Texto 09



<http://turmadamonica.uol.com.br/tirinhasdomarcelinho/index.php?a=66>

Refletindo para extrapolar o texto

4. Reflita sobre a tirinha 09 para contemplar novas ideias e responda:

- Como você costuma agir com as embalagens quando termina de comer um lanche?
- Você concorda que, quando não damos o destino correto ao nosso lixo, podemos sofrer algumas consequências? Quais?
- Você acha que a falta de informação e conhecimento é uma das causas que levam muitas pessoas a descartarem o lixo de uma maneira inadequada? Por quê?
- Dizem que a palavra lixo costuma ser usada de modo equivocado, pois pode oferecer oportunidade para geração de renda para as pessoas. Você tem conhecimento de pessoas que vivem do trabalho com o lixo? Comente.

Elaborando síntese para melhor compreender o texto

- Conte sobre o momento vivido por Marcelinho, no último quadrinho da tirinha 09.
- Explique com suas palavras o que você entendeu por reciclagem.
- Relate o que você achou de mais interessante a respeito do comportamento de Marcelinho na tirinha.

Fonte: Própria (2019).

Logo após, no quadro 21, apresentamos os dados alcançados com as respostas dos estudantes ao texto 09, com a utilização da estratégia refletindo para extrapolar o texto, seguidos de nossas análises e comentários.

Quadro 21 – Refletindo para extrapolar o texto

TEXTO 9 QUESTÃO 4	Número de estudantes participantes (19)			
	RESPOSTA ADEQUADA	RESPOSTA PARCIALMENTE ADEQUADA	RESPOSTA INADEQUADA	SEM RESPOSTA
LETRA a	19	0	0	0
LETRA b	19	0	0	0
LETRA c	13	3	2	1
LETRA d	14	4	0	1
TOTAL DE RESPOSTAS	65 (85,52%)	7 (9,21%)	2 (2,63%)	2 (2,63%)

Fonte: Própria (2019).

No tocante à questão 4, o enunciado solicita que o educando reflita sobre a tirinha 09 para contemplar novas ideias e responda as perguntas indicadas. Foi perguntado, na letra “a. *Como você costuma agir com as embalagens quando termina de comer um lanche?*”, todos os 19 participantes, de forma adequada, escreveram respostas como “jogo o lixo no chão”, “jogo no lixo”, “boto em qualquer lixo”, “jogo no lixo mais perto”, “na lixeira de vez em quando”, “na lixeira de plástico ou de papel dependendo da embalagem”, “se tem lixeira jogo nela, quando não tem jogo em qualquer canto”, “muitas vezes jogo no chão mesmo”, “jogo no chão, mas agora vou procurar uma lixeira”, “boto no bolso quando não tem lixeira”.

Na letra “b. *Você concorda que, quando não damos o destino correto ao nosso lixo, podemos sofrer algumas consequências? Quais?*”, todos os 19 estudantes responderam adequadamente, pois concordaram com um “sim” e apontaram consequências a exemplo de “as galerias e bueiros dos esgotos entupidos com lixo”, “infestação de insetos e roedores”, “poluição da água dos rios e mares”, “poluição do meio ambiente”, “contaminação do solo e dos alimentos”, “pessoas doentes da dengue”, “muitas doenças e alagamentos das cidades”, “aumento da dengue, das baratas e insetos”, “mau cheiro nas ruas”, “as ruas cheias de lixo”, “alagamento das ruas por causa do lixo entupindo dos esgotos”.

Na letra “c. *Você acha que a falta de informação e conhecimento é uma das causas que levam muitas pessoas a descartarem o lixo de uma maneira inadequada? Por quê?*”, 13 educandos adequadamente disseram “sim” para a primeira indagação

e escreveram explicações como existe gente que “não sabe como separar o lixo”, “não sabe que deve descartar o lixo de maneira adequada”, “não tem noção dos problemas que o lixo pode causar”, “não acha que não tratar o lixo é coisa normal”, “não sabe por que as lixeiras são de cores diferentes”, “não entende que o lixo traz doenças”, “não sabe o mal do lixo jogado no meio da rua”, “pessoas sem conhecimento não se importam com o lixo”, “quando sabemos das coisas temos mais cuidado com o nosso lixo”, “a falta de conhecimento deixa a pessoa sem entender a importância de botar o lixo no lugar certo”; 3 responderam “sim”, porém não conseguiram explicar sua opinião e deixaram a resposta incompleta; 2 equivocadamente responderam que “não” e justificaram dizendo que “todo mundo sabe o que é lixo”, “é muito fácil jogar lixo fora”, “as pessoas sabem o que fazer com o lixo” e; 1 preferiu deixar sem resposta a pergunta.

Na letra “d. *Dizem que a palavra lixo costuma ser usada de modo equivocado, pois pode oferecer oportunidade para geração de renda para as pessoas. Você tem conhecimento de pessoas que vivem do trabalho com o lixo? Comente.*”,¹⁴ estudantes disseram que conhecem, “sim” e registraram alguns comentários, por exemplo, “no bairro que moro dá pra ver pessoas trabalhando na reciclagem”, “tenho conhecidos que trabalha na reciclagem do bairro do Roger”, “conheço uma pessoa que cata garrafa, papelão e outros objetos e vendem para sustentar a família”, “vejo o pai de meu amigo trabalhando no carro do lixo e ganhando dinheiro”, “pessoas aqui no Roger trabalham na reciclagem”, “meu tio trabalha na cooperativa do lixo e ganha um pouco de dinheiro”, “conheço um gari que vive pegando o lixo nas ruas”, “passa um homem com uma carroça pegando papelão para vender”; 4 responderam parcialmente, escrevendo que “não”, “não conheço”, “não tenho conhecido”, “tem catador de latinha”, porém não fizeram nenhum comentário e; apenas 1 deixou em branco.

Assim, nessa penúltima estratégia, refletindo para extrapolar o texto, computamos que 85,52% dos estudantes deram as respostas adequadas; 9,21% responderam parcialmente corretas; já as inadequadas alcançaram 2,63% e; 2,63% preferiram deixar perguntas sem respostas.

Mais uma vez os dados sinalizaram para a pertinência do trabalho após a leitura do texto, a partir de perguntas que exigiram a elaboração de respostas pessoais. Embora as respostas não tenham sido obtidas e ou retiradas da tirinha em

estudo, especificamente, elas possibilitaram a extrapolação da leitura, na medida em que as perguntas buscaram desenvolver, nos estudantes, a capacidade de emitir opinião ou de assumir pontos de vista, relacionando o texto lido com a realidade de seu entorno, bem como melhoraram a capacidade de construir justificativas para os seus posicionamentos.

Agora, no quadro 22, observemos os resultados alcançados com as respostas dos estudantes ainda ao texto 09 com a utilização da estratégia elaborando síntese para melhor compreender o texto, acompanhados de nossas análises comparativas entre a atividade diagnóstica e as atividades de intervenção.

Quadro 22 – Elaborando síntese para melhor compreender o texto

TEXTO 9	Número de estudantes participantes (19)			
	RESPOSTA ADEQUADA	RESPOSTA PARCIALMENTE ADEQUADA	RESPOSTA INADEQUADA	SEM RESPOSTA
QUESTÃO 5	14	3	1	1
QUESTÃO 6	11	4	2	2
QUESTÃO 7	16	0	2	1
TOTAL DE RESPOSTAS	41 (71,92%)	7 (12,28%)	5 (8,77%)	4 (7,01%)

Fonte: Própria (2019).

A respeito da questão "5. Conte sobre o momento vivido por Marcelinho, no último quadrinho da tirinha 09.", 14 educandos deram respostas adequadas como "Marcelinho toma um susto quando vê aquela lixeira cheia de lixo de Magali e acaba indo jogar seu lixo em outra", "ele estava indo jogar as embalagens dele no lixo e viu a lixeira cheia só de embalagens do lanche de Magali, então foi para outra assustado", "ficou assustado com tanto lixo de Magali e foi colocar o seu em outro lugar", "ficou assustado com a lixeira cheia de lixo de Magali e foi procurar outra", "foi procurar outra lixeira porque a de Magali estava cheia, ela come muito", "teve que jogar seu lixo em outra lixeira porque essa estava cheia de muitos lanches de Magali", "ficou impressionado com o tanto de lixo de Magali e logo saiu para outro local", "vai jogar fora o lixo de seu lanche mas a lixeira já está cheia e vai procurar outra"; 3 apresentaram respostas incompletas e escreveram que "a lixeira está cheia e ele vai procurar outra", "a lixeira cheia demais do lanche de Magali", "ele ficou assustado com

o montão de lixo de Magali”; 1 respondeu equivocadamente que “Magali joga lixo no chão, Marcelinho não gosta e ela não está nem aí” e; somente 1 não deu resposta.

Na questão “6. *Explique com suas palavras o que você entendeu por reciclagem.*”, 11 estudantes deram respostas adequadas como “entendi que a reciclagem é quando reutilizamos algo considerado lixo”, “entendi que dá para fazer novas coisa com o lixo”, “é a forma de reutilizar objetos que jogamos no lixo, transformando em coisa útil”, “a reciclagem é importante porque podemos criar brinquedos e coisas novas com o lixo”, “é a produção de produtos com objetos do lixo reutilizados”, “fazer coisas novas úteis com o lixo que bem separado”, “acho que é transformar o lixo em outro objeto para ser usado de novo”; 4 parcialmente responderam que “é o tipo de coisa para melhorar o meio ambiente”, “reciclar é importante para nosso planeta”, “podemos ganhar dinheiro com a reciclagem”, “entendi que é importante para o planeta reciclar o lixo”; 2 inadequadamente responderam “coletar coisas recicláveis”, “colocar no lixeiro o que é vidro, plástico, metal e a gente não deve jogar lixo no chão”; 2 optaram por deixar em branco.

Na questão “7. *Relate o que você achou de mais interessante a respeito do comportamento de Marcelinho na tirinha.*”, 16 estudantes conseguiram adequadamente fazer relatos como “gostei de Marcelinho procurar jogar seu lixo no lugar certo”, “ele é um bom menino que gosta da reciclagem”, “interessante uma criança de sua idade preocupada com o lixo para não fazer mal ao planeta”, “gostei dele não jogar lixo no meio da rua”, “interessante ele procurar uma lixeira para jogar as embalagens do lanche”, “sua noção de fazer o certo com o lixo dele”, “o cuidado dele com o meio ambiente e se todas as pessoas fossem como ele, o mundo seria um lugar melhor”, “uma criança se importar com o lixo no meio ambiente”, “gostei dele explicar o que é certo a gente fazer com lixo”, “achei interessante ele ser um garoto responsável e querer ajudar a ter um futuro melhor”; 2 escreveram de forma equivocada que “ele é assustado”, “ele é um menino normal” e; 1 preferiu deixar em branco.

Nessa última estratégia, elaborando síntese para melhor compreender o texto, computamos resultados satisfatórios em que 71,92% dos estudantes deram as respostas adequadas; 12,28% responderam parcialmente de forma adequada; já as inadequadas alcançaram 8,77% e; 7,01% preferiram não apresentar nenhuma resposta para as perguntas.

Ao analisarmos os resultados, constatamos que poucos estudantes não conseguiram mobilizar seus conhecimentos para elaborar opinião ou justificativas e preferiram deixar as questões em branco. E para explicarmos essa ausência de resposta, recorremos a Solé (1998, p. 160) para dizer que sobre as perguntas de elaboração pessoal, “devemos convir que, mesmo tendo compreendido o texto, talvez não possam ser respondidas, pois apelam, sobretudo, ao conhecimento do leitor, fazendo-o ir além do que leu.”

Apesar disso, verificamos o desempenho considerável de boa parte dos educandos, no que se refere à capacidade de síntese, por meio de relato e narrativa. Dessa forma, foi possível compreendermos que o resumo “exige a identificação das ideias principais e das relações que o leitor estabelece entre elas, de acordo com seus objetivos de leitura e conhecimento prévios” (SOLÉ, 1998, p. 147).

Nesse sentido, podemos perceber que baseados em seus conhecimentos prévios e experiências anteriores, os estudantes ao elaborar pequenos resumos e relatos conseguiram se aproximar das ideias do texto e construir significado coerente e com sentido para sua leitura. Entendendo a elaboração de resumo dessa forma, Solé (1998) recomenda que para o professor

Ajudar os alunos a elaborar resumos para aprender, que contribuam para transformar o conhecimento, pressupõe ajudá-los a envolver-se profundamente naquilo que fazem. Não é suficiente ensinar-lhes a aplicar determinadas regras; é preciso ensinar-lhes a utilizá-las em função dos objetivos de leitura previstos e a fazê-los de forma tal que esse processo não seja independente do contraste entre o que se sabe e o que o texto aporta (SOLÉ, 1998, p. 148-149).

Assim, constatamos que, nesse processo de colaboração, os estudantes elaboraram as sínteses de forma satisfatória e compreenderam que para tal atividade era indispensável, a partir dos conhecimentos já adquiridos, selecionar o que consideraram mais importante e reescreveram com suas próprias palavras, atribuindo significados à tirinha lida.

Após refletir sobre os dados elencados, constatamos que os estudantes, enquanto leitores, realizaram várias operações, a exemplo de refletir, emitir opinião, comparar suas próprias ideias com as do autor, tirar conclusões, reconhecer o seu conhecimento anterior e o conhecimento novo construído, a partir da leitura do texto, formular explicações e fazer relatos, estabelecendo uma interação com o texto e o autor.

Destacamos que, estamos aqui, reafirmando a concepção de leitura adotada por nosso trabalho, pois entendemos que a leitura só pode ser executada com a participação ativa do leitor interagindo com o texto lido para construir e atribuir sentido ao texto lido. Segundo Koch e Elias (2008, p. 37), “nesse processo, ressalta-se que a compreensão não requer que os conhecimentos do texto e os do leitor coincidam, mas que possam interagir dinamicamente”.

Por conseguinte, perante as contribuições positivas decorrentes da aplicação do nosso projeto de leitura com o gênero tirinha utilizando os procedimentos de leitura, apresentamos a comparação dos resultados da atividade inicial diagnóstica e de intervenção a seguir.

5.2 ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE A ATIVIDADE DIAGNÓSTICA E DE INTERVENÇÃO

Apresentamos a comparação entre a atividade diagnóstica e a de intervenção para conferirmos a aplicação da nossa proposta de trabalho e demonstrarmos os resultados alcançados, referentes à compreensão leitora dos estudantes participantes.

É oportuno, reiterarmos que partimos com a atividade diagnóstica selecionada do livro didático próprio dos estudantes envolvidos na pesquisa, intitulado para Viver Juntos: português, 7º ano, obra coletiva, concebida, desenvolvida e produzida sob a organização de Edições SM, 2015, distribuída aos estudantes pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD do Governo Federal do Brasil.

Destacamos que a primeira tirinha de Hagar, o Horrível, do cartunista Dik Browne, faz parte do capítulo 2, na seção denominada de “Atividades globais - Reflexão linguística” que apresenta exercícios de gramática, os quais retomam os conceitos dos conteúdos abordados (pronomes) no capítulo, por meio dos gêneros discursivos, nesse caso a tirinha.

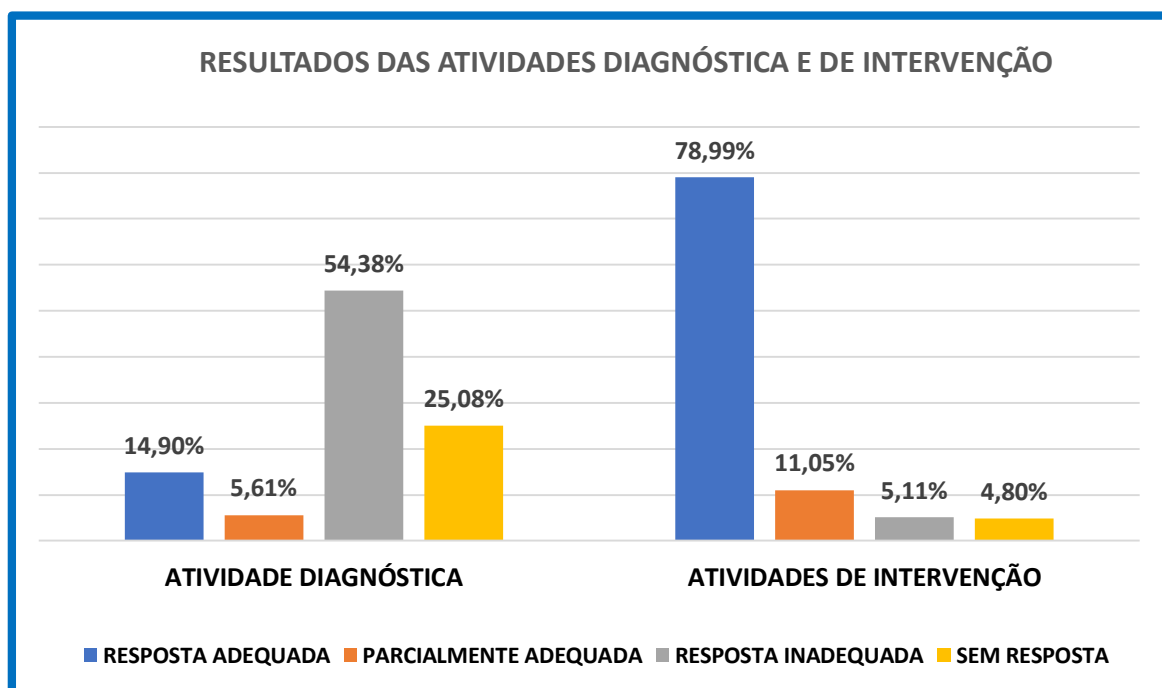
E a segunda tirinha, Gato e gata da cartunista Laerte, integra o capítulo 4, na seção intitulada “Questões de escrita” que propõe atividades de ortografia, acentuação e pontuação, sendo nesse caso a grafia de alguns verbos irregulares.

Já para a intervenção pedagógica propomos uma forma diferente de trabalhar a leitura de tirinhas de Marcelinho. Como vimos, as atividades foram compostas de

questões discursivas que favoreceram a abordagem do gênero e a utilização das estratégias de leitura.

Para um melhor entendimento, iniciamos mostrando um gráfico com a síntese dos resultados em percentuais, obtidos, a partir das respostas dadas pelos 19 estudantes - participantes de todas as etapas da pesquisa - na atividade inicial de diagnóstico e nas atividades de intervenção. Vejamos.

Figura 20 – Gráfico dos resultados das atividades diagnóstica e de intervenção



Fonte: Própria (2019).

Ao classificarmos as respostas dos educandos como adequada, parcialmente adequada, inadequada e sem resposta, constatamos um progresso notável, pois na atividade diagnóstica, apenas 14,90% deram respostas adequadas às perguntas, enquanto que, na intervenção esse percentual foi elevado para 78,99%. Esses dados apontam para avanços significativos da capacidade leitora dos participantes do projeto.

Em relação aos estudantes que responderam às perguntas de forma parcialmente adequada, observamos apenas 5,61% na atividade diagnóstica; já, na intervenção, esse número subiu para 11,05% revelando que uma maior quantidade de educandos indicou respostas mais próximas da considerada adequada.

Com base ainda no gráfico 1, percebemos que mais da metade dos participantes da pesquisa apresentou respostas inadequadas na sondagem inicial, o correspondente a 54,38%; ao passo que esse percentual foi reduzido consideravelmente para 5,11% na intervenção. Certamente, esses dados expressam que o projeto de leitura promoveu uma melhoria na compreensão leitora dos estudantes.

Ao calcularmos o total de estudantes que deixaram as perguntas sem respostas, verificamos que mais de um quarto, ou seja, 25,08% deixaram questões em branco na atividade diagnóstica; em contrapartida, apenas 4,80% optaram por não responder as questões das atividades de intervenção.

Esses dados evidenciam que os educandos conseguiram mobilizar seus conhecimentos e, em interação com as tirinhas lidas, elaboraram respostas pertinentes às perguntas, comprovando que “o sentido de um texto não é dado apenas pelo significado das palavras, mas está na incessante interação entre locutor-co(n)texto-interlocutor” (CAVALCANTE, 2013, p. 20).

Sendo assim, podemos perceber que houve uma melhoria significativa na compreensão leitora dos estudantes, o que nos conduz a acreditar na possibilidade de termos desenvolvido um bom trabalho de intervenção com o gênero tirinha, utilizando as estratégias de leitura.

A fim de enriquecer a nossa análise comparativa e conferir a aplicação da proposta de intervenção, expomos de três estudantes as respostas dadas às questões da atividade inicial de diagnóstico primeiramente e, depois as da atividade final de intervenção.

Esclarecemos que a escolha desses três estudantes partiu do entendimento de que os leitores se tornam diferentes graças ao conhecimento linguístico e de mundo de cada um deles. E achamos pertinente nos apoiarmos em Koch e Elias (2008) para destacar que:

A pluralidade de leituras e de sentidos pode ser maior ou menor dependendo do texto, do modo como foi constituído, do que foi explicitamente revelado e do que foi implicitamente sugerido, por um lado; da ativação, por parte do leitor, de conhecimentos de natureza diversa, [...], e de sua atitude cooperativa perante o texto, por outro lado (KOCH; ELIAS, 2008, p. 22).

Dessa forma, conseguimos compartilhar com Koch e Elias (2008) a ideia de que o leitor e seus conhecimentos e que esses conhecimentos são diferentes de um

leitor para outro em relação a um mesmo texto. E ainda, sobre o processo de leitura, chamar “a atenção para as vezes em que fatores relativos ao autor/leitor, por um lado, ou ao texto, por outro lado, podem interferir nesse processo, de modo a dificultá-lo ou facilitá-lo” (KOCH; ELIAS, 2008, p. 24).

Então, respeitando a diversidade de compreensão leitora dos estudantes e baseada na nossa experiência docente na turma pesquisada, selecionamos os três estudantes, sendo um que apresentou mais dificuldade, um mediano e outro com mais facilidade para realizar as leituras nas atividades diagnósticas e nas finais de intervenção.

Para tanto, assim como na Atividade Diagnóstica - AD, quando nos referirmos à Atividade Final de Intervenção – AFI, utilizamos a mesma sequência de A, B, C para representar os estudantes. E para demonstrarmos o desempenho deles, apresentamos as respostas iniciais e finais, acompanhadas de observações pertinentes.

Vejamos agora as respostas da Atividade Diagnóstica - AD.

Figura 21 – Respostas da questão 1 da AD - estudante A

Atividade diagnóstica

1. Leia a tira.

Hagar, o Horrível, de Chris Browne.

Fonte: Costa, Marchetti e Soares (7º ano, 2015, p. 76).

a) Como foi a recepção do vizinho à visita de Hagar?
Eu sou o vizinho Hagar, o Horrível! Bem vindo a vizinhança

b) A apresentação de Hagar foi adequada a uma situação de boas-vindas? Por quê?
Sim, pois ele foi educado com o novo vizinho

c) A quem Hagar se referiu quando usou o pronome alguém?
Ao vizinho novo

d) Qual é a classificação do pronome quem no contexto da tira?

e) Como se classifica o pronome alguém?
Indefinido

Fonte: Própria (2019).

Na primeira questão da atividade diagnóstica, os estudantes leram a tirinha de Hagar, o Horrível e responderam a cinco perguntas. A letra “a” perguntou *como foi a recepção do vizinho à visita de Hagar*. O estudante A, respondeu equivocadamente, pois reescreveu a fala de Hagar presente no segundo quadrinho: “Eu sou Hagar o horrível! bem-vindo a vizinhança”, não percebendo que o vizinho não abriu a porta da casa.

Também na letra “b”, o discente concordou que a apresentação de Hagar foi adequada a uma situação de boas-vindas e explicou que “ele foi educado com o novo vizinho”, não entendendo que Hagar assustou o vizinho ao se apresentar como o Horrível. Na letra “c”, escreveu que Hagar se referiu “ao novo vizinho” quando usou o pronome *alguém*, desconhecendo o conceito de que tal pronome não se refere a uma pessoa em especial. Quando perguntado sobre a classificação do pronome *quem*, o estudante deixou em branco a letra “d”. Na letra “e”, classificou corretamente o pronome *alguém* como “indefinido”.

A seguir, as respostas do estudante B.

Figura 22 – Respostas da questão 1 da AD - estudante B

a) Como foi a recepção do vizinho à visita de Hagar?
A recepção do vizinho foi se precaver em esconder os objetos valiosos.

b) A apresentação de Hagar foi adequada a uma situação de boas-vindas? Por quê?
Não porque o vizinho se sentiu inseguro com sua visita.

c) A quem Hagar se referiu quando usou o pronome *alguém*?
Hagar se referiu ao vizinho dentro da casa.

d) Qual é a classificação do pronome *quem* no contexto da tira?
A classificação do pronome é pessoal.

e) Como se classifica o pronome *alguém*?
Ele se classifica como demonstrativo.

Fonte: Própria (2019).

Na letra “a”, o educando não percebeu que o vizinho não abriu a porta e respondeu equivocadamente que “a recepção do vizinho foi se precaver em esconder os objetos valiosos”, revelando que confundiu a palavra recepção com reação. Na letra “b”, respondeu parcialmente de forma adequada que a apresentação de Hagar foi inadequada “porque o vizinho se sentiu inseguro com sua visita”, porém não percebeu que essa insegurança foi resultante do susto do vizinho ao ouvir “o Horrível” dito por Hagar.

O estudante também se equivocou na resposta da letra “c”, dizendo que Hagar usou o pronome *alguém* para “se referir ao vizinho dentro da casa”, desconsiderando que tal pronome pode se referir a qualquer pessoa que esteja dentro da casa, mas não ao vizinho especificamente. Nas letras “d” e “e”, verificamos que o discente classificou de forma equivocada os pronomes *quem* como “pessoal” e *alguém* como “demonstrativo”, respectivamente.

Vamos observar as respostas do estudante C à questão 1 da atividade diagnóstica.

Figura 23 – Respostas da questão 1 da AD - estudante C

a) Como foi a recepção do vizinho à visita de Hagar?
Provavelmente ficaram com medo de Hagar pois ele era o "Horrrível".

b) A apresentação de Hagar foi adequada a uma situação de boas-vindas? Por quê?
Não, pois ele usou "horrrível" não é uma boa forma de apresentação.

c) A quem Hagar se referiu quando usou o pronome *alguém*?
Aos novos vizinhos, que estavam na casa.

d) Qual é a classificação do pronome *quem* no contexto da tira?
Pessoal interrogativo.

e) Como se classifica o pronome *alguém*?
Pessoal indefinido.

Fonte: Própria (2019).

Na letra “a” da primeira questão, o estudante C também se equivocou na resposta, porque confundiu a palavra recepção com reação, ao responder que a recepção do vizinho foi que “Provavelmente ficaram com medo de Hagar pois ele era o “Horrrível”, deixando de perceber a porta fechada. Na letra “b”, respondeu adequadamente que a apresentação de Hagar foi inadequada a uma situação de boas-vindas, pois “horrrível não é uma boa forma de apresentação”. Na letra “c”, o estudante escreveu inadequadamente que Hagar usou o pronome *alguém* para se referir “aos novos vizinhos, que estavam na casa”. Já, nas letras “d” e “e”, verificamos que classificou de forma adequada os pronomes *quem* como “interrogativo” e *alguém* como “indefinido”, respectivamente.

Continuamos observando as respostas dos estudantes atribuídas à segunda questão da atividade diagnóstica com a tirinha de Gato e gata da cartunista Laerte.

Figura 24 – Respostas da questão 2 da AD - estudante A

2. Leia a tira.



Gato e gata, de Laerte.

Fonte: Costa, Marchetti e Soares (7º ano, 2015, p. 148).

a) No primeiro quadrinho, qual é o sentimento da gata pelo gato com manchas? Como você percebeu?
amor.

b) Qual é o sujeito do verbo *ter* no segundo quadrinho?
farsante.

c) Reescreva a frase do segundo quadrinho, modificando o sujeito para os gatos.
Denúncia! Este gato tem um livro de frases.

Fonte: Própria (2019).

Na questão 2 da atividade diagnóstica, os estudantes leram a tirinha de Gato e gata de Laerte e responderam a três perguntas. Na letra “a”, o estudante A escreveu que o sentimento da gata pelo gato com manchas no primeiro quadrinho é “amor”, porém não explicou como percebeu, ficando a resposta incompleta. Na letra “b”, apresentou “farsante”, núcleo do sujeito, como o sujeito do verbo *ter* no segundo quadrinho. Na letra “c”, escreveu “Denuncia! Este gato tem um livro de frases” e, percebemos que trocou *farsante* por *gato* no singular, contudo não atendeu ao comando que era fazer o plural do verbo *ter* concordando com o sujeito os *gatos*.

Vejam as respostas do estudante B.

Figura 25 – Respostas da questão 2 da AD - estudante B

a) No primeiro quadrinho, qual é o sentimento da gata pelo gato com manchas? Como você percebeu?

b) Qual é o sujeito do verbo *ter* no segundo quadrinho?
O sujeito do verbo é farsante.

c) Reescreva a frase do segundo quadrinho, modificando o sujeito para os gatos.
DENÚNCIA! Este gato tem um livro de frases!!

Fonte: Própria (2019).

Na letra “a”, o estudante não apresentou resposta. Na letra “b”, confundiu também o núcleo do sujeito *farsante* com o sujeito *este farsante*, ao escrever “o sujeito do verbo é farsante”. E na letra “c”, como o discente A escreveu “DENÚNCIA! Este gato tem um livro de frases!!”, sem modificar o sujeito para os *gatos* nem fazer o plural do verbo *ter*, conforme solicitado.

A seguir, as respostas do estudante C à questão 2 da atividade diagnóstica.

Figura 26 – Respostas da questão 2 da AD - estudante C

a) No primeiro quadrinho, qual é o sentimento da gata pelo gato com manchas? Como você percebeu?
 ela está apaixonada por ele provavelmente

b) Qual é o sujeito do verbo *ter* no segundo quadrinho?
 farsante

c) Reescreva a frase do segundo quadrinho, modificando o sujeito para os gatos.
 Denúncia! Este gato tem um livro de frases

Fonte: Própria (2019).

Na letra “a”, sobre o sentimento da gata pelo gato com manchas, no primeiro quadrinho, o educando respondeu de forma parcialmente adequada que “ela está apaixonada por ele provavelmente”, porém não percebeu que a gata foi desenhada com os pelos arrepiados e o formato do balão de fala parecia derretendo. Na letra “b”, também indicou o núcleo do sujeito “farsante” como sujeito do verbo *ter* no segundo quadrinho em vez de *este farsante*. Na letra “c”, o estudante C assim como os outros dois discentes escreveu “Denúncia! Este gato tem um livro de frases”, sem modificar o sujeito para os *gatos* nem fazer o plural do verbo *ter*.

Como podemos perceber, as questões da atividade diagnóstica não estavam adequadas às orientações para ensino do gênero discursivo nem, tampouco, das estratégias de leitura. As tirinhas de Hagar, o Horrível e Gato e gata foram usadas, em geral, como referência para o ensino da língua e deixaram a desejar no que se refere ao leitor buscar sentido e interesse na leitura, não permitindo aos estudantes vivenciar a possibilidade de “se considerar competente para a realização de tarefas de leitura e a sentir a experiência emocional gratificante da aprendizagem” (SOLE, 1998, p. 172).

Percebemos ainda que os questionamentos da atividade diagnóstica consideraram mais a gramática em detrimento dos conhecimentos já adquiridos dos estudantes em favor da compreensão leitora. E para Solé (1998),

Se isso não se levar em conta, ou seja, se se trabalhar apenas o código de uma forma mais ou menos isolada, descontextualizada, não só deixamos de aproveitar esta bagagem, significativa e funcional, como contribuimos para que a ideia de leitura construída pela criança seja errônea: ler é dizer as letras os sons, ou as palavras (SOLÉ, 1998, p. 58).

Outro ponto a ser enfatizado é que, quando as tirinhas da atividade diagnóstica exploraram a teoria gramatical, privilegiaram os enunciados vazios de significação da linguagem como um processo de interação e optaram pelo uso de enunciados que pouco possibilitaram ao estudante a oportunidade de observar, perceber, descobrir, refletir, opinar e atribuir sentidos aos textos.

Além dessas observações, ainda podemos perceber um baixo desempenho dos estudantes na atividade diagnóstica ao constatarmos, por um lado, uma baixa quantidade de respostas adequadas e ou parcialmente adequadas e, por outro, um elevado número de respostas equivocadas.

Em face desses resultados insatisfatórios, validamos a implementação da nossa proposta de intervenção. Para tanto, destacamos a importância de que nós, professores, devemos assumir o papel daquele que propicia, de forma gradativa, a autonomia do estudante, compreendendo que ler, apesar de ser um processo interno, deve ser ensinado. E como Solé (1998), acreditamos que:

[...] para que um mau leitor deixe de sê-lo, é absolutamente necessário que possa assumir progressivamente o controle do seu próprio processo e entenda que pode utilizar muitos conhecimentos para construir uma interpretação plausível do que está lendo: estratégias de decodificação, naturalmente, mas também estratégias de compreensão: previsões, inferências, etc. (SOLÉ, 1998, p. 126).

Com esse entendimento, propomos as atividades de intervenção com a utilização de procedimentos na perspectiva interativa de Solé (1998), buscando atender “a necessidade de que os alunos aprendam a processar o texto e seus diferentes elementos, assim como as estratégias que tornarão possível sua compreensão” (SOLÉ, 1998, p. 24).

Partimos, agora, para as observações das respostas dos estudantes,

referentes à leitura da tirinha (texto 07) da Atividade Final de Intervenção - AFI, com a utilização da estratégia de leitura denominada “dialogando sobre a escolha do gênero, suporte, público-alvo e esfera de circulação do texto”. Vejamos as respostas do estudante A.

Figura 27 – Respostas da questão 1 da AFI - estudante A

Texto 07



Disponível em: <http://turmadamonica.uol.com.br/tirinhasdomarcelinho/index.php?a=47>. Acesso em: 10 jan. 2019.

1. Com as discussões do texto 07, ficamos sabendo que trata do gênero discursivo tirinha e apresenta situações ou diálogos em balões para contar uma pequena história da vida cotidiana de forma humorada, irônica ou crítica. Com base na definição, responda:

a. Qual o fato do nosso dia a dia é apresentado na tirinha?
Pessoas jogando lixo no chão.

b. Em que consiste o humor da tirinha?
A ação da mangueira todo o lixo no marinho

c. Existem outros textos que também tratam sobre lixo. Você conhece algum? Qual? Em que se diferencia dessa tirinha?
Sim, em jornais, na escola, revistas, internet e outros
na mala Rongê, não tinha desenhos

d. Essa tirinha pode ser publicada em diferentes suportes de textos. Dos suportes abaixo, assinale em quais podemos encontrá-la.

☐ livros científicos	☒ gibis
☐ livros de receitas culinárias	☒ revistas e jornais
☒ livros didáticos	☒ internet

e. A que leitor se destina essa tirinha?
crianças e jovens

f. O texto pode circular em diferentes esferas de comunicação, sendo uma mais específica às suas características. Qual a esfera de circulação da tirinha em estudo?

☐ esfera religiosa	☒ esfera literária/artística
☐ esfera jurídica	☐ esfera científica
☐ esfera publicitária	

Fonte: Própria (2019).

Na primeira questão da atividade final de intervenção, os estudantes leram a tirinha 07 de Marcelinho e responderam a seis perguntas sobre o gênero discursivo. Na letra “a”, o estudante A respondeu parcialmente adequado que o fato do nosso dia a dia apresentado na tirinha era “pessoas jogando lixo no chão”, sem especificar a

praia. Na letra “b”, escreveu adequadamente que o humor da tirinha consiste em “A água jogar todo o lixo no menino”.

Também na letra “c”, confirmou a existência de outros textos que tratam sobre o lixo, ainda disse ter conhecido esses textos “Em jornais, na escola, revistas, internet e outros” e que se diferenciavam dessa tirinha porque “era mais longo e não tinha desenho”. Na letra “d”, assinalou adequadamente que podemos encontrar a tirinha em “livros didáticos, gibis, revistas e jornais, internet”. Na letra “e”, escreveu que essa tirinha se destina ao leitor “crianças e jovens”. Na letra “f”, assinalou que a tirinha em estudo circula na “esfera literária/artística”.

Observamos as respostas do estudante B a seguir.

Figura 28 – Respostas da questão 1 da AFI - estudante B

Dialogando sobre a escolha do gênero, suporte, público-alvo e esfera de circulação do texto

1. Com as discussões do texto 07, ficamos sabendo que trata do gênero discursivo tirinha e apresenta situações ou diálogos em balões para contar uma pequena história da vida cotidiana de forma humorada, irônica ou crítica. Com base na definição, responda:

a. Qual o fato do nosso dia a dia é apresentado na tirinha?
Pessoas jogando lixo na praia e no mar.

b. Em que consiste o humor da tirinha?
O mar devolvendo o lixo que o menino jogou no mar.

c. Existem outros textos que também tratam sobre lixo. Você conhece algum? Qual? Em que se diferencia dessa tirinha?
Não.

d. Essa tirinha pode ser publicada em diferentes suportes de textos. Dos suportes abaixo, assinale em quais podemos encontrá-la.

☐ livros científicos	☒ gibis
☐ livros de receitas culinárias	☒ revistas e jornais
☒ livros didáticos	☒ internet

e. A que leitor se destina essa tirinha?
A criança e o jovem.

f. O texto pode circular em diferentes esferas de comunicação, sendo uma mais específica às suas características. Qual a esfera de circulação da tirinha em estudo?

☐ esfera religiosa	☒ esfera literária/artística
☐ esfera jurídica	☐ esfera científica
☐ esfera publicitária	

Fonte: Própria (2019).

Na letra “a”, o estudante respondeu de forma adequada que o fato do nosso dia a dia abordado na tirinha era “Pessoas jogando lixo na praia e no mar”. Na letra “b”, escreveu que o humor da tirinha consistiu em “O mar devolvendo o lixo que o menino jogou no mar”. Na letra “c”, quando perguntado se conhecia algum outro texto que tratava sobre o lixo, respondeu apenas “Não”. Na letra “d”, indicou que a tirinha

pode ser publicada em suportes como “livros didáticos, gibis, revistas e jornais, internet”. Na letra “e”, o educando respondeu que “A criança ou o jovem” são os leitores a quem se destina a tirinha. Na letra “f”, assinalou que a esfera de comunicação da tirinha é a “literária/artística”.

Em seguida, vejamos as respostas dadas pelo estudante C à questão 1 da Atividade Final de Intervenção - AFI.

Figura 29 – Respostas da questão 1 da AFI - estudante C

Dialogando sobre a escolha do gênero, suporte, público-alvo e esfera de circulação do texto

1. Com as discussões do texto 07, ficamos sabendo que trata do gênero discursivo tirinha e apresenta situações ou diálogos em balões para contar uma pequena história da vida cotidiana de forma humorada, irônica ou crítica. Com base na definição, responda:

a. Qual o fato do nosso dia a dia é apresentado na tirinha?
O fato de que vemos as pessoas jogarem o lixo nos locais errados.

b. Em que consiste o humor da tirinha?
Quando a onda vem com tudo, e traz todo o lixo jogado por pessoas e acerta o rapaz mal educado.

c. Existem outros textos que também tratam sobre lixo. Você conhece algum? Qual? Em que se diferencia dessa tirinha?
Sim. Como tratar o lixo foi lido na escola na aula de Ciências. Não havia desenhos, era um longo texto apenas com palavras.

d. Essa tirinha pode ser publicada em diferentes suportes de textos. Dos suportes abaixo, assinale em quais podemos encontrá-la.

☒ livros científicos	☒ gibis
☐ livros de receitas culinárias	☒ revistas e jornais
☒ livros didáticos	☒ internet

e. A que leitor se destina essa tirinha?
Jovens e crianças mas também para todos os públicos.

f. O texto pode circular em diferentes esferas de comunicação, sendo uma mais específica às suas características. Qual a esfera de circulação da tirinha em estudo?

☐ esfera religiosa	☒ esfera literária/artística
☐ esfera jurídica	☐ esfera científica
☐ esfera publicitária	

Fonte: Própria (2019).

Na letra “a”, o estudante C considerou a praia como local indevido para jogar lixo, por isso, respondeu parcialmente de forma adequada que “vimos as pessoas jogarem o lixo nos locais errados” como o fato do nosso dia a dia apresentado na tirinha. Na letra “b”, destacou que o humor está presente no texto “Quando a onda vem com tudo e traz todo o lixo jogado por pessoas e acerta o rapaz mal educado”. Na letra “c”, afirmou ter conhecido outro texto que abordava sobre “Como tratar o lixo foi lido na escola na aula de Ciências”; e acrescenta que “Não havia desenhos, era um longo texto apenas com palavras”, assim se diferenciando dessa tirinha.

Ainda na letra “d”, o discente C marcou adequadamente os “livros didáticos, gibis, revistas e jornais, internet” como suportes para a publicação da tirinha, porém se equivocou quando assinalou “livros científicos”. Na letra “e”, adequadamente escreveu que os leitores a quem se destina essa tirinha eram “Jovens e crianças, mas também para todos os públicos. Na letra “f”, apontou que a esfera de circulação da tirinha era a “esfera literária/artística”.

Diante dessas observações, podemos constatar um considerável desempenho dos estudantes na atividade final de intervenção em comparação à atividade diagnóstica, uma vez que conseguiram apresentar maior quantidade de respostas satisfatórias e ou parcialmente satisfatórias, menor número de respostas insatisfatórias e nenhuma pergunta ficou sem resposta, isto é, em branco.

Essa melhoria do desempenho dos discentes, levou-nos a perceber pontos relevantes do nosso projeto de leitura, pois diferentemente da atividade diagnóstica, as questões dessa atividade final de intervenção privilegiaram a leitura, a partir da utilização da estratégia “dialogando sobre a escolha do gênero, suporte, público-alvo, e esfera de circulação do texto”. E as respostas dos discentes refletiram a importância de o leitor estudar sobre esses aspectos do gênero lido, ratificando, Bonifácio (2015) que também compartilha a perspectiva de que:

Um dos pontos mais marcantes dos gêneros, que têm a ver, de forma direta, com a questão do “uso”, é o fato de que devemos considerar o gênero como um meio social de produção e de recepção do discurso. A fim de classificar determinado enunciado como pertencente a dado gênero, é necessário que verifiquemos suas condições de produção, circulação e recepção (BONIFÁCIO, 2015, p. 55).

Em concordância com esse entendimento, notamos que para verificar as condições de produção, circulação e recepção da tirinha em estudo, os estudantes recorreram aos seus conhecimentos sobre assuntos do dia a dia, elementos desconsiderados pela a atividade diagnóstica. As respostas dos discentes à atividade de intervenção revelaram que eles já sabiam sobre o que fazemos com o lixo que produzimos, aspecto do cotidiano abordado no texto 07 e sobre o gênero, o que possibilitou que eles interpretassem a tirinha satisfatoriamente.

Confirmamos a relevância do estudo sobre o gênero tirinha para fortalecer o vínculo entre a língua e a vida, com base na concepção bakhtiniana de que os gêneros se portam como o elo entre a língua e a vida, ou seja, “A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados

concretos que a vida penetra na língua” (BAKHTIN, 1997, p. 282).

Vimos que os educandos identificaram de forma adequada as marcas de humor presentes na tirinha, articulando a linguagem verbal e a não-verbal, pois os elementos linguísticos do texto exclusivamente “não são suficientes para provocar o riso. Para atribuímos um sentido adequado ao texto, temos de fazer a leitura das imagens” (CAVALCANTE, 2013, p. 19-20).

Percebemos também que quando os discentes acertaram em que consistia o humor da tirinha, demonstraram conhecer o conceito desse gênero, que de acordo com Nicolau (2013), é “uma representação crítica do cotidiano que se utiliza de uma visão bem-humorada ou satírica e transmite uma mensagem de caráter opinativo através de sua linguagem verbal e não-verbal” (NICOLAU, 2013, p. 45).

Passamos, nesse momento, a ilustrar a análise com as respostas dos estudantes, referentes à leitura da última tirinha (texto 09) da Atividade Final de Intervenção - AFI, com a utilização da estratégia de leitura denominada “refletindo para extrapolar o texto”.

Vejam as respostas do estudante A.

Figura 30 – Respostas da questão 4 da AFI - estudante A

Texto 09

Disponível em: <http://turmadamonica.uol.com.br/tirinhasdomarcelinho/index.php?a=66>. Acesso em: 10 jan. 2019.

Refletindo para extrapolar o texto

4. Reflita sobre a tirinha 09 para contemplar novas ideias e responda:

- Como você costuma agir com as embalagens quando termina de comer um lanche?
Mago na lixeira.
- Você concorda que quando não damos o destino correto ao nosso lixo podemos sofrer algumas consequências? Quais?
Sim, podemos ter a possibilidade de ficar com muita água poluída.
- Você acha que a falta de informação e conhecimento é uma das causas que levam muitas pessoas a descartarem o lixo de uma maneira inadequada? Por quê?
Sim, pois ele foi perguntar a alguém para que serve.
- Dizem que a palavra lixo costuma ser usada de modo equivocado, pois pode oferecer oportunidade para geração de renda para as pessoas. Você tem conhecimento de pessoas que vivem do trabalho com o lixo? Comente.
Sim, no lixo que eu vejo dá pra ver algumas pessoas trabalhando na reciclagem.

Fonte: Própria, 2019.

Na quarta questão da atividade final de intervenção, os estudantes foram convidados a refletir sobre a tirinha 09 de Marcelinho para contemplar novas ideias e responderam a quatro perguntas. Na letra “a”, o estudante A respondeu “jogo no lixo” as embalagens quando termina de comer um lanche. Na letra “b”, concordou que quando não damos o destino correto ao nosso lixo, podemos ter como consequência “a possibilidade de ficar com muita água poluída”. Na letra “c”, escreveu que acha que a falta de informação e conhecimento é uma das causas que levam muitas pessoas a descartarem o lixo de maneira inadequada, contudo não conseguiu explicar de forma adequada. Na letra “d”, confirmou conhecer pessoas que vivem do trabalho com o lixo e fez um comentário dizendo: “no bairro que eu moro, dá pra ver algumas pessoas trabalhando na reciclagem”.

Vamos acompanhar, a seguir, as respostas do estudante B.

Figura 31 – Respostas da questão 4 da AFI - estudante B

Refletindo para extrapolar o texto

4. Reflita sobre a tirinha 09 para contemplar novas ideias e responda:

a. Como você costuma agir com as embalagens quando termina de comer um lanche?
Eu jogo no lixo.

b. Você concorda que quando não damos o destino correto ao nosso lixo podemos sofrer algumas consequências? Quais?
Sim, as calçadas e ruas repletas de lixo, infestações de insetos e roedores, dentre outras.

c. Você acha que a falta de informação e conhecimento é uma das causas que levam muitas pessoas a descartarem o lixo de uma maneira inadequada? Por quê?
Sim, porque essas pessoas sem conhecimento não têm noção do problema que isso pode dar.

d. Dizem que a palavra lixo costuma ser usada de modo equivocado, pois pode oferecer oportunidade para geração de renda para as pessoas. Você tem conhecimento de pessoas que vivem do trabalho com o lixo? Comente.
Não.

Fonte: Própria (2019).

Na letra “a”, o estudante escreveu “Eu jogo no lixo” as embalagens quando costumeiramente termina de comer um lanche. Na letra “b”, concordou que podemos sofrer consequências quando damos o destino incorreto ao nosso lixo e indicou que podemos ter como consequência “As calçadas e ruas repletas de lixo, infestações de insetos e roedores, dentre outros”. Na letra “c”, concordou que é a falta de informação e conhecimento que leva muitas pessoas a descartarem o lixo de maneira inadequada e justificou que “essas pessoas sem conhecimento não têm noção do problema que

isso pode dar”. Na letra “d”, respondeu que “não” tinha conhecimento de pessoas que vivem do trabalho com o lixo.

Procedemos com as respostas do estudante C.

Figura 32 – Respostas da questão 4 da AFI - estudante C

Refletindo para extrapolar o texto

4. Reflita sobre a tirinha 09 para contemplar novas ideias e responda:

a. Como você costuma agir com as embalagens quando termina de comer um lanche?
 Geralmente joga no lixo. Mas quando não tem lixo ponho as embalagens no bolso.

b. Você concorda que quando não damos o destino correto ao nosso lixo podemos sofrer algumas consequências? Quais?
 Com certeza. Podemos poluir o planeta e não dar pra ir à praia, podemos ingerir alimentos contaminados e contrair doenças e etc.

c. Você acha que a falta de informação e conhecimento é uma das causas que levam muitas pessoas a descartarem o lixo de uma maneira inadequada? Por quê?
 Sim, pois que as pessoas sem conhecimento não se importam com o lixo ou não sabem o que fazer c/ele.

d. Dizem que a palavra lixo costuma ser usada de modo equivocado, pois pode oferecer oportunidade para geração de renda para as pessoas. Você tem conhecimento de pessoas que vivem do trabalho com o lixo? Comente.
 Sim, há algumas pessoas que trabalham catando garrafas, latas, papéis e outros objetos para troca ou venda desses objetos para se sustentarem e sustentarem suas famílias.

Fonte: Própria (2019).

Na letra “a”, o estudante C escreveu: “Geralmente joga no lixo” as embalagens quando termina de comer um lanche e acrescenta: “Mas quando não tem lixo ponho as embalagens no bolso”. Na letra “b”, respondeu que “com certeza”, quando não damos o destino correto ao nosso lixo, como consequências “Podemos poluir o planeta e não dar para ir à praia”, como ainda “podemos ingerir alimentos contaminados e contrair doenças e etc”. Na letra “c”, concorda que “as pessoas sem informação e conhecimento não se importam com o lixo ou não sabem o que fazer c/ele”. E por último, na letra “d”, confirma conhecer pessoas que vivem do trabalho com o lixo e comenta que existem “algumas pessoas que trabalham catando garrafas, latas, papéis e outros objetos para troca ou venda desses objetos para se sustentarem e sustentarem suas famílias”.

Respeitando o ritmo de aprendizagem e as experiências de cada um dos estudantes, foi possível percebermos que eles conseguiram extrapolar as ideias do texto e demonstraram a melhoria da sua compreensão leitora por meio dos

procedimentos ensinados, o que promoveu um aprendizado mais amplo, ou seja, foi além da perspectiva reducionista do estudo de palavras ou frases isoladas e descontextualizadas como visto na atividade diagnóstica.

Verificamos que as respostas dadas às perguntas de elaboração pessoal comprovaram que os estudantes relacionaram informações da tirinha, fizeram comentários, emitiram opiniões e aportaram conhecimentos relacionados ao descarte do nosso lixo, que remeteram a uma bagagem cognitiva mais ampla.

Ainda, nessa atividade final de intervenção em comparação à atividade diagnóstica, podemos evidenciar que os estudantes desempenharam o papel de leitores que interagem com o texto e conseguiram atribuir à tirinha novas ideias. Eles demonstraram, em suas respostas, a leitura como uma atividade na qual devemos considerar as experiências, os conhecimentos do leitor, como também conceberam que “a leitura de um texto exige do leitor bem mais que o conhecimento do código linguístico, uma vez que o texto não é simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado por um receptor passivo” (KOCH; ELIAS, 2008, p. 11).

Além disso, constatamos que a implementação de práticas leitoras de tirinhas, marcada pela concepção de que o sentido do texto está na interação entre autor-texto-leitor e, aliada ao ensino de estratégias, pode também auxiliar o professor de Língua Portuguesa nas aulas de leitura com diferentes gêneros do cotidiano.

Essa nossa percepção encontrou embasamento novamente no posicionamento de Koch e Elias (2008), no que se refere a relevância do gênero tirinha para o ensino da leitura, pois:

Como observamos, o estudo dos gêneros constitui-se, sem dúvida, numa contribuição das mais importantes para o ensino da leitura e redação. Para reforçar esse posicionamento, afirmamos que, somente quando dominarem os gêneros mais correntes na vida cotidiana, nossos alunos serão capazes de perceber o jogo que frequentemente se faz por meio de manobras discursivas que pressupõem esse domínio (KOCH; ELIAS, 2008, p. 122).

Como vimos, as autoras defendem a colaboração dos gêneros para o ensino da leitura, uma vez que podem ser usados como suporte teórico e pedagógico pelo docente de Língua Portuguesa para possibilitar aos estudantes o desenvolvimento de habilidades necessárias para uma boa leitura, como vimos nos resultados alcançados e aqui apresentados.

Desse modo, a constatação da melhoria considerável da compreensão leitora dos discentes fortaleceu nosso entendimento de que a leitura, fundamentada no ensino das estratégias leitoras, pode formar leitores autônomos, sendo oportuno ratificarmos que “o ensino de estratégias de compreensão contribui para dotar os alunos dos recursos necessários para aprender a aprender” (SOLÉ, 1998, p. 73).

Nesse cenário, compreendemos que nosso papel, enquanto professor, é de se colocar na posição de mediador do conhecimento, criar condições para que os nossos estudantes possam mobilizar saberes, conhecimentos de mundo e vivenciar experiências, na sala de aula, que os conduzam a práticas de leitura crítica e reflexiva cada vez mais significativas.

Também percebemos que as tarefas de ensinar e aprender a ler apesar de complexas, são recompensadoras, “tanto pela funcionalidade do conteúdo como pelo papel de protagonista e o envolvimento que exige dos responsáveis, professores e alunos para que ocorra a aquisição dessa aprendizagem” (SOLÉ, 1998, p. 19).

Por último, observamos que os avanços da compreensão leitora dos estudantes, evidenciados nos resultados das atividades de intervenção e comparados com os da atividade diagnóstica, nos permitiram destacar a importância do trabalho pedagógico, nas aulas de Língua Portuguesa, com o gênero tirinha associado às contribuições do ensino de procedimentos de leitura nas perspectivas de Bakhtin e Solé, respectivamente.

Após compararmos os resultados alcançados pelos estudantes acerca das atividades final e iniciais, relatamos sobre a divulgação das atividades de leituras aplicadas aos estudantes durante a realização da pesquisa.

5.3 DIVULGAÇÃO DAS ATIVIDADES DO PROJETO DE LEITURA

Após a finalização do projeto de leitura, passamos para a fase da divulgação das atividades de leituras aplicadas aos estudantes para os professores da escola pesquisada, em especial, os docentes de Língua Portuguesa. Para tanto, solicitamos ao gestor da escola um espaço na pauta da reunião pedagógica, realizada no mês de novembro do ano em curso, para fazermos a apresentação e divulgação do nosso trabalho junto à turma do 7º ano B e fomos atendidos prontamente.

Assim, realizamos o encontro com a presença de professores, gestores,

técnicos, coordenadora pedagógica e três estudantes representantes da turma pesquisada. A princípio, realizamos uma exposição em slides, contendo as informações gerais sobre o projeto como título, objetivo geral, aporte teórico, gênero discursivo escolhido e as etapas da pesquisa.

Em seguida, distribuímos, aos presentes, cópias impressas do conjunto das atividades de intervenção e explicamos como foram aplicadas na sala de aula, considerando a utilização das estratégias de leitura nos três momentos. Nesse instante, aproveitamo-nos da pergunta de uma professora sobre como os educandos se portaram diante da nossa proposta, destacamos a importância da receptividade, participação e envolvimento, se não de todos, mas da grande maioria da turma, para a concretização da execução de todas as ações planejadas.

Ainda ao sermos indagados sobre os resultados alcançados, expomos alguns dados e justificamos a pertinência da pesquisa, tanto para a melhoria da compreensão leitora dos estudantes, como para o aperfeiçoamento da nossa prática docente. Defendemos a necessidade de estudos aprofundados por parte dos professores que desejam desenvolver práticas pedagógicas que motivem os educandos do Ensino Fundamental a aprender a aprender.

Os colegas professores de Língua Portuguesa, aproveitaram a oportunidade para falar sobre as dificuldades de leitura dos educandos da escola e a desafiante tarefa de formar leitores competentes, mencionaram também a importância da implementação de trabalhos de leitura para a aprendizagem em todos os componentes curriculares. Ressaltamos que os presentes, nesse encontro, louvaram a ação de compartilharmos com eles a nossa experiência de pesquisa.

Depois, a coordenadora pedagógica perguntou aos estudantes o que eles acharam do trabalho. E eles responderam dizendo que antes nunca tinham participado de projeto de leitura e que gostaram, porque os textos eram debatidos e com a ajuda da professora e alguns colegas aprenderam que para entender as tirinhas é necessário ler os textos escritos com palavras e as imagens das figuras. Também disseram que se sentiram tranquilos para responder as atividades, pois diferente das provas, foram bem orientados, além disso, eles já tinham algum conhecimento sobre os assuntos tratados nos textos.

Por último, anunciamos que, quando a nossa dissertação for publicada, doaremos uma cópia para integrar o acervo da sala de leitura da escola. E ainda,

registramos o nosso entendimento de que os objetivos do trabalho foram alcançados, como também, a nossa crença de que o trabalho docente deve estar comprometido com as mudanças que precisam ser realizadas sempre a favor do processo de ensino e de aprendizagem.

Em nosso próximo capítulo, apresentamos algumas considerações finais relacionadas ao desenvolvimento do nosso trabalho de pesquisa.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluirmos o relato, análises e comentários sobre a realização do nosso projeto de leitura, sentimos que as respostas obtidas além de esclarecerem dúvidas, também nos trouxeram questionamentos que apontam para novos caminhos e reflexões sobre o ensino da leitura no contexto da escola de Ensino Fundamental, uma vez que concebemos a leitura como um processo de interação social que resulta na construção de significados, por meio da interação do leitor com o autor e texto.

As práticas de leitura, nesse sentido, realizadas, na escola, devem ultrapassar a simples decodificação de palavras, a fim de favorecer o exercício de compreensão e a atribuição dos sentidos veiculados pelo texto e permitir aos estudantes o desenvolvimento de capacidades leitoras necessárias para atuar com postura ativa nas práticas sociais nos dias de hoje.

Em face dessa importância da leitura no Ensino Fundamental, uma das etapas da Educação Básica responsável pela formação de leitores proficientes, as ações pedagógicas podem ser organizadas de modo a capacitar o estudante a estabelecer uma relação significativa com a leitura de diversos textos, dentre eles, a tirinha, gênero discursivo adotado por nossa pesquisa.

Com esse entendimento, escolhemos uma turma de 7º ano de uma escola da rede municipal de João Pessoa-PB e realizamos nosso trabalho de intervenção com as tirinhas de Marcelinho, personagem de Maurício de Sousa, pautado na interação entre leitor-texto-autor e, as atividades de leitura foram elaboradas considerando as estratégias em três momentos: antes, durante e após a leitura do texto, conforme Solé (1998).

Com base nas análises das atividades de leitura das tirinhas que formaram o *corpus* da presente pesquisa-ação, podemos visualizar as principais necessidades de leitura dos estudantes. E ao ajudá-los a superar tais entraves, constatamos que o ensino de procedimentos de leitura, propostos por Solé (1998), tanto pode auxiliar a formação de leitores, a partir de gêneros discursivos, como contribuir para o enriquecimento da prática pedagógica do professor em sala de aula.

Tal fato foi confirmado, quando verificamos que os estudantes conseguiram realizar leituras satisfatórias com capacidade para dar respostas aos questionamentos de compreensão textual nas atividades de intervenção, diferentemente do ocorrido na

atividade diagnóstica, retirada do próprio livro didático da turma, aplicada antes do projeto, quando eles apresentaram limitações para interpretar e indicaram respostas insuficientes às questões.

Mais um ponto evidenciado foi a possibilidade do ensino de estratégias de leitura na realização de práticas leitoras distantes da utilização do texto como pretexto para o enfoque apenas dos aspectos gramaticais, maneira elementar de abordar a leitura ainda presente na escola. Acrescentamos também que quando trabalhamos sem a obrigatoriedade de atribuição de notas, conseguimos conduzir os estudantes para a leitura de forma mais espontânea, dinâmica e partilhada.

Outrossim, vimos que as práticas de leitura bem planejadas e realizadas com aprofundamento do assunto abordado e voltadas ao diálogo crítico dos conhecimentos prévios do leitor, as quais se pautam pelas singularidades das tirinhas em estudo, favoreceram a construção de interpretação por parte de um leitor ativo, definido por Solé (1998, p. 40) como aquele “que processa e atribui significado àquilo que está escrito”.

Mesmo considerando esses aspectos positivos, ressaltamos que trabalhar a experiência de leitura, em sala de aula, com o gênero tirinha, nos permitiu observar que parte dos estudantes apresentou, inicialmente, desmotivação em aderir a nosso projeto, dificuldade em compreender o que foi lido, expressar comentários ou justificativas na forma escrita e depreender o humor presente nos textos.

Além disso, percebemos outros empecilhos como a existência de alguns fatores que colaboraram para o afastamento dos educandos das práticas de leitura na escola, a exemplo da vulnerabilidade social e econômica em que vivem, repetência, ausência do apoio de pais ou responsáveis, inacessibilidade a espaços que favorecem a leitura além do espaço escolar.

Paralelamente a essas situações, o contato com as tirinhas, o conjunto de atividades didaticamente organizadas, as discussões coletivas e nossa mediação, enquanto professora pesquisadora, foram determinantes para que os educandos assimilassem a função social e as características do gênero. Pouco a pouco, eles foram sendo capazes de extrair informações, conhecer o autor, localizar os personagens, confirmar o número de quadinhos dispostos horizontalmente, perceber os traços de humor e as ideias explícitas e implícitas nos textos. Assim, conseguiram reconhecer a composição, o conteúdo temático e o estilo como componentes do

gênero estudado.

Também em relação às atividades aplicadas, vale mencionar dois aspectos. O primeiro é que ajudaram os estudantes na construção de sentido para os textos, pois no percurso da pesquisa, foi possível identificarmos o avanço de habilidades de leitura, mediante a associação dos elementos verbais e não-verbais que compõem as tirinhas, e esperamos que esse aprendizado possa ajudá-los em outras situações de leituras e com outros gêneros. O segundo é que eles passaram a participar mais e melhor das aulas, demonstrando o interesse em emitir opiniões e apresentar argumentos para fundamentar seu entendimento e ponto de vista.

Em virtude desses resultados, consideramos satisfatória a pesquisa, pois foi atingido o nosso objetivo maior de desenvolver um projeto de intervenção para ensinar aos estudantes como utilizar as estratégias de leitura a partir do gênero tirinha.

Da mesma forma, podemos dizer que os objetivos específicos também foram alcançados, uma vez que revisitamos os estudos teóricos sobre as concepções de leitura, os gêneros do discurso e as orientações curriculares para o ensino de práticas leitoras; diagnosticamos dificuldades de leitura dos estudantes participantes por meio de uma atividade inicial; implementamos o projeto de leitura com o gênero tirinha, utilizando-nos de estratégias do antes – durante – depois; avaliamos os possíveis avanços e limites detectados na implementação das atividades de intervenção; comparamos os resultados alcançados na atividade inicial diagnóstica com os das atividades de intervenção e; por último, divulgamos as atividades aplicadas para os professores da escola pesquisada.

Logo é possível afirmarmos que foram várias as vivências, análises e leituras que nos levaram à constatação de que é preciso mais e diversas práticas leitoras no contexto da escola, a fim de que os estudantes possam vivenciar outras experiências oportunizadoras da interação, da troca de conhecimentos e de aprendizagens, por meio de um trabalho sistematizado e motivador com a leitura.

Sabemos que a experiência foi desafiadora. Todavia, compreendemos que se a escola (gestão, técnicos pedagógicos e professores), de forma coletiva e participativa, construir e desenvolver uma proposta curricular baseada em projetos, metodologias e estratégias de ensino e aprendizagem de leitura, os percalços podem ser minimizados e, de modo significativo, a instituição pode contribuir para o estudante desenvolver sua capacidade de aprender, tendo como um dos meios básicos o

domínio da leitura.

Embora, tendo consciência da complexidade que abrange o ensino da leitura na perspectiva de formar leitores críticos e reflexivos, acreditamos que trabalhos pedagógicos como este está ao alcance da escola de Ensino Fundamental, desde que seja sistematizado e envolva os atores do processo pedagógico e, em especial, o professor de Língua Portuguesa como mediador de um ensino da leitura que faça sentido para o estudante e atenda às suas necessidades pessoais, educativas e sociais.

Em razão dessas reflexões, consideramos que nossa pesquisa não está encerrada aqui. Ao contrário, entendemos que outras ações interventivas são necessárias para alcançarmos a melhoria da qualidade do ensino da leitura na escola de Ensino Fundamental. Isso porque, mesmo diante dos resultados satisfatórios, a referida pesquisa nos impulsionou a um recomeço, um novo olhar para nossa prática docente que precisa ser aprimorada com estudos, a fim de propor ações de leitura que favoreçam a formação de leitores competentes.

Ainda sobre esse propósito, acreditamos que temos um longo caminho a percorrer e, apesar disso, nos sentimos provocados a trilhar outros rumos, enfrentar novos desafios, em razão de entendermos que a promoção do ensino da leitura pode fomentar a formação de leitores competentes para fazer escolhas, atuar e assumir uma postura consciente e autônoma na sala de aula e na sua comunidade posteriormente.

Por último, depositamos nossa confiança no êxito de novas propostas que venham despertar e mobilizar o interesse dos docentes pelo desenvolvimento da compreensão leitora, com a intenção de proporcionar o amadurecimento e a autonomia para o discente do Ensino Fundamental, leitor em formação. E isso é possível desde que a educação esteja comprometida com a formação de indivíduos capazes de exercer sua cidadania com dignidade.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: **Estética da Criação Verbal**. 2ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 277-326.

BONIFÁCIO, Carla Alecsandra de Melo. Práticas de Leitura e Produção textual em Língua Inglesa I. In: CLAUDINO, Barthyra Cabral Vieira de Andrade (Org.). **Licenciatura em Letras - Língua Inglesa a Distância**. 1ed. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015, v. 2, p. 12-66.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília, Secretaria de Educação Básica, 2017.

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

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2013.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português**: linguagens, 7. 9. ed. Reform. São Paulo: Saraiva, 2015.

COSTA, C. L., MARCHETTI, G. SOARES, J. J. B. **Para Viver Juntos**: Português, 7º ano: ensino fundamental. 4. ed. São Paulo: Edições SM, 2015.

Editora Belas Artes [Internet]. **Armandinho**. Disponível em: <https://belasletras.com.br/5-tirinhas-do-armandinho-sobre-o-maravilhoso-universo-da-leitura/>. Acesso em: 09 jan. 2019.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. -2. ed. - São Paulo: Cortez, 2011. - (Coleção docência em formação. Série saberes pedagógicos / coordenação Antônio Joaquim Severino, Selma Garrido Pimenta).

INEP. IDEB - **Resultados e Metas**. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em: 05 set. 2018.

KOCH, Ingedore G. Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 3.ed. São Paulo: Contexto, 2008.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de Leitura**: teoria & prática. 9. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

LAERTE. **Suriá**. 2014. Disponível em: <https://chesantana.files.wordpress.com/2014/09/cobras.jpg>. Acesso em: 09 dez. 2018.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 1ª.ed. São Paulo: Parábola, 2008.

NICOLAU, Marcos. **Tirinha**: a síntese criativa de um gênero jornalístico. João Pessoa: Marca de Fantasia, 2007.

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

OLIVEIRA, Maria Marly de Oliveira. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

PACHECO, Clarice. **Blog Pensador**. Disponível em: https://www.pensador.com/autor/clarice_pacheco/. Acesso em 09 dez. 2018.

PENTEADO, A. E., LOUSADA, E. G., MARCHETTI, G. STRECKER, H., SCOPACASA, M. V. **Para Viver Juntos**: Português, 8º ano: ensino fundamental. 4. ed. São Paulo: Edições SM, 2015.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6ª.ed. Porto alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, Carlos Felipe. **Blog Behance**. Campanha de incentivo à leitura Unifanor/Wyden Disponível em: <https://www.behance.net/gallery/69294533/Campanha-de-incentivo-a-leitura-UnifanorWyden>. Acesso em: 09 dez. 2018.

SOUSA, Maurício. Uol. Turma da Mônica. **Tirinhas Marcelinho**. Disponível em: <http://turmadamonica.uol.com.br/tirinhasdomarcelinho/index.php?a=13>. Acesso em: 10 jan. 2019.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 2ª edição. 1986.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(Orientação para Pais ou Responsáveis)

(Elaborado de acordo com a Resolução 466/2012-CNS/CONEP)

O(A) seu(ua) filho(a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada: **“TRABALHANDO AS ESTRATÉGIAS DE LEITURA COMO GÊNERO DISCURSIVO TIRINHA NO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL”**, desenvolvida por AUCILENE ALVES DE MORAIS, aluna regularmente matriculada no Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS do Centro de Ciências Aplicadas e Educação – CCAE/ Mamanguape, da Universidade Federal da Paraíba, sob orientação da Prof^a. Dr^a CARLA ALECSANDRA DE MELO BONIFÁCIO, nesta instituição.

Os objetivos do estudo são: desenvolver a competência leitora dos estudantes a partir da implementação de um projeto de intervenção para ensinar como utilizar as estratégias de leitura com o gênero tirinha. Especificamente, não deixando de: revisar os estudos teóricos acerca da leitura, dos gêneros do discurso e as orientações curriculares para o ensino de práticas leitoras; diagnosticar o nível de leitura dos estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental, a partir de uma atividade inicial; implementar um projeto de leitura com o gênero tirinha, utilizando de estratégias do antes – durante – depois; e avaliar os possíveis avanços e limites detectados no desenvolvimento das atividades de intervenção.

Justifica-se o presente estudo por tratar da promoção de contribuições pedagógicas para a formação de leitores proficientes, por meio da realização de um projeto de leitura com a preocupação de minimizar o déficit de aprendizagem dos estudantes nesse âmbito do conhecimento.

A participação do seu(ua) filho(a) na presente pesquisa é de fundamental importância, mas será voluntária, não lhe cabendo qualquer obrigação de fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelos pesquisadores se não concordar com isso, bem como, participando ou não, nenhum valor lhe será cobrado, como também não lhe será devido qualquer valor.

Caso o seu(ua) filho(a) decida não participar do estudo ou resolver a qualquer momento dele desistir, nenhum prejuízo lhe será atribuído, sendo importante o esclarecimento de que os riscos da sua participação do seu(ua) filho(a) são considerados mínimos, limitados à possibilidade de certa inibição ou desconforto psicológico em participar das oficinas e responder os questionários de compreensão leitora do gênero tirinha que lhe serão apresentados. Em contrapartida, os benefícios obtidos com este trabalho serão importantíssimos e traduzidos em melhorias das competências de leitura ao possibilitá-lo interagir criticamente com os textos lidos e lhes atribuir sentido.

Em todas as etapas da pesquisa serão fielmente obedecidos os Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução nº. 466/2012 do

Conselho Nacional de Saúde, que disciplina as pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil.

Solicita-se, ainda, a sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos científicos ou divulgá-los em revistas científicas, assegurando-se que o seu nome será mantido no mais absoluto sigilo por ocasião da publicação dos resultados.

Caso a participação de seu(ua) filho(a) implique em algum tipo de despesas, as mesmas serão ressarcidas pela pesquisadora responsável, o mesmo acontecendo caso ocorra algum dano.

Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

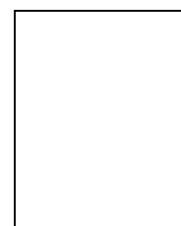
Eu, _____, declaro que fui devidamente esclarecido (a) quanto aos objetivos, justificativa, riscos e benefícios da pesquisa, e dou o meu consentimento para que meu(inha) filho(a) possa dela participar e para a publicação dos resultados, assim como o uso de minha imagem dos mesmos nos slides destinados à apresentação do trabalho final. Estou ciente de que receberei uma cópia deste documento, assinada por mim e pela pesquisadora responsável, como se trata de um documento em duas páginas, a primeira deverá ser rubricada tanto pela pesquisadora responsável quanto por mim.

João Pessoa-PB, _____ de _____ de 2019.

Prof^a Aucilene Alves de Moraes
Pesquisadora Responsável

Participante da Pesquisa

Testemunha



Pesquisadora Responsável: Aucilene Alves de Moraes
Endereço do Pesquisadora Responsável: Av. Cabo Branco, 2890 – Bairro Cabo Branco – João Pessoa-PB - CEP: 58.045-010 - Fones: (83) 99932-5320 - E-mail: auci@hotmail.com

E-mail do Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba: eticaccs@ccs.ufpb.br – fone: (83) 3216-7791 – Fax: (83) 3216-7791
Endereço: Cidade Universitária – Campus I – Conj. Castelo Branco – CCS/UFPB – João Pessoa-PB - CEP 58.051-900

APÊNDICE B - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
(Orientação para Pais ou Responsáveis)

(Elaborado de acordo com a Resolução 466/2012 do CNS/CONEP)

Prezado(a) aluno(a).

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada **“TRABALHANDO AS ESTRATÉGIAS DE LEITURA COMO GÊNERO DISCURSIVO TIRINHA NO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL”**, que está sendo desenvolvida pelo pesquisadora AUCILENE ALVES DE MORAIS, aluna do **PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS, CAMPUS IV - MAMANGUAPE**, do **CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO – CCAE**, da **UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA**, sob a orientação da Prof^a. Dra. CARLA ALECSANDRA, DE MELO BONIFÁCIO.

O objetivo geral do estudo é desenvolver a competência leitora dos estudantes a partir da implementação de um projeto de intervenção para ensinar como utilizar as estratégias de leitura com o gênero tirinha. E os objetivos específicos são os seguintes: revisar os estudos teóricos acerca da leitura, dos gêneros do discurso e as orientações curriculares para o ensino de práticas leitoras; diagnosticar o nível de leitura dos estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental, a partir de uma atividade inicial; implementar um projeto de leitura com o gênero tirinha, utilizando de estratégias do antes – durante – depois; e o último avaliar os possíveis avanços e limites detectados no desenvolvimento das atividades de intervenção.

Ressaltamos que pretendemos, com este trabalho contribuir para o desenvolvimento de uma prática pedagógica capaz de tornar os estudantes leitores proficientes.

Solicitamos a sua colaboração para participar das aulas e oficinas que ministraremos, produzindo textos e submetendo-os a um processo de avaliação formativa e somativa. solicitamos ainda sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área da linguística aplicada e publicá-los em revista científica. Enfatizamos que, por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a)

senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador(a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano. Destacamos, contudo, que a pesquisa visa ao aperfeiçoamento de um procedimento metodológico e não oferece riscos, previsíveis, para a sua saúde dos participantes, para que nenhum desconforto psicológico venha a acontecer, será escolhido um local privado, sem a interferência de pessoas alheias ao estudo.

Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa. Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento, como trata-se de um documento elaborado em duas vias, a primeira deverá ser rubricada por mim e pelo pesquisador responsável e a segunda assinada por ambos.

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura da Pesquisadora Responsável

Contato do Pesquisador Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para a pesquisadora Aucilene Alves de Moraes

Endereço do Pesquisadora Responsável: Av. Cabo Branco, 2890 – Bairro Cabo Branco – João Pessoa-PB - CEP: 58.045-010 - Fones: (83) 99932-5320 - E-mail: auci@hotmail.com
Ou

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB ☎
(83) 3216-7791 – E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com

APÊNDICE C – Atividades desenvolvidas no projeto de leitura

Atividades antes da leitura

Caro estudante,

Antes de realizarmos a leitura silenciosa e compartilhada das tirinhas 01, 02 e 03 de Marcelinho, vamos responder essas atividades por escrito, utilizando estratégias de leitura, assim organizadas: conversando previamente sobre o gênero discursivo; conversando sobre o autor; conversando sobre o suporte, o público-alvo a quem o texto se destina e o propósito do texto; conversando previamente sobre o assunto, abordado nas três tirinhas para ativar o conhecimento prévio e melhor compreensão.

Conversando previamente sobre o gênero discursivo

1. Os três textos que leremos são do gênero tirinha. Diante dessa informação, responda:
 - a. O que você sabe sobre tirinhas?
 - b. Você já leu uma outra tirinha? De que tratava?

Conversando sobre o autor

2. As tirinhas que leremos são de autoria do cartunista brasileiro, Maurício de Sousa:
 - a. O que você sabe sobre Maurício de Sousa?
 - b. É possível um autor ser inspirado pelos próprios filhos a criar suas histórias?
 - c. Você já leu uma outra tirinha de Maurício de Sousa? Qual?

Conversando sobre o suporte, o público-alvo e o propósito do texto

3. Essas tirinhas são textos curtos que reúnem características verbais e não verbais:
 - a. Onde podemos encontrá-las?
 - b. Elas são destinadas a que público? Explique sua resposta.
 - c. Qual é o propósito das tirinhas que leremos?

Conversando previamente sobre o assunto

4. As tirinhas que leremos tratam sobre a economia de energia elétrica:
 - a. Você consegue imaginar como seria o mundo sem a energia elétrica? Comente.
 - b. O que você acha de um garoto de 7 a 8 anos de idade se preocupar com a economia de energia elétrica?
 - c. É possível economizar a energia elétrica no cotidiano? De que maneira você pode fazer isso?
 - d. Você concorda que existe uma relação entre a água e a geração de energia elétrica? Explique.
 - e. Qual a importância da energia elétrica para a vida das pessoas?

Atividades para durante a leitura

Caro estudante,

No contínuo da leitura silenciosa e compartilhada das tirinhas de Marcelinho 04, 05 e 06, vamos responder as atividades por escrito, utilizando estratégias de leitura, assim organizadas: lendo silenciosamente e compartilhando a leitura para compreender o texto; verificando expectativas e hipóteses levantadas acerca do texto; identificando informações explícitas no texto; identificando pistas linguísticas e; extrapolando as ideias do texto para melhor compreensão.

Texto 04



Fonte: Uol-Turma da Mônica (2019)¹³

Verificando expectativas e hipóteses levantadas acerca do texto

1. Lendo o texto 04 com o professor. No pesadelo, Marcelinho não concorda que o jacaré escove os dentes com a torneira aberta devido ao desperdício de água:

- a. Você concorda com a atitude de Marcelinho quando se trata do uso da água? Por quê?
- b. O desperdício de água está sendo apresentado, no pesadelo, da forma como você pensou? O que está igual ou diferente?
- c. A leitura do texto está fazendo você ver outra maneira de usar a água? Que outra maneira é essa?
- d. Diante das informações expressas na tirinha, podemos afirmar a hipótese de que a água tem realmente um papel importante para as pessoas no mundo?

¹³ Disponível em: <http://turmadamonica.uol.com.br/tirinhasdomarcelinho/index.php?a=54>. Acesso em: 10 jan. 2019.

Texto 05



Fonte: Uol-Turma da Mônica (2019)¹⁴

Identificando as informações explícitas no texto

2. No percurso da leitura do texto 05, considere as informações expostas nos quadrinhos e responda:

- De que a tirinha trata?
- Qual o motivo do grande susto de Marcelinho?
- O que aconteceu que causou a falta de água na mangueira?
- Como a mulher reagiu ao constatar a mangueira sem água?
- Como Marcelinho se sentiu no último quadrinho? Por quê?

Identificando as pistas linguísticas para melhor compreender o texto

3. No contínuo da leitura do texto 05, há palavras e expressões que conferem ao texto alguma informação. Considere os enunciados expostos nos balões e responda:

- Você conhece o significado da expressão “BLÁ, BLÁ!”? Qual é?
- O que indica a palavra “UÉ”?
- Com que intenção o autor utilizou a expressão “SUA LINHA FOI BLOQUEADA”?

Texto 06



Fonte: Uol-Turma da Mônica (2019)¹⁵

¹⁴ Disponível em: <http://turmadamonica.uol.com.br/tirinhasdomarcelinho/index.php?a=37>. Acesso em: 10 jan. 2019.

¹⁵ Disponível em: <http://turmadamonica.uol.com.br/tirinhasdomarcelinho/index.php?a=26>. Acesso em: 10 jan. 2019.

Extrapolando as ideias do texto

4. No decorrer da leitura do texto 06, Marcelinho faz recomendações para o uso racional da água, mas, no último quadrinho, ele afirma que fica sem assunto para falar quando está com Cascão:

- a. O que motivou o garoto Marcelinho a ser tão imperativo ao combater o desperdício da água?
- b. Na sua opinião, por que o pai de Marcelinho não economiza água ao lavar a louça nem ao tomar banho?
- c. Que argumento podemos usar para explicar essa falta de assunto de Marcelinho quando está com Cascão?
- d. O que você recomendaria a um amigo fazer para evitar o desperdício de água?
- e. Você já leu outros textos que tratavam do uso da água? Quais? Onde essas leituras foram realizadas?

5. No percurso da leitura da tirinha 06, ainda vamos refletir sobre:

- a. Qual a intenção do autor dessa tirinha com as atitudes do garoto Marcelinho?
- b. Há muitas famílias convivendo com a falta de água hoje. O que elas fazem para superar essa situação?
- c. Quais as consequências do desperdício da água para os seres vivos?

Atividades para depois da leitura

Caro estudante,

Após realizarmos a leitura das tirinhas de Marcelinho 07, 08 e 09, vamos responder as atividades por escrito, utilizando estratégias de leitura, assim organizadas: dialogando sobre a escolha do gênero, suporte, público-alvo e esfera de circulação do texto; contextualizando criticamente o assunto do texto; refletindo para extrapolar o texto e; elaborando síntese para melhor compreender o texto.

Texto 07



Fonte: Uol-Turma da Mônica (2019)¹⁶

Dialogando sobre a escolha do gênero, suporte, público-alvo e esfera de circulação do texto

1. Com as discussões do texto 07, ficamos sabendo que trata do gênero discursivo tirinha e apresenta situações ou diálogos em balões para contar uma pequena história da vida cotidiana de forma humorada, irônica ou crítica. Com base na definição, responda:

- Qual o fato do nosso dia a dia é apresentado na tirinha?
- Em que consiste o humor da tirinha?
- Existem outros textos que também tratam sobre lixo. Você conhece algum? Qual? Em que se diferencia dessa tirinha?
- Essa tirinha pode ser publicada em diferentes suportes de textos. Dos suportes abaixo, assinale em quais podemos encontrá-la.

☐ livros científicos	☐ livros de receitas culinárias
☐ livros didáticos	☐ gibis
☐ revistas e jornais	☐ internet
- A que leitor se destina essa tirinha?
- O texto pode circular em diferentes esferas de comunicação, sendo uma mais específica às suas características. Qual a esfera de circulação da tirinha em estudo?

☐ esfera religiosa	☐ esfera jurídica
☐ esfera publicitária	☐ esfera literária/artística
☐ esfera científica	

¹⁶ Disponível em: <http://turmadamonica.uol.com.br/tirinhasdomarcelinho/index.php?a=47>. Acesso em: 10 jan. 2019.

Texto 08



Fonte: Uol-Turma da Mônica (2019)¹⁷

Contextualizando criticamente o assunto do texto

2. Observando que o texto 08 retrata a preocupação de Marcelinho com o descarte do lixo, no que diz respeito à reutilização e reciclagem, responda:

- O que é possível fazer reutilizando os materiais do lixo que produzimos?
- O que a fala de Marcelinho, no último quadrinho da tirinha, revela sobre o comportamento de Mônica e Cebolinha?
- Você consegue imaginar se não existisse a reciclagem? O que poderia acontecer nas cidades?

3. O texto 08 nos faz refletir sobre o destino que devemos dar ao nosso lixo de uma maneira humorada.

- Essa reflexão pode contribuir para que as pessoas se tornem melhores como seres humanos? Por quê?
- Você concorda com os cuidados de Marcelinho com o tratamento que devemos dar ao lixo que produzimos? Justifique seu posicionamento.

¹⁷ Disponível em: <http://turmadamonica.uol.com.br/tirinhasdomarcelinho/index.php?a=39>. Acesso em: 10 jan. 2019.

Texto 09



Fonte: Uol-Turma da Mônica (2019)¹⁸

Refletindo para extrapolar o texto

4. Reflita sobre a tirinha 09 para contemplar novas ideias e responda:

- Como você costuma agir com as embalagens quando termina de comer um lanche?
- Você concorda que, quando não damos o destino correto ao nosso lixo, podemos sofrer algumas consequências? Quais?
- Você acha que a falta de informação e conhecimento é uma das causas que levam muitas pessoas a descartarem o lixo de uma maneira inadequada? Por quê?
- Dizem que a palavra lixo costuma ser usada de modo equivocado, pois pode oferecer oportunidade para geração de renda para as pessoas. Você tem conhecimento de pessoas que vivem do trabalho com o lixo? Comente.

Elaborando síntese para melhor compreender o texto

- Conte sobre o momento vivido por Marcelinho no último quadrinho da tirinha 09.
- Explique com suas palavras o que você entendeu por reciclagem.
- Relate o que você achou de mais interessante a respeito do comportamento de Marcelinho na tirinha.

¹⁸ Disponível em: <http://turmadamonica.uol.com.br/tirinhasdomarcelinho/index.php?a=66>. Acesso em: 10 jan. 2019.

ANEXOS

ANEXO A – Declaração de Aprovação no Exame de Qualificação

Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas https://sigaa.ufpb.br/sigaa/stricto/banca_pos/escolher_banca.jsf



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
SISTEMA INTEGRADO DE GESTÃO DE ATIVIDADES ACADÊMICAS
ENVIADO EM 26/02/2019 12:18



SIGAA

Portal Coordenação
Stricto

DECLARAÇÃO

Declaramos, para os devidos fins, que o aluno **AUCILENE ALVES DE MORAIS** foi aprovado(a) na QUALIFICAÇÃO de DISSERTAÇÃO em LETRAS/PROFLETRAS - Rio Tinto - MESTRADO PROFISSIONAL do Curso de MESTRADO, no dia 27 de Fevereiro de 2019 às 08:00, no(a) CCAE-UFPB, UFPB, cuja banca examinadora fora constituída pelos professores:

Doutor (a) CARLA ALECSANDRA DE MELO BONIFACIO
(Presidente)

Doutor (a) JOSEVAL DOS REIS MIRANDA
(Interno)

Doutor (a) MARLUCE PEREIRA DA SILVA
(Interno)

A sua DISSERTAÇÃO intitulou-se:

TRABALHANDO AS ESTRATÉGIAS DE LEITURA COM O GÊNERO DISCURSIVO TIRINHA NO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Esta declaração não exclui o aluno de efetuar as mudanças sugeridas pela banca nem vale como outorga de grau de MESTRADO, de acordo com o definido na Resolução 072/2004-CONSEPE.

João Pessoa, 26 de Fevereiro de 2019.



LAURENIA SOUTO SALES
COORDENADOR(A) PROGRAMA EM LETRAS EM REDE NACIONAL

SIGAA | SITE - Superintendência de Tecnologia da Informação da UFPB / Cooperação UFRN - Copyright © 2006-2019 |
producao_cai-jbass-sigaa-4.sigaa-1 | unspecified null

Laurenia Souto Sales
Coordenadora de PROFLETRAS/UFPB
Matrícula SIAPE 3334157

1 of 1 26/02/2019 12:20

Scanned by CamScanner

ANEXO B - Certidão de Aprovação do trabalho pelo CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

**UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA**



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: TRABALHANDO AS ESTRATÉGIAS DE LEITURA COM O GÊNERO DISCURSIVO TIRINHA NO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Pesquisador: AUCILENE ALVES DE MORAIS

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 12176119.1.0000.5188

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.340.298

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto de pesquisa egresso do PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS - CAMPUS IV - MAMANGUAPE, do CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO – CCAE, da UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, da aluna AUCILENE ALVES DE MORAIS, sob orientação da Profª. Dra. Carla Alessandra de Melo Bonifácio.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Desenvolver a competência leitora dos estudantes a partir da implementação de um projeto de intervenção para ensinar como utilizar as estratégias de leitura com o gênero tirinha.

Objetivos Secundários:

Revisitar os estudos teóricos acerca da leitura, dos gêneros do discurso e as orientações curriculares para o ensino de práticas leitoras;

Diagnosticar o nível de leitura dos estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental, a partir de uma atividade inicial;

Implementar um projeto de leitura com o gênero tirinha, utilizando de estratégias do antes –

Endereço: UNIVERSITÁRIO S/N

Bairro: CASTELO BRANCO

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOÃO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

ANEXO C - Folha de rosto do CONEP para pesquisa envolvendo seres humanos

MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS			
1. Projeto de Pesquisa: TRABALHANDO AS ESTRATÉGIAS DE LEITURA COM O GÊNERO DISCURSIVO TIRINHA NO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 22			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 5 - Linguística, Letras e Artes			
PESQUISA DESENVOLVIDA POR:			
E. Nome: AUCILENE ALVES DE MORAIS			
6. CPF: 441.939.894-04		7. Endereço (Rua, n.º): Avenida Gato Branco, caixa branco 2690 - JOAO PESSOA PARAIBA 58032210	
8. Nacionalidade: BRASIL FEM	9. Telefone: 93699326320	10. Outro Telefone:	11. E-mail: auc@hotmai.com
Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do presente projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao presente projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.			
Data: 22 / 03 / 2019		 Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA		13. CNPJ: 24.099.477/0017-87	
14. Unidade/Orgão: CCAE/UFPB			
15. Telefone: (83) 3291-1806		16. Outro Telefone: (83) 3292-9470	
Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.			
Responsável: Maria Angélica Soares Perônio Barboza		CPF: 023.489.414-81	
Cargo/Função: Diretora do CCAC/UFPB			
Data: 22 / 03 / 2019		 Assinatura	
INFORMAÇÕES ADICIONAIS			
Não se aplica		SIAPE: 2517224	

ANEXO D - Carta de Anuência

ESCOLA MUNICIPAL FREI AFONSO
Via Expressa Ayrton Senna, 250
Bairro Roger - João Pessoa - PB
CEP 54.100-770



PREFEITURA DE
JOÃO PESSOA
PRA VIVER BEM
PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTES - SEDEC
ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL FREI AFONSO
End.: Via Expressa Ayrton Senna, nº. 250, Bairro Roger - João Pessoa/PB
Tel.: (83)3241-4042 | (83)96818-6361

TERMO DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins que estamos de acordo com a execução, nesta instituição, da pesquisa intitulada **"TRABALHANDO AS ESTRATÉGIAS DE LEITURA COMO GÊNERO DISCURSIVO TIRINHA NO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL"**, a ser desenvolvida pela aluna AUCILENE ALVES DE MORAIS, do Programa de Pós-Graduação em Letras – PROFLETRAS, do Centro de Ciências Aplicadas e Educação - CCAE/ Matanguape, da Universidade Federal da Paraíba, sob orientação da PROFª. DRA. CARLA ALECSANDRA, DE MELO BONIFÁCIO.

O objetivo geral do estudo é desenvolver a competência leitora dos estudantes a partir da implementação de um projeto de intervenção para ensinar como utilizar as estratégias de leitura com o gênero tirinha. E os objetivos específicos são: revisar os estudos teóricos acerca da leitura, dos gêneros do discurso e as orientações curriculares para o ensino de práticas leitoras; diagnosticar o nível de leitura dos estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental, a partir de uma atividade inicial; implementar um projeto de leitura com o gênero tirinha, utilizando de estratégias do antes – durante – depois; e o último avaliar os possíveis avanços e limites detectados no desenvolvimento das atividades de intervenção.

Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso em verificar seu desenvolvimento para que se possa cumprir os requisitos da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares, como também, no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes da pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para garantia de tal segurança e bem-estar.

Quanto ao acesso à coleta de dados nesta instituição, fica condicionada à apresentação, por parte da mesma, da Certidão de Aprovação do presente projeto pelo Comitê de Ética e Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba. Tudo como preconiza a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

João Pessoa-PB, 04 de maio de 2019.



Reinaldo Correia de Melo Silva
Diretor Escolar - Matrícula 24171-7
CPF 1151308194-20
CNPJ 01928434/0001-19

Reinaldo C. de M. Silva
Mat. 24171 - 7
Diretor Escolar

ANEXO E – Atividade Diagnóstica de Leitura

Atividade diagnóstica

1. Leia a tira.



Fonte: Costa, Marchetti e Soares (7º ano, 2015, p. 76).

- Como foi a recepção do vizinho à visita de Hagar?
- A apresentação de Hagar foi adequada a uma situação de boas-vindas? Por quê?
- A quem Hagar se referiu quando usou o pronome *alguém*?
- Qual é a classificação do pronome *quem* no contexto da tira?
- Como se classifica o pronome *alguém*?

2. Leia a tira.



Fonte: Costa, Marchetti e Soares (7º ano, 2015, p. 148).

- No primeiro quadrinho, qual é o sentimento da gata pelo gato com manchas? Como você percebeu?
- Qual é o sujeito do verbo *ter* no segundo quadrinho?
- Reescreva a frase do segundo quadrinho, modificando o sujeito para os gatos.

ANEXO F - Tirinhas para atividades antes da leitura

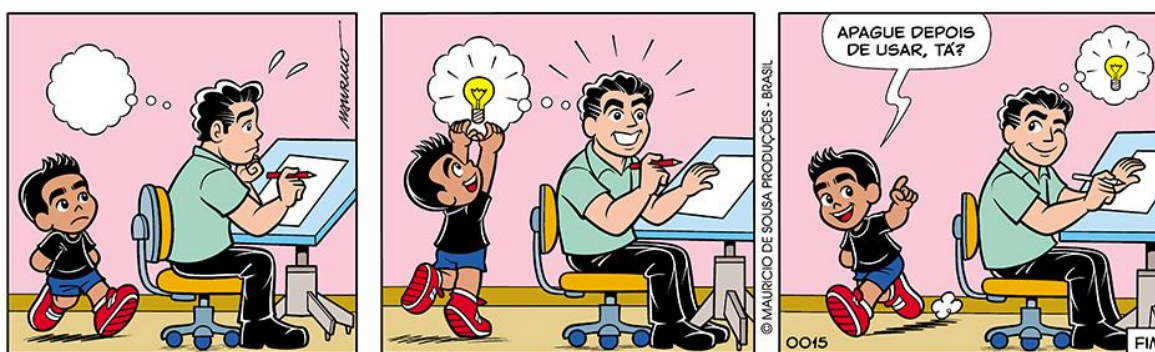
Tirinhas para atividades antes da leitura

Texto 01



Fonte: Uol-Turma da Mônica (2019)¹⁹

Texto 02



Fonte: Uol-Turma da Mônica (2019)²⁰

Texto 03



Fonte: Uol-Turma da Mônica (2019)²¹

¹⁹ Disponível em: <http://turmadamonica.uol.com.br/tirinhasdomarcelinho/index.php?a=13>. Acesso em: 10 jan. 2019.

²⁰ Disponível em: <http://turmadamonica.uol.com.br/tirinhasdomarcelinho/index.php?a=17>. Acesso em: 10 jan. 2019.

²¹ Disponível em: <http://turmadamonica.uol.com.br/tirinhasdomarcelinho/index.php?a=13>. Acesso em: 10 jan. 2019.