



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA**

**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA**

**MESTRADO PROFISSIONAL EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

**JOSIMAR SOARES DA SILVA**

**PRÁTICAS DE COMPREENSÃO LEITORA NO ENSINO MÉDIO: LEITOR,  
SENTIDO, TEXTO E MÓDULO DIDÁTICO NA SALA DE AULA**

**CAMPINA GRANDE – PB**

**2019**

**JOSIMAR SOARES DA SILVA**

**PRÁTICAS DE COMPREENSÃO LEITORA NO ENSINO MÉDIO: LEITOR,  
SENTIDO, TEXTO E MÓDULO DIDÁTICO NA SALA DE AULA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

**Área de concentração:** Formação de professores da Educação Básica

**Orientadora:** Prof<sup>ª</sup>. Dr.<sup>a</sup> Patrícia Cristina de Aragão

**CAMPINA GRANDE - PB**

**2019**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

S586p Silva, Josimar Soares da.  
Práticas de compreensão leitora no ensino médio  
[manuscrito] : leitor, sentido, texto e módulo didático na sala  
de aula / Josimar Soares da Silva. - 2019.  
319 p. : il. colorido.  
Digitado.  
Dissertação (Mestrado em Profissional em Formação de  
Professores) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria  
de Pós-Graduação e Pesquisa , 2019.  
"Orientação : Profa. Dra. Patrícia Cristina de Aragão ,  
Departamento de Educação - CH."  
1. Leitura. 2. Gêneros quadrinhescos. 3. Temas sociais. 4.  
Ensino médio. 5. Língua portuguesa. I. Título  
21. ed. CDD 373.011

JOSIMAR SOARES DA SILVA

**PRÁTICAS DE COMPREENSÃO LEITORA NO ENSINO MÉDIO: LEITOR,  
SENTIDO, TEXTO E MÓDULO DIDÁTICO NA SALA DE AULA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação  
em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba,  
como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

Aprovada em: 02/12/2019.

**BANCA EXAMINADORA**

*Patrícia Cristina de Aragão*

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Patrícia Cristina de Aragão (PPGFP/UEPB)  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)  
**Orientadora**

*Regina Coelli Gomes Nascimento*

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Regina Coelli Nascimento (PPGH/UFCG)  
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)  
**Examinadora Externa**

*Robéria Nádia Araújo Nascimento*

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Robéria Nádia Araújo Nascimento (PPGFP/UEPB)  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)  
**Examinadora Interna**

Aos meus familiares, a minha orientadora, a coordenação do Mestrado, ao meu companheiro, aos meus colegas docentes e a todos meus amigos, pelo apoio, dedicação, companheirismo e encorajamento. Além de dedicar esta dissertação a você professor (a) que está lendo este trabalho e que acredita em um futuro melhor para a educação nacional.

## AGRADECIMENTOS

A Deus pelo dom da vida, pela inteligência, pela saúde, pela esperança, pela paz, pela tranquilidade, pela força, pela motivação, pela harmonia, pela tristeza, pela alegria e pelo desejo de sempre querer ir além, muito além.

Aos Orixás pela sabedoria e pela confiança depositada em mim e pela garra e entusiasmo que sempre me deram, pela palavra de esperança, de conforto, de orientação, de paz, de busca por minha felicidade e pela incessante caminhada de correr atrás dos meus sonhos.

Ao meu companheiro Giovanni Kennedy Vicente de Araújo por me apoiar em todas minhas decisões e pela ajuda prestada na organização e formatação do trabalho. Além de estar ao meu lado em todas as etapas da minha pesquisa.

A minha mãezinha dona Josefa Maria (Zita), mulher guerreira que sempre me motivou a estudar, que não sabia ler mais acompanhava meu percurso estudantil marcando as páginas das atividades feitas no caderno e no livro, meu exemplo de garra e de busca por meus objetivos. Agradeço por cada caderno comprado, por cada lápis e por cada material me dado e investido em minha educação (lembro do dinheiro que pedia emprestado para custear meus estudos – minha gratidão sempre).

Aos meus familiares que nunca acreditaram que filho de pobre agricultor pudesse chegar na Universidade. Eu superei tudo isso, não foi fácil, muitas dificuldades e obstáculos encontrei no caminho desde o dinheiro para o lanche até passar fome para poder entregar o trabalho em dia e impresso.

Aos meus amados professores da Educação Infantil, Fundamental I, Fundamental II e do Ensino Médio que sempre acreditaram em mim. Meus sonhos sempre encontravam motivação nos meus ilustres professores, gratidão sempre a escola municipal e estadual de Umbuzeiro – PB.

A Universidade Estadual da Paraíba que contribuiu significativamente para a minha formação acadêmica.

À coordenadora Simone Dália, por seu empenho, por sua dedicação e por acreditar que eu era capaz.

À professora Maria de Lourdes pela orientação, correção, motivação, confiança e compreensão que teve comigo e por toda dedicação durante o percurso que estivemos juntos.

À professora Patrícia Cristina de Aragão pelas leituras sugeridas ao longo dessa orientação e pela dedicação, além da compreensão e da solidariedade que teve comigo. Além disso, agradeço a professora Patrícia pois nela encontrei uma segunda mãe, no sentido literal da palavra. Minha gratidão sempre, obrigado por toda motivação, por acreditar e me incentivar sempre. Professora Patrícia, levarei sempre a senhora em meu coração, minha querida orientadora, amiga, companheira, mãe e conselheira.

À professora Regina Coelli Nascimento pela leitura do meu trabalho e pelas sugestões que foram muito significativas para meu crescimento enquanto professor e pesquisador.

À professora Robéria Nádia Araújo Nascimento pelas sugestões dadas ao meu trabalho, pela leitura realizada e pelas palavras de motivação e incentivo.

Aos alunos(as) do 3º Ano do Ensino Médio “D” da Escola Cidadã Integral Técnica Dr. Elpídio de Almeida pela dedicação e disposição em participar de todas as etapas da pesquisa.

À Escola Cidadã Integral Técnica Dr. Elpídio de Almeida que me recebeu de portas abertas e contribui para o desenvolvimento do meu estudo dissertativo.

À professora Ana Camila da Silva Rodrigues pela disposição em participar como colaboradora da pesquisa e por ser uma excelente professora de Língua portuguesa.

À professora Maria do Socorro da Silva pelas contribuições como colaboradora da pesquisa e por ser uma pessoa simples, humilde e dedicada à docência em Língua portuguesa.

À Escola Municipal José Matias da Silva – Toritama/PE que nas pessoas da Equipe Gestora me ajudou nos momentos que precisei me ausentar da escola para dar andamento a minha pesquisa. Além das palavras de conforto e de motivação.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da UEPB, que contribuíram ao longo de trinta meses, por meio das disciplinas e debates, para o desenvolvimento desta pesquisa. Meus sinceros agradecimentos. Hoje e sempre gratidão.

Aos funcionários da UEPB, em especial a Bruno e a Neide pela presteza e atendimento quando nos foi necessário. Amigo (a) de todas as horas, meus agradecimentos. Obrigado pelas palavras de encorajamento.

Aos colegas de classe pelos momentos de amizade, apoio e compartilhamento do conhecimento.

Em suma, agradeço a todos(as) que contribuíram de forma direta e indiretamente com a realização dessa pesquisa.

Forte abraço fraterno!

Não basta saber ler que 'Eva viu a uva'. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho.

**Paulo Freire**

## RESUMO

Na sala de aula de Língua Portuguesa do Ensino Médio, a leitura vista como processo nas perspectivas da compreensão e interpretação textual se configura como um procedimento coletivo, ou seja, o(a) professor(a) media os estudantes, ajudando-os a se tornarem leitores(as) autônomos(as), ativos(as), competentes, protagonistas e construtores(as) de significados através do texto lido. O ato de ler é um processo social de construção de sentidos. A atividade leitora é um processo plenamente social, em que cada aluno(a) constrói, dialoga, discute, confirma, contrapõe, aceita, refuta e estabelece seus conhecimentos com os demais. Na perspectiva da prática leitora como fonte de prazer e de conscientização apresentada em nosso estudo, temos como objeto o processo de ensino das práticas de leitura no Ensino Médio por meio dos gêneros quadrinhescos (tirinha, charge, cartum, história em quadrinhos), esses gêneros textuais foram escolhidos a partir de um questionário desenvolvido com os estudantes e com os(as) professores(as) para produção de um Plano de Trabalho Docente destinado aos(as) professores(as) e, deste plano, a produção de um módulo didático para os(as) discentes. É a partir do Plano de Trabalho Docente e do módulo didático que propomos as práticas de leitura defendidas na pesquisa. Elencamos como objetivo geral: compreender as práticas leitoras de alunos(as) do Ensino Médio nas aulas de Língua Portuguesa a partir de gêneros quadrinhescos na abordagem de temáticas sociais. A pesquisa foi realizada com alunos(as) do Ensino Médio da Escola Cidadã Integral Técnica Dr. Elpídio de Almeida, na cidade de Campina Grande - PB. No período de setembro a dezembro de dois mil e dezenove. Abordar sobre a leitura e o sentido do texto em sala de aula de Língua Portuguesa, através da aplicação de oficinas pedagógicas temáticas com Gêneros Quadrinhescos na discussão de temas sociais mediante ao trabalho docente em sala de aula. A fundamentação teórica se baseou em: Kato (1995), com as práticas leitoras cognitivas e metacognitivas; Leffa (1994), com as estratégias de leitura; Kleiman (2004), com os processos cognitivos do ato de ler; Matêncio (1995), com o processo de ensino da leitura, do texto e do sentido; Marcuschi (2008), com os gêneros textuais, os processos de compreensão e produção textual; Rojo (2009), com as práticas de leitura social, dentre outros. A pesquisa se insere no campo das ciências da linguagem e se configura como do tipo qualitativa na abordagem da pesquisa-ação. Os instrumentos de pesquisa foram: o questionário com perguntas discursivas para os(as) alunos(as), o plano de trabalho docente, o módulo didático, o questionário com as professoras e o diário de campo. Os colaboradores foram trinta estudantes de uma turma do Ensino Médio, sendo quinze alunos e quinze alunas com faixa etária entre quinze e dezessete anos de idade. A pesquisa evidenciou que os gêneros ilustrados quadrinhescos, como, tirinhas, cartum, charge e história em quadrinhos ativam o processo de construção de sentidos via leitura com a mediação lúdica, sendo, portanto, relevante contribuição para o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa dada as possibilidades cognitivas e metacognitivas que oferece. O módulo didático que serviu de fundamento para o presente estudo, se configura como metodologia significativa para o ensino e aprendizagem da leitura, já que as atividades e os gêneros textuais utilizados são fundantes para a leitura, compreensão e interpretação textual. As oficinas realizadas contribuíram para o desenvolvimento da competência leitora dos(as) alunos(as). Esse fato possibilitou a aplicação, análise e reflexão do uso pelos(as) alunos(as) do módulo que ora propomos.

**Palavras-chave:** Leitura. Ensino Médio. Gêneros quadrinhescos. Língua Portuguesa. Temas sociais.

## ABSTRACT

In the classes of Portuguese Language in High School, the Reading seen as a process under the perspectives of textual interpretation and comprehension, is set up as a collective procedure, that is, the teacher guides the students, helping them to become competent, active and autonomous readers, protagonist and builders of meanings through the read text. The Reading act is a social process to build meanings. The Reading activity is a fully social process in which each student builds, talks, discusses, confirms, counteracts, accepts, refutes and establishes one's knowledge with the others. In the perspective of Reading practice as a source of pleasure and awareness showed in our study, we have as the object the teaching process of Reading practice in High school through comic genres (strips, cartoons, cartoons and comic books), these comic genres were chosen from a questionnaire developed with the students and the teachers in order to make a teaching work plan destined to the teachers and, from this plan, the production of a didactic module to the students. It was from the teaching work plan and the didactic module that we proposed the Reading practices advocated in the research. We listed as a general objective: the comprehension of Reading practices of high school students in Portuguese Language from comic genres in social themes approach. The research was achieved with high school students that attend Escola Cidadã Integral Técnica Dr. Elpídio de Almeida, in the town of Campina Grande – PB, from September to December in 2019. Speaking about Reading and the text meaning in Portuguese Language classes through the application of thematic pedagogical workshops with comic genres while discussing social themes through classroom teaching. The theoretical foundation was based on Kato(1995) with the metacognitive and cognitive Reading practices; Leffa (1994), with the Reading strategies; Kleiman (2004) with the cognitive processes in Reading act; Matêncio(1995), with the process of teaching Reading, text and meaning; Marchuschi (2008), with the textual genres and the process of comprehension and textual production; Rojo (2009), with the practices of social Reading, among another's. The research is inserted in the field of language sciences and configures as qualitative in the approach of action-research. The research instruments were: the questionnaire with discursive questions to the students, the teaching work plan, the didactic module, the questionnaire with the teachers and the field journal. The collaborators were thirty students from a High School classroom. They were fifteen students from fifteen to seventeen years old. The research became evident that illustrated comic genres such as strips, cartoons, cartoons and comic books activate the process of building meanings through Reading with playful mediation, therefore, being a relevant contribution to the learning-teaching of Portuguese due to the metacognitive and cognitive possibilities that offers. The didactic module that served as a foundation to the study configures as a meaningful methodology to the learning and teaching of Reading because the activities and comic genres applied are fundamental to Reading, comprehension and textual interpretation. The workshops held contributed to develop the students' Reading competence. This fact became possible the application, analysis and reflection of the use by the students of the module we proposed.

**Key - words:** Reading. High School. Comic Genres. Portuguese Language. Social Theme.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas

AD – Análise de Discurso

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

DR – Doutor

EB – Educação Básica

ECI – Escola Cidadã Integral

ECIT – Escola Cidadã Integral Técnica

EF – Ensino Fundamental

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EM – Ensino Médio

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FIP – Faculdades Integradas de Patos

GT – Gênero textual

HQ – História em Quadrinhos

ICE – Instituto de Corresponsabilidade pela Educação

LP – Língua Portuguesa

LT – Linguística Textual

MD – Módulo Didático

OCEM – Orientações Curriculares Ensino Médio

PB - Paraíba

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNE – Plano Nacional de Educação

PPGFP – Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SD – Sequência Didática

UEPB – Universidade Estadual da Paraíba

UFCG – Universidade Federal da Paraíba

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Escola Cidadã Integral Técnica Dr. Elpídio de Almeida – Estadual da Prata.....	38
Figura 2 – Sujeitos Colaboradores .....	43
Figura 3 – Homenagem Recebida pelo Trabalho Desenvolvido.....	44
Figura 4 – Professora M.S. (2019) respondendo ao questionário .....	45
Figura 5 – Professora A.R. respondendo ao questionário .....	45
Figura 6 – Livro Didático.....	71
Figura 7 – Capa do Módulo Didático .....	91
Figura 8 – Aplicação do questionário da pesquisa.....	177
Figura 9 - Aplicação do questionário .....	178
Figura 10 – Alunos(as) e a Linguagem.....	185
Figura 11 - Aluno lendo o módulo didático.....	200
Figura 12 – Primeira oficina realizada.....	214
Figura 13 – Plano de Trabalho Docente .....	215
Figura 14 – Plano de Atividades .....	217
Figura 15 – Capa do Módulo Didático .....	218
Figura 16 – Sumário do Módulo Didático .....	219
Figura 17 – Unidade I Tirinha .....	220
Figura 18 – Atividade de Leitura e Produção Escrita .....	222
Figura 19 - Cartum.....	223
Figura 20 – Aplicação do Módulo Didático .....	226
Figura 21 – Segunda oficina pedagógica.....	228
Figura 22 – Aluna interagindo nas atividades do Módulo Didático.....	231
Figura 23 – Aluno lendo texto do Módulo Didático em voz alta.....	232
Figura 24 - Interação na quarta oficina.....	235
Figura 25 – Discussão da temática .....	236
Figura 26 – Alunos(as) com o Módulo Didático em mãos .....	237

## LISTA DE RECORTES

Recorte 1 – O que é ler? .....	87
Recorte 2 - Ler é uma habilidade onde se aprende a decifrar da escrita para a fala .....	179
Recorte 3 - Ler é a habilidade de interpretar os sinais gráficos convencionados da língua falada. ....	180
Recorte 4 - Ler é uma atividade prazerosa, que nos ensina e nos transporta para universos completamente diferentes.....	181
Recorte 5 – Ler utiliza de uma habilidade cognitiva para poder compreender uma série de palavras ou letras.....	182
Recorte 6 – Ler é conseguir observar um conjunto de palavras com sentido e ter a capacidade de interpretar.....	182
Recorte 7 – Ler é poder descobrir várias formas de linguagem, sendo uma terapia na vida de quem prática.....	183
Recorte 8 – Ler é poder descobrir várias formas de linguagem, pensamento, entrar em um “mundo” de ficções ou até mesmo reais de contar e aprender nas histórias, contadas experiência realidade ou não. Sendo terapia para quem prática.....	183
Recorte 9 – Leituras realizadas pelos alunos e alunas. ....	185
Recorte 10 – Para que serve a leitura. ....	186
Recorte 11 – Textos lidos pelos alunos e alunas.....	187
Recorte 12 – Leitura para estudar e informar. ....	188
Recorte 14 – Leitura para situar o mundo real.....	188
Recorte 15 – Tirinhas e outros gêneros. ....	189
Recorte 16 – Livros didáticos para leitura. ....	190
Recorte 17 – Leitura para adquirir conhecimento.....	190
Recorte 18 – Assuntos para leitura. ....	191
Recorte 19 - Leitura no livro didático.....	192
Recorte 20 – Leitura didática .....	193
Recorte 21 – O auxílio do professor na leitura .....	194
Recorte 22 – Leitura de textos variados .....	195
Recorte 23 – Muitas tirinhas lidas .....	196
Recorte 24 – Leituras selecionadas .....	197
Recorte 25 – Leitura presente na grade curricular. ....	198
Recorte 26 – Importância da Leitura .....	201
Recorte 27 – Importância da Leitura .....	201
Recorte 28 – Atividades de leitura .....	202
Recorte 29 – atividades de leitura .....	203
Recorte 30 – Prática de leitura.....	203
Recorte 31 – Prática de leitura.....	204
Recorte 32 – Interpretação do aluno e da aluna.....	205
Recorte 33 – Interpretação do aluno e da aluna.....	205
Recorte 34 – Gêneros quadrinhescos.....	206
Recorte 35 – Gêneros quadrinhescos.....	207
Recorte 36 – Livro didático.....	207
Recorte 37 – Livro didático.....	207
Recorte 38 – Projeto Político Pedagógico .....	208
Recorte 39 – Projeto Político Pedagógico .....	209
Recorte 40 – Módulo Didático .....	209

Recorte 41 – Módulo Didático .....	210
Recorte 42 – Recurso Pedagógico .....	210
Recorte 43 – Recurso Pedagógico .....	211
Recorte 44 – Relato de Experiência .....	212
Recorte 45 – Relato de Experiência .....	213
Recorte 46 – Comentário sobre o módulo. ....	224
Recorte 47 - Impressões sobre o módulo.....	225
Recorte 48 – Posicionamento sobre o módulo.....	225
Recorte 49 – Módulo didático .....	226
Recorte 50 – O módulo didático é completo. ....	228
Recorte 51 – Gostei muito do módulo didático. ....	230
Recorte 52 – Escrita e Interpretação: a completude do módulo didático .....	233
Recorte 53 – O módulo é muito completo e tem vários gêneros textuais quadrinhescos. ....	234
Recorte 54 – As desigualdades Sociais .....	234

## **LISTA DE QUADRO**

Quadro 4. 1 – Os Gêneros Textuais mais lidos por alunos e alunas – ECIT Dr. Elpídio de Almeida .199

## SUMÁRIO

<b>EITA, LÊLÊ! DESCORTINEM O PALCO! É HORA DA INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
<b>1. SENHORAS, SENHORES E SENHORITAS, FIXEM SEUS OLHARES COM ATENÇÃO! AGORA INICIAM-SE OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS....</b>	<b>23</b>
1.1 Historicizando a pesquisa.....	23
1.2 Natureza e tipo de pesquisa .....	29
1.3 O cenário da escola.....	38
1.4 Participantes e colaboradores.....	43
1.5 Instrumentos de coleta de dados.....	46
Nossa pesquisa contou com cinco instrumentos de coleta de dados, a saber: o questionário inicial dos(as) alunos(as), o plano de trabalho docente, o módulo didático, o questionário das professoras e o diário de campo. ....	46
1.6 Procedimento de análise dos dados e intervenção pedagógica .....	48
<b>2. CAROS COLEGAS DOCENTES, OLHEM COM ATENÇÃO O ENSINO E APRENDIZAGEM DA LEITURA EM DIFERENTES VISÕES!.....</b>	<b>55</b>
2.1 Ensino da leitura: linguagem, códigos e suas tecnologias .....	55
2.2 O trabalho com a leitura na escola e a formação do(a) leitor(a).....	84
2.3 A leitura no Ensino Médio: dificuldades e estratégias na Língua Portuguesa .....	97
2.4 O docente e o ensino de leitura e as aprendizagens de alunos(as): estratégias na sala de aula.....	110
3.1 A aplicabilidade das estratégias cognitivas e metacognitivas para leitura de gêneros quadrinhescos .....	118
3.2 Os gêneros quadrinhescos e as abordagens para a leitura em Língua Portuguesa .....	134
3.3 Dos PCNs à BNCC, caminhos de mudanças no Ensino Médio .....	140
<b>4. BATE ASAS, DEIXA A IMAGINAÇÃO FLUTUAR. COM VOCÊS A HORA DE LER, COMPREENDER E INTERPRETAR NA SALA DE AULA: PRÁTICAS LEITORAS E OS GÊNEROS QUADRINHESCOS.....</b>	<b>176</b>
4.1 Olhares de alunos(as) sobre as práticas leitoras: reflexões e oficinas pedagógicas.....	176
4.1.1 O questionário aplicado com o corpo discente .....	176
4.1.2 O questionário aplicado com as docentes .....	200
4.2 Módulo didático de leitura: compreensão e interpretação textual nas vivências em sala de aula.....	213
4.2.1 O plano de trabalho docente: prática didática em ação.....	214
4.2.2 O Módulo Didático: recurso didático para o(a) aluno(a).....	218
<b>4.3 O DIÁRIO DE CAMPO: REFLEXÕES SOBRE O FAZER PEDAGÓGICO.....</b>	<b>224</b>
<b>PREPAREM-SE! É CHEGADA A HORA. NÃO POSSO MAIS DEMORAR. ENFIM, AS CONSIDERAÇÕES FINAIS! .....</b>	<b>239</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>243</b>

## **EITA, LÊLÊ! DESCORTINEM O PALCO! É HORA DA INTRODUÇÃO.**

A leitura permite múltiplos olhares sobre o social, o histórico e o cultural, o ato de ler é também de interpretar contextos e especialidades. Neste estudo e pesquisa tomamos a leitura e as práticas leitoras para compreender como os(as) alunos(as) do Ensino Médio vivenciam no espaço escolarizado as práticas leitoras de compreensão e interpretação do texto.

Leitura – palavra repleta de significados e que reflete um processo em minha vida desde os cinco anos de idade. Sou de uma família de pais agricultores, humildes compostas por doze filhos, que não dispunha de recursos financeiros e que passei por inúmeras dificuldades. Meus pais não tinham condições de pagar para eu poder estudar nas aulas de reforço da professora Marieta.

Lembro como hoje, cerca de cinco alunos(as) estudavam com ela, as aulas eram de reforço e aconteciam na casa dela. Eu não fazia parte da sala de reforço dela, porque não tinha dinheiro para pagar pelas aulas. Eu era muito curioso, sentia uma grande vontade dentro de mim de estudar e aprender a ler. A casa dela era vizinha a minha. Eu me atrevia e ficava olhando da janela, via ela ensinando o alfabeto, “o be a bá”.

Meus olhos brilhavam. Até entrar na escola nunca tive um caderno bom, minhas folhas eram de papel marrom que embrulhavam os poucos produtos que meus pais compravam na “Budega de seu Ciço”. Lembro que ouvia e via dona Marieta ensinar aos alunos(as) dela a ler, eu fixava os olhos para ver se conseguia aprender. Quando chegava em casa, a luz do candeeiro começava a desenhar as letras do alfabeto e a imitar tudo o que ela dizia na sala de aula dela. Fiz isso por inúmeras vezes. Era uma felicidade só, sentia-me como o ser mais feliz do mundo.

Com sete anos de idade entrei para a escola. Não via a hora de iniciar as aulas, sentia aquele frio na barriga, mas ao mesmo tempo uma grande disposição que se transformava em força de vontade. Cheguei na escola e me deparei com muitos(as) alunos(as) do sítio ao qual morava e que não conhecia as letras, não sabia ler, não sabia pegar no lápis e tinha medo de perguntar à professora. Eu ficava caladinho, mas já sabia ler e escrever. Na época passei de série por ser adiantado. Isso me causou um certo receio, porém aceitei e continuei. Da alfabetização fui para a segunda série. Minha mãezinha ficou feliz da vida. Eu tinha outros irmãos na mesma escola. No entanto, eles não ligavam para estudar.

Sempre fui muito esforçado, nunca deixei tarefinha de casa atrasar. Achava muito interessante, porque minha mãezinha não sabia ler e nem escrever, mas ela marcava todas as ati-

vidades que eu fazia na escola e ficava acompanhando. “Estude, meu filho, seja alguém na vida! Tenho fé em Deus que um dia você vai ser alguém na vida!”. Eu escutava essas palavras, mas não compreendia direito o que ela queria dizer. Já havia escutado algumas vezes minha mãe conversar com alguns familiares e eles diziam que filho de pobre não precisava estudar e filho de pobre era para trabalhar no roçado e que só bastava aprender escrever o nome. Minha mãezinha ficou quieta por alguns instantes e depois foi colocar a panela do feijão no fogo e eu a vi chorando e dizendo que tinha fé de um dos filhos dela estudar e ser alguém na vida através de seus esforços e de seus estudos. Eu a cada dia me esforçava, só chegava elogios lá em casa.

Conclui o primário e passei para o ginásio, que só tinha na cidade. Meu pai conseguiu um terreno na cidade de Umbuzeiro - PB e começou a trabalhar pesado e a construir essa casa. Meus avós paternos moravam nessa cidade, porém nunca nos ajudaram. Éramos estranhos para eles, só dávamos a bênção e pronto, nunca fomos chamados para almoçar na casa deles, pois eramos pobres no sentido literal da palavra. Não tínhamos condições de comprar roupas caras, sapatos, perfumes, etc. O que tínhamos era só o suficiente para nos alimentar. Com muita dificuldade, cheguei para morar na cidade. Fui atrás de vagas para estudar e não consegui. Chorei muito em casa e fui com minha mãezinha várias vezes. A diretora viu que eu era um menino muito esforçado e pediu para eu aguardar que se surgisse uma vaga ela me matricularia. Senti-me muito feliz e com esperança de estudar.

Certo dia chegou à informação que a diretora da escola da cidade estava esperando minha mãezinha para efetivar minha matrícula. Eu fui com ela sem perder tempo. Graças a Deus consegui uma vaga. Iniciei meus estudos no ginásio. Eram vários(as) professore(as)s. Tinha aula de Português, Matemática, Ciências, Geografia, História, Educação Física, Religião, etc. Eu gostava de todas. No entanto, tinha um carinho especial pela Língua Portuguesa. As aulas de leitura me enchiam os olhos de alegria. Gostava muito de ler, de compreender e de interpretar os textos. As produções textuais eram divinas e sempre tirava dez nas avaliações.

No meu percurso estudantil no ginásio conheci muitos(as) professores(as) que se tornaram meus(minhas) amigos(as) e sempre relatava com alguns o que tinha ouvido quando criança que filho de pobre agricultor não precisa estudar e se formar e, sim, tem que trabalhar na roça. Os(as) meus(minhas) professores(as) sempre acreditaram em mim e me motivavam a ir em busca dos meus objetivos. “Obstáculos sempre haverão. Porém, você é inteligente, irá se formar e conseguir um bom emprego”. Eu sempre dizia que queria ser professor, alguns me

apoiavam e outros me rechaçavam. Ler é uma fonte que nunca seca. Beba da fonte da leitura e siga em frente. Lute, se esforce e chegarás onde quiser. Chegou, então, o final do ginásio. Concluí o oitavo ano. E agora, o que estudar, o científico ou o magistério.

Como eu gostava de estudar queria fazer os dois. Porém, meus pais queriam que fizesse o científico. No meu pensamento o sonho de ser professor estaria próximo se eu fizesse o magistério. Eu pedi a minha mãezinha para me matricular, mas chegando lá não tinha vaga eu fiquei muito triste. Entretanto, esperei e fui outras vezes com minha mãezinha até conseguirmos uma vaga. Comecei o magistério à tarde e o científico à noite. Meu coração transbordava de alegria. Tive apoio dos(as) meus(minhas) professores(as) do primário, do ginásio, do magistério e do científico que sempre me falava em universidades, em vestibular, em faculdades, etc. Eu não entendia muito, mas dizia que queria fazer. Depois fui amadurecendo e conhecendo o que seria uma faculdade.

No magistério desenvolvi muitos projetos de leitura, de alfabetização, de produção textual, de recreação, de sustentabilidade, de culinária, de religião, etc. Ganhei o apreço de todos os(as) meus(minhas) professores(as). Com o passar do tempo concluí o científico e o magistério. E agora o que fazer?! Todo ano tinha vestibular na Universidade Estadual da Paraíba. Eu tinha muito medo de prestar vestibular e não ser aprovado. Meus pais não tinham condições de pagar faculdade particular. Em 2009 prestei vestibular e fui aprovado. Meu coração não cabia no peito de tanta felicidade. Chorei, ri, gritei, pulei, senti frio, senti calor e uma sensação muito boa dentro de mim. Eu lembrei: “filho de pobre agricultor pode estudar, se formar e fazer faculdade”. A leitura como sinônimo de esforço, de dedicação, de força de vontade, de compreensão, de interpretação e de luta me fez lutar e vencer.

Muitas dificuldades encontrei e passei para poder concluir meu curso na UEPB, desde o lugar que não tinha para me hospedar em Campina Grande - PB até o dinheiro do lanche que não tinha. Eu tinha que decidir ou lanchava ou tirava as copias para estudar. Fiz muitos amigos e conheci muitas pessoas que me motivaram e que sempre levarei em meu coração. A UEPB me fez ver o mundo de forma diferente. Tudo o que consegui na minha vida até o presente momento eu devo a todos os(as) meus(minhas) professores(as), desde dona Marieta até os(as) meus(minhas) amados(as) professores(as) do mestrado. Vejam só! Agora, o Josimar Soares da Silva, matuto, filho de pais humildes, que não podia comprar nenhum caderno para estudar, hoje está finalizando uma pós-graduação em nível de mestrado. Quanta alegria transborda em meu coração! O esforço valeu a pena. Comparo-me a uma fênix, sempre ressurgirei

das cinzas. A leitura me deu subsídio para seguir além do imaginado e me abriu as possibilidades para ajudar e motivar outros jovens que se encontram na mesma situação que eu passei.

Sou Josimar Soares da Silva, tenho trinta e três anos e estou à frente desta investigação. Tenho formação no Normal Médio (Normal Pedagógico), licenciatura em Letras com habilitação em Língua Espanhola pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), especialização em Linguística Aplicada ao Ensino do Português pelas Faculdades Integradas de Patos (FIP) e comecei a exercer a função de docente no ano de 2006. Possuo experiência em linguagem e ensino, linguística aplicada, leitura, produção textual, literatura, gramática, semântica, sintaxe dentre outras. Minha atuação se deu na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Recebi convite para atuar como professor de Didática e Língua Portuguesa no Normal Médio (antes chamado Magistério). Atuei como professor polivalente e atualmente atuo como professor do Ensino Fundamental I e II e do Ensino Médio.

Possuo experiência no ensino público e no ensino privado como professor no Ensino Fundamental II, ensinando Português no ensino particular. Embora minha habilitação seja em Língua Espanhola, ensino Português em vários níveis, devido ao fato de haver falta de professores(as) para suprir a necessidade das escolas. E na maioria das vezes, os(as) professores(as) habilitados(as) não querem ensinar nas escolas mais afastadas do centro da cidade.

Eu costumo participar de encontros, simpósios, congressos e semanas pedagógicas que tenham como principal temática a leitura e a escrita, promovidos pela Secretaria Estadual e Municipal ou pelas Universidades Públicas ou instituições privadas. Minha maior preocupação é me aproximar dos meus(minhas) alunos(as) no tocante à ajudá-los a se desenvolverem, não apenas para que tenham bom desempenho na leitura e escrita nas disciplinas que leciono, mas também que possam exercer plenamente sua cidadania e entendam que são seres que fazem parte de uma sociedade em que cada um é responsável pelo que ocorre no mundo.

Entendo que, como educador, devo ter uma relação de respeito com meus(minhas) alunos(as), considerando o contexto sociocultural em que estão inseridos, a forma como eles percebe o mundo e as noções que possuem de leitura. Meu objetivo é fazê-los compreender que através da leitura conseguimos nos desenvolver de forma plena nossa cidadania. Dessa forma, procuro aprender sobre como aliar a teoria à prática para que os(as) alunos(as) possam tirar o maior proveito possível das lições de leitura ministradas em sala de aula.

O desenvolvimento da leitura é poder, ler é dominar esse poder e transformar o seu mundo. Meu interesse em estudar as práticas de leitura vem desde a minha infância até a pós-graduação. Todo conhecimento que adquiri até agora foi por meio das minhas experiências,

dos(as) meus(minhas) professores(as) e das leituras que fiz. Sou fruto de três pilares essenciais em minha vida. As minhas experiências, meus(minhas) professores(as) e minhas leituras. Aqui encerro minhas palavras enquanto autor desse trabalho e até certo ponto fui ousado em colocar minha trajetória de vida para ser apresentada à academia. A seguir, inicia-se os pressupostos basilares do nosso trabalho.

O ensino da leitura em Língua Portuguesa, na maioria das escolas, geralmente, orienta-se pela concepção tradicionalista do ato de ler, ou seja, a leitura tende a ser vista como o método de decodificação dos sinais grafo-fônicos, reduzindo-se apenas a externar em voz alta o texto que se está lendo. Desse modo, não considera o conceito de leitura como processo interativo, lúdico e emocional que se constitui em uma percepção ampla que envolve fatores internos e externos para a compreensão e interpretação do texto que se lê e, principalmente, a relação com o leitor.

De acordo com as experiências vivenciadas em sala de aula, percebemos que a leitura é uma forma de construção de conhecimento e de sentidos, a partir do texto ou das atividades de leitura que são desenvolvidas na sala pelos(as) alunos(as) mediados pelo(a) professor(a). A experiência tem demonstrado que, na maioria das vezes, os(as) alunos(as) não interagem com o texto que leem de forma dialógica, dificultando, assim, a compreensão da leitura. E como é sabido, para se concretizar a aprendizagem de quaisquer disciplinas, é necessária a interação dos(as) discentes leitores(as) com o texto em um processo interacional dialógico. É relevante também a relação entre professor(a)-aluno(a) e aluno(a)-aluno(a) em sala de aula.

Conforme De Certau (1994), a leitura depende de fatores que contribuem para sua compreensão. Ela necessita de razões externas e internas para sua efetivação. Quando falamos em fatores externos, nos referimos aos elementos ambientais como: escuridão da noite, silêncio, luz, etc. Já os internos são: o texto (textualidade), as inferências, deduções, leitura, compreensão, interpretação, etc. Sendo assim, é reforçada a tese de que, o(a) leitor(a) trabalha na busca dos sentidos depositados nas entrelinhas do texto, ou seja, em sua obscuridade (além do texto) e não em sua textualidade. Isso é possível a partir da leitura do que se evidencia na sua materialização que é a escrita. Desse modo, o(a) aluno(a)-leitor(a), consciente desta “obscuridade” do texto, pode interagir com o autor para compreender sua mensagem. Assim, o(a) aluno(a)-leitor(a) conseguia viajar profundo naquilo que está escrito, usando de estratégias de inferências e dedução, para desvendar o que se está permeando nas entrelinhas do texto para efetivar sua compreensão e entender os sentidos possíveis, (re)construindo os seus próprios sentidos no decorrer da sua leitura.

Como pergunta norteadora da nossa pesquisa elaboramos a seguinte: de que modo o módulo didático nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio na abordagem de temas sociais com gêneros quadrinhescos contribui para a prática leitora? Para responder a questão-problema, elencamos como objetivo geral: compreender as práticas leitoras de alunos(as) do Ensino Médio nas aulas de Língua Portuguesa a partir de gêneros quadrinhescos na abordagem de temáticas sociais.

Trilhamos três objetivos específicos, a saber: discutir sobre as concepções de leitura e a prática leitora na escola pública, a partir da vivência educacional de alunos(as) do Ensino Médio da Escola Cidadã Integral Técnica Dr. Elpídio de Almeida, na cidade de Campina Grande - PB; abordar sobre a leitura e o sentido do texto em sala de aula de Língua Portuguesa, através da aplicação de oficinas pedagógicas temáticas com gêneros quadrinhescos na discussão de temas sociais; refletir sobre o Ensino Médio no contexto da Língua Portuguesa e a partir dele, apresentar propostas pedagógicas através de módulo didático e oficinas pedagógicas com os gêneros quadrinhescos na escola no desenvolvimento de práticas leitoras na Escola Cidadã Integral Técnica Dr. Elpídio de Almeida, na cidade de Campina Grande - PB.

Nossa fundamentação teórica se baseou em: Kato (1995), com as práticas leitoras cognitivas e metacognitivas; Leffa (1994), com as estratégias de leitura; Kleiman (2004), com os processos cognitivos do ato de ler; Matêncio (1995), com o processo de ensino da leitura, do texto e do sentido; Marcuschi (2008), com os gêneros textuais, os processos de compreensão e produção textual; Rojo (2009), com as práticas de leitura social dentre outros.

A pesquisa se insere no campo das ciências da linguagem e se configura como do tipo qualitativa na abordagem da pesquisa-ação. Os instrumentos de pesquisa foram: o questionário com questões discursivas para os(as) alunos(as), o plano de trabalho docente para o professor e para a professora, o módulo didático para os(as) alunos(as), o questionário para as professoras e o diário de campo. Os sujeitos colaboradores foram trinta estudantes, sendo quinze alunos e quinze alunas da Escola Cidadã Integral Técnica Dr. Elpídio de Almeida, na cidade de Campina Grande - PB.

Motivamo-nos a desenvolver essa pesquisa para ampliar as possibilidades de ensino da compreensão leitora na sala de aula. Com isso buscamos intervir de forma significativa no processo de aprendizagem dos discentes no tocante à aprendizagem da leitura. Esta investigação parte das concepções que se tem de leitura pelos(as) alunos(as) e como estas práticas são desenvolvidas nas escolas da rede pública. Sendo assim, almejamos ressignificar o ensino e a aprendizagem da compreensão leitora em uma perspectiva construtiva e dialógica.

Portanto, essa proposta de pesquisa pretende contribuir para a discussão no contexto do ensino-aprendizagem da compreensão leitora dos(as) alunos(as) do Ensino Médio, através de um trabalho que desenvolva uma reflexão ressignificativa da abordagem prática do processo da leitura e na construção de um(a) leitor(a) instruído(a) e crítico(a), diante da complexidade textual. Dessa forma, torna-se relevante o desenvolvimento das habilidades, estratégias e orientações didáticas pertinentes, para os(as) alunos(as) compreenderem essas práticas favoráveis à leitura realizada em sala, ativando seus conhecimentos construídos previamente e durante as atividades práticas com os textos.

Embora saibamos da importância de se trabalhar a leitura em aulas de Língua Portuguesa, especialmente para os(as) alunos(as) de Ensino Médio, que necessitam desenvolver a competência em leitura para prestar os exames, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e se preparar para a vida profissional, os(as) professores(as) frequentemente se sentem despreparados para lidar com os inúmeros desafios proporcionados pela missão de ensinar. Sabe-se que os cursos de formação de professores(as) fornecem muitas teorias. Porém, isto não é suficiente para prepará-los para lidar com as turmas com que irão se deparar ao iniciar sua vida profissional. Essas turmas são compostas de alunos(as) advindos(as) dos mais diversos meios sociais, muitos possuem um nível aquém do que seria considerado satisfatório para as turmas nas quais se encontram inseridos. Não é raro alunos(as) do Ensino Médio sentirem dificuldades para ler e escrever, o que proporciona mais desafios para os(as) professores(as).

Além dos problemas acima mencionados, podemos dizer que, embora há muito tempo os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p. 28-29), outros documentos e estudos da área de linguística e ensino de línguas digam que o ensino da Língua Portuguesa não pode mais se restringir ao ensino de regras gramaticais e que a leitura já não pode mais ser apenas uma forma de transmitir conhecimentos de Gramática. Os(as) professores(as) ainda se sentem pressionados entre seguir as novas tendências e o que é determinado pelas escolas e livros didáticos. As descobertas e discussões sobre como se ensinar línguas têm enfatizado que a língua é mais do que um código que usamos para nos comunicar e que precisamos aprender a usar adequadamente. Atualmente, enfatiza-se o aspecto social da língua, o contexto sociocultural em que seus falantes estão situados e isso derrubou a antiga ideia de que havia formas “corretas” e “erradas” de usá-la. Admitimos que o que existem são formas variadas de uso linguístico, cada uma adequada a um grupo social. Entretanto, os(as) professores(as) permanecem sendo obrigados a ensinar uma variedade padrão como se ela fosse a correta e tal

situação leva a certos conflitos, especialmente quando entre os(as) alunos(as) se encontram falantes de variedades não-padrão.

O conceito de leitura desenvolveu-se consideravelmente, pois entendia-se que ler era decodificar os códigos escritos e ser capaz de captar um suposto sentido único que se encontrava presente no texto. Hoje, o(a) leitor(a) não pode mais ser compreendido como um simples receptor passivo de mensagens escritas. Passou-se a entender que o(a) leitor(a) é um participante ativo do processo de leitura, que atualmente é visto como construção de sentidos. O(a) leitor(a) então atribui sentidos ao que lê.

Essas novas noções devem orientar o(a) professor(a) de Língua Portuguesa, que entenderá como agir devidamente com os(as) alunos(as), pois muitos dos quais são oriundos de lares onde a leitura não é praticada. Assim, o(a) professor(a) consegue entender o(a) aluno(a) como um ser que possui conhecimentos de mundo e valores que influirão no processo de interpretação e compreensão textual. Caberá ao(a) professor(a), lidando com as muitas circunstâncias em sala de aula, conhecer seus(suas) alunos(as), aproximar-se deles, saber sobre o que esperam das aulas, que noções possuem da leitura e suas dificuldades para escolher gêneros textuais adequados, saber que estratégias de leitura adotar e como dirigir os exercícios de leitura em sala de aula.

Ao pensar em que gêneros textuais deve-se trabalhar com os(as) alunos(as) de Ensino Médio, o(a) professor(a) reflete sobre os gêneros textuais cuja linguagem lhes seja acessível e que abordem temas que façam parte da nossa realidade, de maneira que a atividade de leitura seja contextualizada e os(as) alunos(as) possam ver como a leitura ajudará a interpretar melhor a realidade em que vivemos. Também será necessário que se adotem as estratégias de leitura – cognitivas e metacognitivas – de forma adequada para que os(as) alunos(as), aos poucos, adquiram autonomia. No decorrer desse trabalho, falaremos sobre gêneros textuais amparados em Marcuschi (2008) e discutiremos acerca de estratégias cognitivas e metacognitivas, baseando-nos especialmente em Kato (1985).

Os gêneros textuais pensados para esse trabalho foram os quadrinhescos, as tirinhas, os cartuns, as charges e as histórias em quadrinhos que se relacionam de forma ilustrada por meio da linguagem verbal e não-verbal, configurando-se como de linguagem mista ou multimodal. A temática abordada nos gêneros quadrinhescos foi a desigualdade social apontada a partir da pobreza e violência. Esses problemas sociais são retratados nos gêneros quadrinhescos de forma crítica, humorística e de denúncia social, visto que apresenta as desigualdades presentes na sociedade. Gêneros textuais quadrinhescos são usados com frequência em provas

de seleção externa e interna a escola, a exemplo do ENEM. Como as charges, tirinhas, cartuns e outros gêneros textuais quadrinhescos são acessíveis na *Internet*, no livro didático, nos jornais, nas revistas o(a) professor(a) e os(as) alunos(as) poderão fazer uso de uma grande variedade de textos para trabalhar em sala de aula. O presente trabalho apresenta a seguinte organização: sua estrutura contém quatro capítulos, além desta introdução e das referências.

No primeiro capítulo, **Senhores, senhoras e senhoritas, fixem seus olhares! Com atenção, inicia-se os percursos metodológicos**, tratamos dos aspectos metodológicos da pesquisa, explicitando a historicização da pesquisa, a natureza e o tipo da pesquisa, o cenário da escola, os sujeitos participantes e colaboradores, os instrumentos de coleta de dados e os procedimentos de análise dos dados e a intervenção pedagógica.

No segundo capítulo, **Caros(as) colegas docentes, olhem com atenção o ensino e aprendizagem da leitura em diferentes visões**, teorizamos sobre o ensino da leitura: linguagens, códigos e suas tecnologias, o trabalho com a leitura na escola e a formação do(a) leitor(a), a leitura no Ensino Médio – dificuldades e estratégias na Língua Portuguesa e o docente e o ensino da leitura e as aprendizagens de alunos(as)– estratégias na sala de aula.

No terceiro capítulo, **Por obséquio, prestem atenção, as estratégias de leitura no Ensino Médio em ação – trajetos reflexivos**, apresentamos a aplicabilidade das estratégias cognitivas e metacognitivas para leitura de gêneros quadrinhescos e os gêneros quadrinhescos e as abordagens para a leitura em Língua Portuguesa.

O quarto capítulo, **Bate asas deixa a imaginação flutuar, hora de ler, compreender e interpretar: práticas leitoras e os gêneros quadrinhescos** é formado pela análise e discussão dos questionários aplicados aos(às) alunos(as). O questionário desenvolvido com as professoras, o plano de trabalho docente, o Módulo Didático e da discussão das oficinas ministradas a partir dos registros do diário de campo, além da reflexão sobre a avaliação feita pelos(as) alunos(as) a partir de comentários formais escritos. Neste capítulo nos debruçaremos sobre o *corpus* de análise da pesquisa. Aqui discutiremos e analisaremos os questionários aplicados, os comentários dos estudantes sobre o módulo didático e a proposta de intervenção que se configura como o módulo didático.

Nessas considerações preliminares com o desenvolvimento da pesquisa, percebemos a mudança dos estudantes no tocante à leitura na perspectiva da compreensão e interpretação textual. Podemos afirmar que o modo de ler dos(as) alunos(as) está se modificando e eles conseguem a partir do nosso módulo didático, compreender e interpretar de forma significativa.

Há presente a ascensão dos conceitos de linguagem e leitura na perspectiva da construção de sentidos socialmente. Percebemos que os(as) alunos(as) antes praticavam a leitura como uma mera decodificação do texto escrito, com a aplicação do nosso módulo através das oficinas o(a) estudante leitor(a) consegue construir os vários sentidos presentes nos textos quadrinhescos apresentados. Além disso, nosso módulo estimulou mudanças na prática leitora dos estudantes e na própria discussão no ensino da nossa língua materna e das dificuldades enfrentadas pelos estudantes e professores(as) diante dos desafios que surgem em sala de aula e das muitas teorias que têm aparecido recentemente.

Observamos, através das nossas aulas, que os(as) alunos(as) ao lerem os textos propostos durante as aulas não constroem sentidos relacionando ao conhecimento que eles já possuem e aos que irão adquirir durante e após as atividades de leitura. Percebemos que as dificuldades apresentadas na construção do sentido do texto são frutos de abordagens e concepções tradicionais que se enraizaram na prática da leitura. A seguir, apresentamos os capítulos teóricos deste trabalho. Caros(as) leitores(as), leiam e reflitam sobre a teoria que ora apresentamos e aplique, quando possível, o que sugerimos e propomos aqui em suas salas de aula.

## **1. SENHORAS, SENHORES E SENHORITAS, FIXEM SEUS OLHARES COM ATENÇÃO! AGORA INICIAM-SE OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.**

No primeiro capítulo, “**Senhores, senhoras e senhoritas, fixem seus olhares com atenção! Agora inicia-se os percursos metodológicos**” tratamos dos aspectos metodológicos da pesquisa, explicitando a historicização da pesquisa, a natureza e o tipo da pesquisa, o cenário da escola, os sujeitos participantes e colaboradores, os instrumentos de coleta de dados e os procedimentos de análise dos dados e a intervenção pedagógica.

### **1.1 Historicizando a pesquisa**

A pesquisa intitulada *Práticas de compreensão leitora no Ensino Médio: leitor, sentido, texto e o módulo didático na sala de aula* surgiu a partir das minhas inquietações e experiências como professor de Língua Portuguesa na Rede Estadual de Ensino em saber como era construído o sentido global do texto lido pelos(as) alunos(as) do Ensino Médio. No ano de dois mil e dezessete foi lançado edital para seleção do Mestrado Profissional em Formação de

Professores da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Durante este período me inscrevi no processo seletivo e fui aprovado.

Iniciei o percurso acadêmico em dois mil e dezoito e nesse espaço de tempo cursei algumas disciplinas que contribuíram de forma significativa para a construção das minhas reflexões enquanto professor da Educação Básica e pesquisador do mestrado em Formação de Professores. Ainda, nesse período comecei a me preocupar com o meu projeto para submissão ao Comitê de Ética e Pesquisa. Através das leituras e das pesquisas realizadas fui reescrevendo o projeto de pesquisa.

No segundo semestre de dois mil e dezoito submeto o projeto para apreciação do comitê de ética. Não tardou muito e a avaliação chegou de forma favorável. Nesse momento inicia-se um novo percurso como pesquisador. Agora é a hora de ir a campo e coletar todas as informações necessárias para a concretização do meu estudo. Para continuar com a pesquisa tive que escolher uma escola que seria meu *locus* de investigação, além da escolha da instituição tinha que eleger também a turma que iria analisar.

A instituição escolhida foi a Escola Cidadã Integral Técnica Dr. Elpídio de Almeida, conhecida como Estadual da Prata, situada na cidade de Campina Grande - Paraíba. A escolha desse *locus* se deu devido a minha aproximação com os(as) alunos(as) por ser meu ambiente de trabalho. Esse fato contribuiria de forma positiva para o desenvolvimento de minha pesquisa, já que se trata de uma pesquisa-ação. Após a escolha da escola foi hora de formalizar a minha estadia na instituição não apenas como professor, mas como pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores. Elaborei o termo de autorização institucional e no dia vinte e oito de agosto de dois mil e dezoito apresentei-me na escola.

Após a apresentação e a formalização através da assinatura do termo de autorização, apresentei a pesquisa à equipe gestora da escola. Estando presente a diretora, o coordenador administrativo, a coordenadora pedagógica e as coordenadoras de áreas, esse momento foi de extrema importância para dialogarmos e discutirmos as dificuldades apresentadas na escola campo da pesquisa. Todos parabenizaram a minha iniciativa e ficaram a disposição para quaisquer informações que precisara.

Em setembro de dois mil e dezoito comecei a observar as turmas dos terceiros anos do Ensino Médio e percebia, com isso, a preocupação dos(as) alunos(as) em ler, compreender e interpretar os textos, já que eles a todo tempo falavam em provas do Exame Nacional do Ensino Médio. Essa informação me chamou a atenção e resolvi aprofundar esses questionamentos. Dessa observação conversei com minha orientadora e elaboramos um questionário. O

questionário tinha como objetivo conhecer mais detalhadamente o que os(as) alunos(as) entendiam por leitura, compreensão, interpretação, quais tipos de assuntos os interessavam etc.

O questionário foi estruturado da seguinte forma: primeiramente quis coletar informações sobre a faixa etária, idade, gênero, família, gostos, interesses, períodos de estudos, etc. Em seguida, questionava sobre o que eles entendiam por ler, que gêneros textuais liam, para que serve a leitura, quais assuntos chamavam a atenção deles, que tipos de leituras realizavam, como era feita a seleção dos textos, como utilizavam o livro didático, se conheciam módulo didático, algo que eles mudariam nas aulas de leitura, etc. Os dados levantados serviriam para a produção do plano de ação a ser desenvolvido na turma escolhida.

Meu olhar de pesquisador estava voltado para o terceiro ano do Ensino Médio. Porém, tínhamos um problema que era a quantidade de turmas de terceiros anos na escola e como selecionar uma turma para poder aplicar o questionário e desenvolver a pesquisa. Um critério significativo nos levou a escolher a turma do Terceiro Ano B. O critério escolhido foi o tempo de experiência com as turmas. Decidi escolher essa turma por tê-la assumido no ano da pesquisa, ou seja, as outras turmas eu já conhecia, pois já era professor delas há dois anos e o Terceiro B iniciei a aproximação a partir da pesquisa. Não sabia nada sobre a turma e isso foi significativo, pois incluía-me como pesquisador e ao mesmo tempo colaborador e isso favorecia a minha aproximação e o distanciamento na hora da análise dos dados. Finalizando a escolha da turma e a aplicação do questionário, me debrucei sobre a leitura e a análise do material coletado.

De acordo com o material coletado pude refletir sobre como elaborar e desenvolver um Plano de Trabalho Docente que contribuísse para o desenvolvimento das práticas leitoras dos(as) alunos(as) do Ensino Médio da Escola Cidadã Integral Técnica Dr. Elpídio de Almeida. Iniciamos pela temática, a escolhida pelos(as) alunos(as) foi a Desigualdade Social. Com o tema escolhido agora que gênero textual trabalhar essa temática, de acordo com o questionário aplicado, escolhemos os gêneros quadrinhescos (tirinhas, cartuns, charges e HQs). Nas respostas dos alunos e alunas esses gêneros textuais se destacavam bastante. Dessa forma, pensei em partir do interesse dos alunos e alunas para conseguir desenvolver o Plano de Trabalho Docente de forma significativa e que contribuísse para o processo de compreensão dos textos lidos pelos alunos e alunas. O Plano de Trabalho Docente foi elaborado da seguinte forma: a temática abordada foi a Desigualdade Social, os gêneros textuais escolhidos foram os quadrinhescos.

O plano de atividades do Plano de Trabalho Docente se desenvolveu da seguinte forma: no 1º encontro trabalhei com leitura e discussão dos gêneros textuais: tirinha e cartum. Os recursos didáticos usados foram cópias da tirinha e do cartum, o tempo sugerido: 2 aulas. No 2º encontro fizemos leitura do gênero textual charge, os recursos didáticos foram cópias das charges e folhas de atividades no tempo sugerido de 1 aula. No 3.º encontro empregamos leitura de gêneros textuais tirinha e charge, os recursos didáticos usados foram cópias da tirinha e das charges no tempo sugerido de 2 aulas.

No 4º encontro usamos leitura do gênero textual história em quadrinhos, com os recursos didáticos de cópias das histórias em quadrinhos, no tempo sugerido de 2 aulas. No 5º encontro trabalhamos a classe de palavras preposição e o gênero textual tirinha com os recursos didáticos de cópias dos textos e das atividades a serem executadas no tempo sugerido de 2 aulas. No 6º encontro praticamos a leitura e análise linguística dos substantivos com gênero textual charge, com cópias das charges e das atividades a serem feitas no tempo sugerido de 2 aulas. No 7º encontro trabalhamos a leitura do gênero charge com cópias das charges, no tempo sugerido de 1 aula. No 8º encontro praticamos a leitura de charge, com recursos didáticos através de cópias das charges no tempo sugerido de 2 aulas.

No 9º encontro empregamos a leitura e escrita de redação com os gêneros textuais história em quadrinhos e tirinhas, com cópias das histórias e das tirinhas no tempo sugerido de 3 aulas. No 10º encontro foi realizada a leitura dos gêneros textuais charge e tirinha, com cópias das charges e da tirinha no tempo sugerido de 2 aulas. Ao concluirmos o Plano de Trabalho Docente que se configura como o processo de intervenção pensamos em como aplicar o plano e como contribuir com um material didático que servisse de base para discutir a temática da Desigualdade Social e como contribuir para as práticas de leituras no Ensino Médio. Sendo assim, pensamos em produzir um módulo didático destinado aos(às) alunos(as).

O Módulo Didático destinado ao(à) aluno(a) tem o objetivo de contribuir de forma significativa para o processo de desenvolvimento das práticas leitoras dos estudantes do Médio. Este material foi pensado para aproximar o corpo discente das práticas de compreensão leitora no Ensino Médio e sua preparação para os desafios do século XXI.

O Módulo Didático tem como título *Práticas de compreensão leitora no Ensino Médio: o leitor, o sentido, o texto e o módulo didático na Sala de Aula*. As discussões giram em torno da Desigualdade Social e a estrutura do material segue a seguinte formatação: Unidade I – A pobreza retratada nos gêneros textuais quadrinhescos. Unidade II – A falta de oportunidades para quem vem de ambientes desfavorecidos. Unidade III – Pobreza e riqueza. Unidade IV

– Pobreza e violência. Cada oficina de desenvolvimento do Módulo Didático com a turma foi registrada no caderno de campo por mim e a seguir apresento a síntese do desenvolvimento das cinco oficinas registradas.

No diário de campo anotamos todas as informações referentes ao desenvolvimento de cada oficina. A aplicação do módulo didático se deu a partir de oficinas pedagógicas que se dividiram em cinco oficinas totalizando vinte e quatro horas aula. Cada semana dispunhamos de seis horas aula para aplicação do módulo didático. As oficinas ocorreram na Escola Cidadã Integral Técnica Dr. Elpídio de Almeida na cidade de Campina Grande - PB. Seu desenvolvimento iniciou-se com a aplicação do questionário para diagnóstico dos(as) alunos(as) com relação ao ato de ler e quais as leituras ou textos os interessavam mais, como também que temáticas gostavam de debater e discutir. As oficinas transcorreram do dia dois até o dia trinta de setembro de dois mil e dezenove. Na segunda-feira contávamos com duas aulas das sete e meia às nove e quinze. Na terça-feira as duas primeiras aulas da tarde iniciando as treze horas até as quinze horas. Na quinta-feira tínhamos duas aulas sendo seu início às dez e vinte até meio dia.

A primeira oficina ocorreu no dia dois de setembro de dois mil e dezenove. Essa oficina perdurou até o dia cinco de setembro. Nessa oficina apresentamos o módulo, discutimos a metodologia empregada na aula e fizemos a entrega do material aos(as) alunos(as). O módulo foi recepcionado pelos(as) alunos(as) a contar pelos comentários observados e escritos pelos(as) estudantes no primeiro momento e no transcurso da aplicação das atividades.

A segunda oficina aconteceu no dia nove até o dia doze de setembro de dois mil e dezenove. Durante o início dessa oficina discutimos de forma geral o que tínhamos discutido e estudado na aula passada e acrescentamos que nosso módulo está sequenciado e que uma oficina depende da outra, pois vivenciamos um processo contínuo. Relembramos a temática estudada o que eles lembravam sobre o gênero estudado e que na oficina de hoje iríamos trabalhar com um novo gênero textual, mas que se enquadrava dentro dos gêneros quadrinhescos. O gênero apresentado agora era o cartum. Solicitamos que os(as) alunos(as) iniciassem lendo as definições sobre o gênero cartum e pedimos alguns exemplos para leitura. Os(as) alunos(as) leram o conteúdo sobre o gênero cartum e fizeram o estudo, debateram sobre as características, o tipo de linguagem empregada, meios de circulação, conteúdos mais abordados. Em suma, analisaram de forma objetiva o gênero cartum.

Na terceira oficina que ocorreu no dia dezesseis até o dia dezenove de setembro de dois mil e dezenove, iniciamos a aula com o apanhado das aulas anteriores e com a discussão sobre o gênero quadrinhesco charge. Os(as) alunos(as) fizeram a pesquisa, porém alguns não realizaram. Classifiquei como sendo um descuido por parte dos(as) alunos(as) que não fizeram a pesquisa. Nessa atitude de alguns(mas) alunos(as) na não realização da pesquisa, vimos que o material didático que ora discutimos e propomos é essencial que contenha todas as informações necessárias para que mesmo o(a) aluno(a) não realizando a pesquisa solicitada tenha disponível o assunto para pesquisa no Módulo Didático.

Na quarta oficina ocorreu no dia vinte e três até o dia vinte e cinco de setembro de dois mil e dezenove. Nesta oficina discutimos a Unidade II que tem como temática “A falta de oportunidades para quem vem de ambientes desfavorecidos” e a Unidade III que tem como tema “Pobreza e riqueza”. Os(as) alunos(as) leram o material em casa e na sala o(a) professor(a) explicou o conteúdo gramatical presente na unidade e solicitou a prática do exercício pelos alunos e alunas. Eles(as) não sentiram muita dificuldade, pois o assunto no módulo didático está estruturado e organizado contribuindo para uma melhor compreensão pelos alunos e alunas. Após a resolução pelos(as) alunos(as) fizemos a correção e entramos para a discussão da temática que abre a unidade.

Na quinta oficina desenvolvida do dia vinte e seis até o dia trinta de setembro de dois mil e dezenove. Discutimos a Unidade IV que tem como tema “Pobreza e violência”. Nessa oficina fizemos a leitura de vários gêneros quadrinhescos estudados nas unidades anteriores. Foram divididos os(as) alunos(as) em duplas e dividimos os dez textos da Unidade IV para análise pelos alunos. Os textos apresentavam os seguintes temas: homicídio e hipocrisia, vida na favela, favela, Rio de Janeiro, repressão, etc. Os temas foram divididos e debatidos a partir da análise dos cartuns, das tirinhas, das charges e das histórias em quadrinhos. Os(as) alunos(as) já se encontravam em um nível de compreensão e interpretação avançado e isso contribuiu significativamente para o processo de leitura dos textos expostos. Eles(as) sentiram muita facilidade e realizaram a atividade da Unidade IV de forma satisfatória. Ao concluirmos as oficinas e as anotações no diário de campo, percebemos a necessidade de aplicarmos um questionário com duas professoras da área de Língua Portuguesa, com o objetivo de compreendermos a cultura leitora na escola lócus da pesquisa.

O questionário desenvolvido para as professoras de Língua Portuguesa foi estruturado da seguinte forma: dez questões subjetivas com o intuito de perceber o que as professoras opinavam sobre leitura, prática de compreensão leitora, livro didático, módulo didático,

atividades e práticas leitoras, abordagens metodológicas, conceitos de texto, como o(a) aluno(a) interpreta, a importância da leitura e da escrita, dentre outros questionamentos.

No dia vinte e sete de outubro de dois mil e dezenove dirigi-me até a residência da professora M.S. e desenvolvi o questionário com ela. A professora contribuiu de forma significativa e respondeu a todas as questões. Refletiu sobre o papel social do(a) professor(a) de Língua Portuguesa e explanou projetos aos quais ela desenvolve na escola. Informou no questionário que a profissão é árdua, porém ela ama o que faz e tem a visão da transformação do(a) aluno(a) por meio dos estudos.

No dia vinte e oito de outubro de dois mil e dezenove desenvolvi o questionário com a segunda professora. A docente A.R., colega de profissão, respondeu com muita atenção e entusiasmo as perguntas do questionário e se dispôs a contribuir no que fosse necessário para a conclusão do meu trabalho. A professora A.R. respondeu as questões em um rascunho e depois passou a limpo na folha do questionário. Esse fato me fez refletir sobre a responsabilidade e a importância que ela deu a minha pesquisa. Concluindo os questionários com as professoras, iniciamos o processo de tabulação dos dados. A seguir apresentamos o percurso teórico e metodológico da pesquisa.

## **1.2 Natureza e tipo de pesquisa**

Pesquisar é buscar informação, é tentar entender um fenômeno, observar um fato e buscar as possíveis razões para sua existência, para assim construir ciência que poderá ser usada no futuro, como certifica Abreu (2005), que fala que pesquisar significa encontrar novos saberes científicos que permitam o avanço da ciência, ao mesmo tempo que se soluciona uma dificuldade que não se pode resolver empiricamente, mas apenas por meio de estudo conceitual e prático, com base em fontes de informação diversas e aplicadas.

Existem várias modalidades e tipos de pesquisa e muitos são os critérios para classificá-las. No estudo realizado por nós, adotamos como perspectiva a natureza da pesquisa-ação de cunho qualitativa. Admitimos que o trabalho desenvolvido é pesquisa-ação por ser apresentado e discutido pelo professor titular da turma escolhida e que apresenta como intervenção a sua própria sala de aula. Dessa forma, o professor-pesquisador quanto os outros colaboradores da pesquisa, atuam em regime de cooperação ou participação e dizemos que o estudo é qualitativo porque buscou a compreensão do fenômeno estudado a partir da reflexão das pesquisas em educação.

É necessário que se faça pesquisa em educação, embora seja difícil estabelecer uma metodologia precisa para fazê-la, pois se trata de fazer pesquisa na área de ciências humanas. Em se tratando de ciências humanas, e não exatas ou biológicas, não se pode chegar a resultados através de cálculos e experimentos, fazer medições ou pesagens. Atua-se através de observação e outros métodos cujos resultados nunca serão totalmente precisos. Porém, a pesquisa em educação é relevante no sentido de se buscar conhecimentos, descobrir alternativas no sentido de aplicar as melhores abordagens e métodos em sala de aula e renovar as formas de transmissão de conteúdo.

Falar em pesquisa em educação nunca é pacífico, pois, por estarmos falando de seres humanos, temos de considerar que o ser humano nunca tem reações realmente previsíveis. Toda atividade humana envolve a subjetividade, valores culturais, sociais, ética, fatores geográficos e muitos outros. Em princípio, a ciência deve apurar com rigor técnico e impessoalidade, mas lidar com seres humanos como objeto de estudo envolve muitos fatores subjetivos que jamais podem ser ignorados por um pesquisador. A partir da citação abaixo podemos perceber a importância das pesquisas realizadas em educação.

A compreensão da pesquisa em educação permeia a análise epistemológica do fazer educativo ora centrado na objetividade técnico-científica, ora na subjetividade pseudo-humanista, no confronto e na possibilidade de articulação/conexão entre estas vertentes de compreensão da percepção, do objeto e da produção do conhecimento (ROCHA; JÚNIOR, 2010, p.1).

A educação requer que se façam pesquisas porque, com as mudanças sociais, vão surgindo novos conhecimentos que exigem que os educadores adquiram ciência de novos conceitos a ser usada com os(as) alunos(as) para ajudá-los a desenvolver competências e adquirir conhecimentos que lhes serão úteis no exercício da cidadania. Pela pesquisa, produzem-se novos conhecimentos e teorias, como atesta Motter (2008, p. 1): “pesquisa é a construção de um conhecimento novo, a construção de novas técnicas, a criação ou exploração de novas realidades”. Examinar permite que se renovem conhecimentos e se trabalhem em cima de novas possibilidades na área educacional. Obviamente, a ciência e a educação precisam evoluir, porque o mundo muda.

A investigação em educação surge a partir da problematização. Cria-se um problema e se trabalha em cima dele em busca de uma solução, formulando hipóteses e observando as possibilidades. A hipótese surge como uma possível resposta e o resultado final da pesquisa

irá confirmá-la ou não. O problema é o ponto de partida do trabalho de pesquisa e a parte mais importante de toda a atividade investigativa.

O pesquisador também carece ter determinadas qualidades essenciais, como aponta Ludwig (2003, p. 2): “o trabalho de pesquisa, em qualquer área do conhecimento humano, exige do pesquisador diversas qualidades, dentre as quais podem ser mencionadas a criatividade, a perseverança e a paciência”. Tratando-se de pesquisa em âmbito educacional, o pesquisador terá que optar entre vários tipos de pesquisa: bibliográfica, pesquisa-ação, qualitativa, quantitativa, etc.

Um pesquisador na área de educação tem várias maneiras de coletar dados, que serão fundamentais para fundamentar os argumentos do seu trabalho: entrevista, questionário, observação. Muitos são os pesquisadores que atuam junto aos grupos humanos que pesquisam quando se trata de estudos em educação, pois vários(as) estudiosos(as) trabalham com os(as) alunos(as) e outros grupos humanos que estão estudando.

Classificar as pesquisas não é fácil. Temos que considerar, além dos instrumentos de coleta de dados, os fins almejados pelos pesquisadores. Barros (1990) argumenta que, quanto aos fins, podemos classificá-las da seguinte forma:

Pesquisa teórica: o objetivo é decifrar conceitos, discussões passíveis de polêmicas e teorias; Pesquisa metodológica: voltada ao estudo de métodos e questões metodológicas; Pesquisa empírica: trata do levantamento de dados empíricos, visando a comprovar se uma hipótese é ou não correta (BARROS, 1990, s/p).

A pesquisa trata de formular um problema ao observar um fato e, em cima disso, elabora hipóteses, o que é o primeiro passo para fazer observações, comparações, registrar os dados, fazer explicações ou revisar conclusões, generalizar e tentar prever o que seria o resultado final, isto é, se a provável hipótese que explicaria a razão para o fato observado pelo pesquisador é a correta.

O objeto de estudo exige que se adotem técnicas adequadas a cada caso, o que leva à existência de vários tipos de pesquisa, como emite Rampazzo (2002, p. 51): “existem vários tipos de pesquisa, entre os quais ressaltamos os seguintes: a documental, a bibliográfica, a descritiva, a experimental e a qualitativa-participante”. Como este trabalho trata em questão da pesquisa em educação, devemos atentar para a pesquisa qualitativa em educação. Este tipo de pesquisa, diferentemente da

quantitativa, que busca generalizar, coloca dúvidas sobre a generalização. Segundo Rampazzo (2002),

Diferentemente da pesquisa quantitativa, a qualitativa busca uma compreensão particular daquilo que estuda: o foco da sua atenção é centralizado no específico, no peculiar, no individual, almejando sempre a compreensão e não a explicação dos fenômenos estudados. (RAMPAZZO, 2002, p. 58).

A pesquisa em educação, assim como em outras ciências humanas, por muito tempo não teve crédito, pois elas não teriam como se aplicar o rigor técnico e científico que se aplica às ciências exatas, como observam Rocha e Junior (2010):

A cisão entre as ciências sociais e as ciências exatas, instaurou não apenas a fragmentação em torno da técnica que engrenou toda a ordem do sistema econômico capitalista demarcou também reações que conduziram a outras formas de compreender o conhecimento, o homem e suas relações com o mundo (ROCHA; JUNIOR, 2010, p.2).

Tratando este trabalho de pesquisa em educação, lembremos que a educação trata de sujeitos sociais e que, sendo feita pesquisa qualitativa, não se colhem amostras como em uma pesquisa quantitativa. Nela, de acordo com Gonçalves (2005, p. 121): “normalmente, recorre-se às amostras intencionais ou àquelas que são escolhidas em função da relevância que elas apresentam a um determinado assunto”. Vemos que as amostras (colhidas entre grupos humanos) não podem ser feitas aleatoriamente, mas seguir um critério determinado pelas necessidades e objetivos da pesquisa.

Um outro tipo de pesquisa que tem chamado a atenção nos últimos tempos é a pesquisa-ação, em que o pesquisador atua junto aos grupos sociais. Oliveira (2007) explica que a pesquisa-ação implica a realização de um estudo junto a grupos sociais, exigindo a efetiva participação do pesquisador que assume um compromisso com a população que está pesquisando para buscar alternativas para coletar as informações úteis para resolver os problemas existentes que constituem a motivação da pesquisa.

Como o pesquisador que atua em ciências sociais – e, no caso em questão, na área educacional – deve colher dados para fundamentar suas afirmações. Sendo a pesquisa de abordagem qualitativa (muito adotada nos problemas relativos à educação), ocorrem levantamentos de dados da seguinte forma: através de observação

direta ou indireta (o pesquisador se limita a observar), pesquisa bibliográfica, documental, análise de históricos, questionários e entrevistas.

Há uma ampla gama de possibilidades de se colher dados que nortearão os caminhos da pesquisa e permitirão que o pesquisador de educação consiga realizar o seu objetivo de adquirir conhecimentos que poderão contribuir para resolver os problemas existentes na área educacional.

Percebemos, então, que a pesquisa em educação possibilita que se adquiram conhecimentos úteis e que devem ter sempre como objetivo maior buscar as melhores formas de beneficiar os grupos humanos que são os estudantes, que devem ser os mais beneficiados pelas contribuições que os resultados das pesquisas puderem proporcionar.

A pesquisa-ação realizou-se junto a um determinado grupo social e, no caso da pesquisa arranjada neste trabalho, efetivou-se com um grupo de alunos(as) do Ensino Médio da Escola Cidadã Integral Técnica Dr. Elpídio de Almeida, na cidade de Campina Grande - PB, em que o professor-pesquisador atua como professor de Português. Oliveira (2003) afirma que a pesquisa-ação requer o compromisso do pesquisador com a população pesquisada a fim de buscar coletivamente alternativas para resolução dos problemas que atingem essas pessoas ou, mais precisamente, com a comunidade pesquisada.

Constituímos uma pesquisa-ação no tocante a entender o seguinte problema: como trabalhar para desenvolver a competência leitora dos(as) alunos(as) do Ensino Médio. Houve um grande interesse em entender o que os(as) alunos(as) entendiam por leitura, qual a importância que a leitura tinha na vida desses estudantes, por quais tipos de leitura eles se interessavam.

Tentamos nos aproximar dos estudantes para sabermos o que os(as) alunos(as) do Ensino Médio da Escola Cidadã Integral Técnica Dr. Elpídio de Almeida entendiam por leitura e sua prática em sala de aula. Isso nos ajudou a elaborar o problema de nossa pesquisa, que consistia em trabalhar a compreensão leitora dos(as) estudantes do Ensino Médio, guiando-o para que estudassem os gêneros textuais, estratégias cognitivas e metacognitivas de leitura e como trabalhar a leitura em sala de aula.

A pesquisa-ação nos possibilitou compreender as dificuldades dos(as) alunos(as) no processo de compreensão leitora, além da reflexão sobre a prática da leitura no espaço escolar. Assim, estabelecemos uma relação entre nós e o objeto da pesquisa, como dizem Gerhardt

e Silveira (2009), que atestam que o conhecimento humano se caracteriza pela relação estabelecida entre o sujeito e o objeto, podendo-se dizer que esta é uma relação de apropriação.

Admitimos que uma pesquisa dessa natureza é útil com base no que declara Tripp (2005), quando afirma que a pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores(as) e pesquisadores(as) de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus(suas) alunos(as).

Ainda se concebe a pesquisa adotada de cunho qualitativa, porque ela se dedica a compreender o fenômeno sem levar em consideração fatores numéricos, mas o entendimento do que despertou nossa atenção no âmbito dos estudos voltados para os problemas apresentados na escola, esse problema ao qual buscamos resolver é a prática de leitura em uma turma de Ensino Médio de uma escola de ensino público. Gerhardt e Silveira (2009) admitem fenômeno como a concepção que o observador tem do fato. Dessa forma, somos os observadores e os interventores desse estudo. Visto que nossa pretensão é observar o fato, descrever e intervir no processo de minimização e de solução do problema surgido no percurso do trabalho.

A pesquisa qualitativa em psicologia e em educação deseja saber algo específico, não desejando fazer generalizações, focando-se no peculiar, no individual. Segundo Rampazzo (2002), a abordagem qualitativa se baseia particularmente na fenomenologia de Edmund Husserl (1859-1938). Na sua “teoria do conhecimento”, Husserl não privilegiou nem o “sujeito” que conhece nem o “objeto” conhecido, mas a relação entre ambos. De fato, não pode haver consciência (=sujeito) desvinculada do mundo (=objeto). “A consciência é sempre consciência de alguma coisa”: há uma consciência entre a dependência e o mundo.

No caso da pesquisa para o trabalho em questão, houve preocupação em entender a relação entre os(as) alunos(as) (os sujeitos da pesquisa) e o objeto (as práticas de leitura). Entende-se que a pesquisa, seja na educação ou em qualquer campo de conhecimento, tem que ir além de preceitos estabelecidos, porque as ciências, tanto as outras como as humanas, evoluem e devem sempre admitir hipóteses, ir a busca do novo, de construir novos conhecimentos que suplantarão os já existentes. No caso da educação, isso é importante porque as pessoas e sociedades mudam e, com isso, vão surgindo novas necessidades que farão com que haja novas exigências no campo educacional.

Sendo a pesquisa qualitativa, ela se aprofundará naquilo que deseja explicar, descrevendo de forma mais completa o fenômeno que chamou a atenção do pesquisador. Também entendemos que a observação é indutiva, pois, ao observarmos o fenômeno, formulamos hipó-

teses, procuramos entender o perfil dos colaboradores do estudo, o contexto sociocultural do lugar em que se realizou a pesquisa e procurou estabelecer relações entre os fatos para elaborar seu trabalho e tirar sua conclusão. Gerhardt e Silveira (2009) lembram que, a partir da observação, é possível formular uma hipótese explicativa por causa do fenômeno. Portanto, por meio da indução, chega-se a conclusões que são apenas possíveis.

Assim, nós desenvolvemos observações que direcionaram nossa pesquisa, levando-o a levantar hipóteses acerca do que poderia ser a causa do problema que motivou a nossa reflexão e o processo de intervenção proposto e aplicados por nós. Devemos lembrar que os tipos de estudos são fortemente determinados pelos objetos de análise, pelos instrumentos de coleta de dados, pelos sujeitos envolvidos, pelo campo em que é feita a investigação, pelas abordagens adotadas pelo pesquisador, os problemas e os objetivos que este tem em relação ao tema e assuntos da pesquisa.

Nossa pesquisa (pesquisa-ação) se caracteriza pelo envolvimento direto do pesquisador com os demais sujeitos e com o objeto da pesquisa. Ela objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática, que são voltados à solução dos problemas específicos e envolve os interesses de uma determinada área. Sendo o professor atuante na escola em que ocorreu a pesquisa, admitimos que houve observação participante. Segundo Oliveira (2007), na observação participante, o pesquisador(a) interage com o contexto pesquisado, ou seja, estabelece uma relação direta com grupos ou pessoas, acompanhando-os em situações informais ou formais e interrogando-os sobre os atos e seus significados por meio de um constante diálogo.

Podemos notar que a pesquisa-ação possibilita ao pesquisador uma melhor visão acerca do problema em torno do qual elaborou sua análise, fazendo-o perceber com mais profundidade os aspectos particulares em que ele está inserido. Baldissera (2001) observa que este tipo de estudo surge como uma nova proposta metodológica, dentro de um contexto caracterizado por várias precauções teóricas e práticas que incidem na busca de novas formas de intervenção e investigação, na década de 1960, privilegiando a participação em vista da transformação da realidade.

Então, o processo intervencionista surgiu diante das transformações sociais que ocorriam na época, as quais requeriam uma nova forma de agir no sentido de buscar conhecimento. E o conhecimento científico se origina desde o momento em que o investigador determina o objeto da sua investigação e o método que usará para chegar ao seu objetivo.

Na pesquisa desenvolvida desejávamos saber como estava o nível de compreensão leitora dos(as) alunos(as) da Escola Cidadã Integral Técnica Dr. Elpídio de Almeida, a fim de

poder trabalhar para chegar a uma resolução apropriada dos problemas que os(as) alunos(as) enfrentam com a leitura de textos em sala de aula. Não é desconhecido para ninguém que os(as) estudantes muitas vezes enfrentam problemas no sentido de realizar tarefas básicas como ler e compreender efetivamente um texto e essa realidade tem movido pesquisadores no sentido de tentar entender o que pode estar causando as dificuldades enfrentadas pelos(as) alunos(as), qual a realidade que cada um vive, em que contexto sociocultural os(as) estudantes pesquisados estão envolvidos.

Sabendo a realidade dos(as) alunos(as), suas necessidades e o que eles(as) podem esperar, o(a) pesquisador(a) tem mais condições de criar uma linha de estudo que o oriente na resolução eficiente do problema. O tipo de estudo adotado por nós corresponde ao que defende Rampazzo (2002):

A delimitação do problema da pesquisa não resulta de uma afirmação prévia e individual, formulada pelo pesquisador e para a qual recolhe dados comprobatórios. A identificação do problema e sua delimitação pressupõem uma imersão do pesquisador na vida e no contexto, no passado e nas circunstâncias presentes que condicionam o problema (RAMPAZZO, 2002, p.60).

Pode-se ver, que, dessa forma, a pesquisa-ação permite que o investigador, isto é, o pesquisador, aquele que deseja adquirir conhecimentos para responder ao problema que motiva sua pesquisa, envolva-se diretamente com o ambiente em que se encontram as causas do problema, com o grupo social que está inserido no local da pesquisa.

O estudo exige que haja cooperação entre os sujeitos da pesquisa. O pesquisador terá de agir junto com os outros sujeitos, aqueles a quem ele estuda, para que o trabalho seja desenvolvido e satisfatório, ajudando-o a chegar a hipóteses condizentes com os problemas levantados, a desenvolver um trabalho voltado para solucionar os problemas referentes às questões que o inquietam e a chegar a uma conclusão que seja coerente com o caminho que percorreu. Quem opta por pesquisa-ação envolve-se com a comunidade que está pesquisando, assume um compromisso, conforme Tripp (2005, p. 12) “de uma perspectiva prática, a pesquisa-ação funciona melhor com cooperação e colaboração”.

Sabe-se que a pesquisa-ação surgiu para preencher um vácuo entre teoria e prática, buscando desenvolver o conhecimento e a compreensão como parte desta. Um dos pioneiros da pesquisa-ação foi o psicólogo alemão Kurt Lewin (1890-1947) e a pesquisa-ação correspondia aos novos ideais de como deveria agir um cientista nas áreas sociais. Engel (2000), argumenta que, na década de 1960, na área de Sociologia, uma nova ideia conquistou rapida-

mente terreno: a de que o cientista social deveria sair de sua área de isolamento, assumir as consequências dos resultados de suas pesquisas e colocá-los em prática para intervir no curso dos acontecimentos.

Hoje, além das ciências sociais e da psicologia, a pesquisa-ação é bastante usada na área do ensino como resposta à implementação da teoria educacional em sala de aula.

Conforme supramencionado, comprova que o objetivo da pesquisa-ação é fazer com que as ideias presentes nas teorias se tornem aplicáveis na prática. E isso obriga o pesquisador a ir além, a tentar romper os limites impostos por teorias que, muitas vezes, não conseguem ser aplicadas em sala de aula porque entram em choque com as realidades concretas vividas tanto pelos profissionais da educação quanto pelos estudantes, que são os que precisam se beneficiar dos resultados das pesquisas.

O exposto acima sobre pesquisa-ação é coerente com as palavras de Kanark, Manhães e Medeiros (2010) ao dizerem que ocorre pesquisa-ação quando é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo. Os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

A importância do processo de intervenção é relevante para ampliarmos as discussões e os processos de resoluções das questões voltadas para a sala de aula. A pesquisa-ação, derivada do nosso interesse enquanto professor e pesquisador que elaboramos e desenvolvemos este trabalho, condiz com as exigências da realidade educacional, que tornam urgente que pensemos em como aplicar as ideias novas que surgem quase diariamente sobre educação, mas que frequentemente esbarram nas realidades das nossas escolas.

Devemos considerar que os(as) alunos(as) de uma turma são um grupo heterogêneo e que os professores não devem ignorar que todos possuem características culturais e individuais que influirão no seu aprendizado. Esse tipo de processo intervencionista nos permite uma aproximação entre os sujeitos pesquisados e com isso contribuem para a aprendizagem sobre suas necessidades e dificuldades enfrentadas na sala de aula.

### 1.3 O cenário da escola

Figura 1 – Escola Cidadã Integral Técnica Dr. Elpídio de Almeida – Estadual da Prata



Fonte: Arquivo pessoal do professor-pesquisador Josimar Soares da Silva, 2019.

A escola campo da pesquisa é a Escola Cidadã Integral Técnica Dr. Elpídio de Almeida<sup>1</sup>, conhecida como o Estadual da Prata. Ela se situa na cidade de Campina Grande - PB. A

---

<sup>1</sup> O conhecido Estadual da Prata, recentemente denominado Escola Cidadã Integral e Técnica Dr. Elpídio de Almeida, faz parte da rede estadual de educação da Paraíba. Originalmente, a escola era denominada Escola Estadual de Campina Grande. A homologação e o início da obra de sua construção se deram na gestão do então governador Oswaldo Trigueiro, no ano de 1943, contudo, em virtude da obra, ela foi concluída e inaugurada aos 31 de janeiro de 1953 pelo governador José Américo de Almeida. A construção dessa escola surgiu do anseio e necessidade da população de construir uma escola que atendesse à demanda da cidade. Inicialmente, a escola funcionou com 709 alunos, matriculados nos cursos de Ginásio (correspondente ao ensino fundamental de 6º ao 9º anos), o Clássico e Científico (correspondente ao atual Ensino Médio), ressaltando que se dividia por área: o Clássico era específico da área de Humanas e o ensino Científico das áreas de Saúde e Exatas. A escola, além de adotar um ensino modelo para a época, tinha uma disciplina rígida e se destacava nos eventos dos quais participava, como exemplos: a semana da pátria, a celebração da páscoa e os esportes, por isso ficou conhecido como o “Gigantão”. Nas décadas de 1960 e 1970, tomando como referência a década de 1960, observa-se que o Estadual da Prata manteve o brilhantismo da primeira década, sem maiores alterações arquitetônicas, disciplinares e culturais. Os alunos obtinham sucesso nos esportes, nas artes, no vestibular e nos movimentos sociais. Grande parte dos movimentos revolucionários era liderado pelo Grêmio Estudantil deste colégio, ressaltando que os alunos eram conscientes de suas responsabilidades. Na década de 1980 houve significativas mudanças curriculares, em que foram abolidas diversas matérias, junto com o curso Clássico. Foram criados os cursos profissionalizantes de Enfermagem, Contabilidade e Administração. Houve mudanças no fardamento e um processo de abertura e inovação iniciou-se nesta época. Ainda existia uma boa estrutura física, pedagógica e administrativa. A década de 1990 foi marcada pela implantação dos Centros Paraibanos de Educação Solidária (Projeto CEPES). Esse projeto tinha como objetivos gerais cooperar para a melhoria da qualidade do ensino e concorrer para a valorização do magistério. Essa implantação se deu em 1996. Em 2012, o Estadual da Prata passou a ser integrante do grupo de escolas do Ensino Médio Inovador com educação em tempo integral, seguindo orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CMNE/CEB n.2, de 30 de janeiro de 2012). Permanecendo, ainda, com o Ensino Médio (noturno), Ensino Médio Integrado a Educação Profissional que oferece os cursos de Administração, Comércio e Secretariado em tempo integral (diurno) e no turno noturno os cursos de Administração, Comércio,

referida instituição, que tem um número de noventa e oito funcionários, também tem novecentos e trinta e um alunos(as) matriculados(as) no Ensino Médio e cento e sessenta e um na Educação de Jovens e Adultos (EJA). O componente curricular que ensino é Língua Portuguesa e tem como objetivo trabalhar a interpretação e compreensão de gêneros textuais em sala de aula.

Os(as) colaboradores(as) da pesquisa foram: duas professoras da rede estadual de ensino, o professor-pesquisador e uma turma de alunos(as) da ECIT Dr. Elpídio de Almeida. Sendo eu professor-pesquisador, docente nesta instituição, resolvi desenvolver uma pesquisa-ação na instituição a fim de poder investigar como trabalhar estratégias de leitura para o desenvolvimento do processo de compreensão e interpretação textual de gêneros textuais quadrinhescos e a preparação do jovem aluno e da jovem aluna para sua inserção nas avaliações externas nacionais.

Na Paraíba estamos vivenciando dois modelos de escola atualmente, temos as escolas regulares, ditas tradicionais, e temos um modelo inovador que é a Escola Cidadã. A Escola Dr. Elpídio de Almeida no ano de dois mil e dezoito passou a ser Escola Cidadã, isto é, o novo modelo de escola se constitui em tempo integral para alunos(as), como também para os(as) professores(as) e funcionários(as) que fazem a escola.

---

Secretariado e o Programa de Educação de jovens e Adultos (PROEJA). A Gestão tem sua administração pautada na participação ativa da comunidade visto que busca na Gestão Escolar democrática, o entendimento da relação entre democratização da escola e qualidade de ensino, respeitando-se a especialidade da educação enquanto política social. A escola é administrada segundo normas da Secretaria de Educação e deste Projeto Político Pedagógico (PPP), o qual atende as necessidades da gestão democrática, e que norteará todo o trabalho nos termos da legislação em vigor (PARAÍBA, 2019, p. 7-9).

Quadro 1 – Matriz Curricular do Ensino Médio da Escola Regular

146

**MATRIZ CURRICULAR PARA O ENSINO MÉDIO REGULAR- MATUTINO - 2019**  
**6 AULAS/DIA - 41 SEMANAS - 202 DIAS LETIVOS - AULAS DE 50 MINUTOS**

ÁREAS CURRICULARES	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA SEMANAL			CARGA HORÁRIA ANUAL		
		1ª série	2ª série	3ª série	1ª série	2ª série	3ª série
LINGUAGENS	Língua Portuguesa	4	4	4	164	164	164
	Redação	*	*	1	*	*	41
	Educação Física	2	2	1	82	82	41
	Língua Espanhola *	2	2	2	82	82	82
	Língua Inglesa *						
	Arte	1	1	1	41	41	41
	<b>SUBTOTAL</b>	<b>9</b>	<b>9</b>	<b>9</b>	<b>369</b>	<b>369</b>	<b>369</b>
CIÊNCIAS DA NATUREZA	Biologia	2	3	3	82	123	123
	Física	3	3	2	123	123	82
	Química	3	2	3	123	82	123
		<b>SUBTOTAL</b>	<b>8</b>	<b>8</b>	<b>8</b>	<b>328</b>	<b>328</b>
MATEMÁTICA	Matemática	4	4	4	164	164	164
	Nivelamento Matemática	1	*	*	41	*	*
		<b>SUBTOTAL</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>205</b>	<b>164</b>
CIÊNCIAS HUMANAS	História	2	2	3	82	82	123
	Geografia	2	3	2	82	123	82
	Filosofia	1	1	1	41	41	41
	Sociologia	1	1	1	41	41	41
		<b>SUBTOTAL</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>7</b>	<b>246</b>	<b>287</b>
PARTE DIVERSIFICADA	Práticas experimentais	1	1	1	41	41	41
	Competências Socioemocionais	1	1	1	41	41	41
	<b>SUBTOTAL</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>82</b>	<b>82</b>	<b>82</b>
<b>Total de aulas semanais por série</b>		<b>30</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	*	*	*
<b>Total de aulas anuais por série</b>		*	*	*	<b>1.230</b>	<b>1.230</b>	<b>1.230</b>
<b>Total de horas anuais do curso por série</b>		*	*	*	<b>1.025</b>	<b>1.025</b>	<b>1.025</b>
<b>TOTAL DE HORAS DO CURSO</b>					<b>3.075</b>		

OBSERVAÇÃO:

- Lei nº 13.415/2017 e 11.191/2018 - Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.
- 2.2. A turma que optar pelo componente espanhol deverá cumprir as duas disciplinas estrangeiras, sendo 1 h/a em língua inglesa e 1 h/a em língua espanhola\*.
3. A Educação Física está regida pelo art. 26 § 3º da Lei nº 9.394/96.
4. O componente de práticas experimentais deverá ser ministrado pelo professor de ciências naturais e/ou matemática fazendo uso dos laboratórios de ciências, robótica ou matemática.
5. As aulas desse turno serão com 50 min e acontecerão das 7 h às 12h30min, devendo a escola oferecer o acolhimento diário a partir das 7 h.
6. Os componentes de redação e nivelamento em matemática não poderão ser ministrados pelos professores titulares de Língua Portuguesa da 3ª série e Matemática da 1ª série.

Fonte: [https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-da-educacao-e-da-ciencia-e-tecnologia/arquivos/diretrizes\\_operacionais\\_2019.pdf/view](https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-da-educacao-e-da-ciencia-e-tecnologia/arquivos/diretrizes_operacionais_2019.pdf/view) Acesso em 02 de novembro de 2019.

Quadro 2 – Matriz Curricular da Escola Cidadã Integral Técnica

164

ESCOLA CIDADÃ INTEGRAL TÉCNICA													
Eixo Tecnológico: Gestão e Negócios Curso: Administração													
Carga horária: 1000h 09 Aulas/Dia - 203 dias letivos – aulas de 50 minutos													
	Administração	Carga Horária Semanal (ha)			Carga Horária Anual (ha)								
		1º	2º	3º	1º	2º	3º						
Formação Geral	Língua Portuguesa	5	4	3	205	164	123						
	Arte	1	1	1	41	41	41						
	Educação Física	2	2	2	82	82	82						
	História	2	2	1	82	82	41						
	Geografia	2	2	1	82	82	41						
	Filosofia	1	1	1	41	41	41						
	Sociologia	1	1	1	41	41	41						
	Química	2	2	2	82	82	82						
	Física	2	2	2	82	82	82						
	Biologia	2	2	2	82	82	82						
	Matemática	5	4	3	205	164	123						
	<b>Sub Total Formação Geral</b>		<b>25</b>	<b>23</b>	<b>19</b>	<b>1025</b>	<b>943</b>	<b>779</b>					
	Parte diversificada	Orientação de Estudo	2	2	2	1	82	82	40	21			
Eletiva		2	2	2		82	82	40					
Projeto de vida		2	2			82	82						
Pós-Médio				2	2				40	42			
Avaliação Semanal		2	2	2	1	82	82	40	21				
<b>Sub Total Parte Diversificada</b>		<b>8</b>	<b>8</b>	<b>8</b>	<b>4</b>	<b>328</b>	<b>328</b>	<b>160</b>	<b>84</b>				
<b>Total Base Comum</b>		<b>33</b>	<b>31</b>	<b>27</b>	<b>23</b>	<b>1353</b>	<b>1271</b>	<b>1023</b>					
Formação Básica para o Trabalho	1º S	2º S	3º S	4º S	5º S	6º S	1º S	2º S	3º S	4º S	5º S	6º S	
	Informática Básica	1	1	1	1	1	20	21	20	21	20		
	Língua Estrangeira (Inglês-Básico e Instrumental)	2	2	2	2	2	40	42	40	42	40	21	
	Língua Estrangeira (Espanhol-Básico e Instrumental)	1	1	1	1	1	20	21	20	21	20	21	
	Inovação Social e Científica		4					84					
	Intervenção Comunitária				4						84		
	Empresa Pedagógica					4						80	
	Higiene e Segurança do Trabalho	2					40						
	<b>Total FBT</b>		<b>6</b>	<b>8</b>	<b>4</b>	<b>8</b>	<b>8</b>	<b>2</b>	<b>120</b>	<b>168</b>	<b>80</b>	<b>168</b>	<b>160</b>
	Formação Profissional	Gestão Empresarial Básica	2					40					
Matemática Financeira		2					40						
Estatística Aplicada		2					40						
Responsabilidade Ambiental			2					42					
Teoria Geral da Administração			2					42					
Contabilidade Geral e Gerencial				4					80				
Planejamento e controle de produção				2					40				
Gestão Orçamentária e Análise de Investimento				2					40				
Direito Trabalhista e Empresarial				2					40				
Economia					2					42			
Logística Empresarial					2					42			
Administração Mercadológica					2						40		
Negócios Inovadores Aplicados a Administração						2					40		
Gestão de Recursos humanos						2					40		
Gestão de Estoques e Almoxarifado						2					40		
Gestão de Vendas e Marketing						2					40		
Gestão de Custos e Materiais					2					40			
<b>TOTAL FORMAÇÃO PROFISSIONAL (COMP. CURRICULARES)</b>		<b>6</b>	<b>4</b>	<b>10</b>	<b>6</b>	<b>10</b>		<b>120</b>	<b>84</b>	<b>200</b>	<b>84</b>	<b>240</b>	
<b>CH FBT + FP (sem estágio) - CNCT</b>		<b>12</b>	<b>12</b>	<b>14</b>	<b>14</b>	<b>18</b>	<b>2</b>	<b>240</b>	<b>252</b>	<b>280</b>	<b>252</b>	<b>400</b>	
<b>CH SEMANAL COMP. CURRICULARES</b>		<b>45</b>	<b>45</b>	<b>45</b>	<b>45</b>	<b>45</b>	<b>25</b>						
<b>Atividades de Estágio/TCC</b>							20					420	
<b>CH SEMANAL TOTAL</b>		<b>45</b>	<b>45</b>	<b>45</b>	<b>45</b>	<b>45</b>	<b>45</b>						
<b>RESUMO (HORAS RELOGIO)</b>													
Formação Geral												2289	
Parte diversificada												750	
<b>Total Base Comum (atendimento às DCNs)</b>												<b>3039</b>	
Formação Básica para o Trabalho (FBT)												615	
Formação Profissional (FP)												607	
<b>FBT + FP (atendimento ao CNCT)</b>												<b>1222</b>	
Estágio												420	
<b>Carga horária total</b>												<b>4681</b>	

Fonte: [https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-da-educacao-e-da-ciencia-e-tecnologia/arquivos/diretrizes\\_operacionais\\_2019.pdf/view](https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-da-educacao-e-da-ciencia-e-tecnologia/arquivos/diretrizes_operacionais_2019.pdf/view) Acesso em 02 de novembro de 2019.

O programa Escola Cidadã Integral utiliza como bases teórica e metodológica os  *Cadernos de Formação do Modelo Escola da Escolha*, organizados pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) e que foram desenvolvidos a partir de experiência, considerada exitosa, no estado de Pernambuco. O modelo foi criado no ano de 2003 com a seguinte finalidade de recuperar a qualidade do ensino mediante novo modelo de gestão e prática pedagógica.

O Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano (CEEGP) foi a primeira instituição a implementar o modelo, enquanto projeto piloto, no estado de Pernambuco. Essa instituição tinha como característica principal ser uma escola pública e gratuita, mantida pelo poder público estadual, com o apoio de parceiros privados, representados através do ICE, que se tornou o principal parceiro da Secretaria de Educação do referido estado.

No ano de 2015, a Secretaria de Educação do estado da Paraíba, por meio do Decreto nº 36.409/2015 e Decreto nº 36.408/2015 deu início ao trabalho das Escolas Cidadãs Integrais. O objetivo geral para orientação das atividades escolares foi estabelecido para formar indivíduos protagonistas, agentes sociais e produtivos, com conhecimentos, valores e competências dirigidas ao pleno desenvolvimento social e preparo para o exercício da cidadania.

Em sua estrutura, o programa se caracteriza por possuir conteúdo pedagógico, método didático e administrativo próprios, conforme regulamentação observada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como estabelece o documento orientador elaborado no ano 2016 em que se atribuem como características das Escolas Cidadãs Integrais: a) Jornada de Trabalho com carga horária multidisciplinar; b) Plano de Ação; c) Programa de Ação; d) Projeto de Vida; e) Protagonismo Juvenil; f) Guia de Aprendizagem; g) Agenda trimestral; h) Clubes Culturais ou Esportivos; i) Tutorias. Para saber mais sobre o modelo da Escola Cidadã na Paraíba acesse os sites: (<https://sites.google.com/view/ecipb>) e (<http://icebrasil.org.br/>).

Considero a Escola Cidadã como uma possibilidade de construção do(a) aluno(a) competente, solidária e protagonista de sua própria história. A ECIT Dr. Elpídio de Almeida oferece além da formação acadêmica das disciplinas da base curricular da BNCC, também contamos com a base técnica e com a parte diversificada do currículo. Dessa forma, o(a) aluno(a) têm várias possibilidades para ampliar sua formação acadêmica e pessoal. A seguir apresentamos os sujeitos colaboradores da pesquisa.

#### 1.4 Participantes e colaboradores

Os sujeitos colaboradores do estudo foram alunos(as) de uma turma do terceiro ano do Ensino Médio da Escola Cidadã Integral Técnica Dr. Elpídio de Almeida, duas professoras de Língua Portuguesa da rede estadual de ensino e eu professor-pesquisador Josimar Soares da Silva. Todos(as) os(as) alunos(as) entrevistados(as) moram na cidade de Campina Grande - PB e estão matriculados no Estadual da Prata. Quero ressaltar aqui que adotamos como meio para identificação dos sujeitos através das iniciais do primeiro nome e do sobrenome, para evitar que os colaboradores sejam identificados por terceiros ferindo, assim, os princípios éticos da pesquisa com seres humanos.

Os(as) alunos(as) entrevistados(as) foram trinta, sendo quinze do sexo masculino e quinze do sexo feminino, estando todos entre quinze e dezessete anos de idade. Todos(as) concordaram em responder as questões para contribuir com a pesquisa e com os objetivos da minha pesquisa enquanto professor-pesquisador, visando com o desenvolvimento do estudo a melhoria nas aulas de leitura. Cada um atribuiu suas respostas dizendo o que entendiam por leitura e o que esperavam das lições ministradas em sala de aula. Dessa maneira, consegui encontrar uma forma de trabalhar melhor o desenvolvimento de minha dissertação.

Os sujeitos da pesquisa contribuíram para o desenvolvimento da proposta do módulo didático. Desta forma se configuram como relevante para a conclusão e análise das oficinas desenvolvidas a partir do módulo didático. A importância dos(as) alunos(as) para nossa pesquisa se dá na construção e reflexão do material didático aplicado, além do compromisso e dedicação que tiveram antes, durante e após a pesquisa. Na figura abaixo podemos observar o grupo de alunos(as) que fizeram parte dos sujeitos colaboradores do estudo.

Figura 2 – Sujeitos Colaboradores



Fonte: Arquivo pessoal do professor-pesquisador Josimar Soares da Silva, 2019.

Nesta pesquisa contamos com a participação do grupo de alunos(as) acima na imagem e da minha participação como professor da turma e pesquisador. Momento de muito aprendizado e de compartilhamento de perspectivas leitoras. A seguir, apresento uma figura minha e discorro abaixo sobre minha caracterização enquanto profissional e minha trajetória profissional.

Figura 3 – Homenagem Recebida pelo Trabalho Desenvolvido



Fonte: Arquivo pessoal do professor-pesquisador Josimar Soares da Silva, 2019.

A primeira professora pesquisada M.S. (2019) tem trinta e nove anos de idade é professora de Língua Portuguesa, formada pela Universidade Vale do Acaraú (UVA), em dois mil e oito. Tem quinze anos de experiência na escola atual, leciona há seis anos e gosta muito de ensinar lá. Está cursando pós-graduação em nível de especialização em Artes pela Fundação Universidade Regional do Nordeste (FURNE) em Campina Grande - PB. É casada e tem dois filhos. Um menino e uma menina. A menina estuda o quinto ano do Ensino Fundamental I e o menino o sexto ano do Ensino Fundamental II. Ela sente realizada ao ser professora e afirma que a profissão é árdua, mas ama o que faz, pois seu desejo é formar cidadãos críticos na e para a sociedade. Abaixo apresento-lhes o registro do momento do desenvolvimento do questionário por M.S.

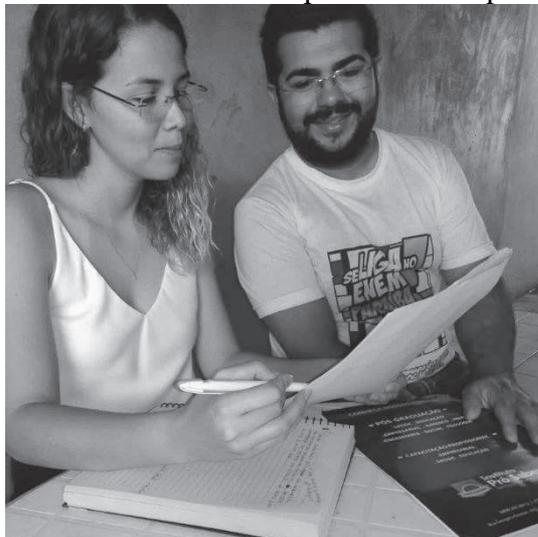
Figura 4 – Professora M.S. (2019) respondendo ao questionário



Fonte: Arquivo pessoal do professor-pesquisador Josimar Soares da Silva, 2019.

A professora acima na figura respondeu com muita responsabilidade o questionário que contribuiu de forma significativa para o andamento da investigação. Para completar e finalizar os sujeitos colaboradores do trabalho contamos com a colaboração da professora A.R. formada pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), tem vinte sete anos, cinco anos de experiência como professora de Língua Portuguesa, faz dois anos que leciona na Escola Cidadã e argumenta que escolheu a profissão de professora, porque sempre teve admiração e principalmente por influência de um grande professor. A seguir registro a figura da professora A.R.

Figura 5 – Professora A.R. respondendo ao questionário



Fonte: Arquivo pessoal do professor-pesquisador Josimar Soares da Silva, 2019.

Nossos colaboradores contribuíram de forma significativa para a concretização dos dados para produção da minha dissertação. Os(as) trinta alunos(as) da Escola Cidadã Integral e Técnica Dr. Elpídio de Almeida favoreceram a amplitude de possibilidades de aprendizagem da compreensão leitora através do uso do Plano de Trabalho Docente e do Módulo Didático. As professoras M.S. e A.R. favoreceram a partir de cada resposta atribuída ao questionário para fundamentar a nossa discussão e a nossa análise para produção do meu trabalho final. Na continuação discorreremos sobre os instrumentos de coletas de dados.

### **1.5 Instrumentos de coleta de dados**

Nossa pesquisa contou com cinco instrumentos de coleta de dados, a saber: o questionário inicial dos(as) alunos(as), o plano de trabalho docente, o módulo didático, o questionário das professoras e o diário de campo.

O primeiro instrumento foi o questionário aplicado com os(as) alunos(as) que objetivava coletar informações sobre as concepções e definições sobre o ato de ler, quais as temáticas preferidas por eles, quais gêneros textuais mais interessavam a eles, como se dava a aprendizagem da leitura, como utilizavam o livro didático, como o(a) professor(a) escolhiam os textos para serem lidos, o que mudariam nas aulas de leitura, relatar experiências de leitura durante o ano letivo em questão. O objetivo do questionário se baseava no levantamento de informações relevantes para produção do Plano de Trabalho Docente e a partir do Plano elaborar e construir o Módulo Didático.

O segundo instrumento elaborado foi o Plano de Trabalho Docente. Nesse plano destinado ao professor tem todas as informações para ser desenvolvido em sala de aula. Isto é, os conteúdos, as descrições das atividades, o número de aulas, os materiais a serem utilizados, as orientações para a efetivação do plano, as atividades a serem praticadas, os textos a serem utilizados, os gêneros textuais para o desenvolvimento do trabalho, o conteúdo gramatical, literário, de leitura e de escrita a ser abordado pelo professor. O objetivo do Plano de Trabalho Docente é orientar metodologicamente para o desenvolvimento de um trabalho sequenciado, em que um encontro dependerá do outro para se concretizar. Depois da finalização do Plano refletimos e partimos para a produção do Módulo Didático. Sendo o módulo destinado aos(as) alunos(as).

O Módulo Didático é o nosso terceiro instrumento de coleta de dados. A aplicação do módulo didático se deu a partir de oficinas pedagógicas que se dividiram em cinco oficinas totalizando vinte e quatro horas aula. Cada semana dispunhamos de seis horas aulas para aplicação do módulo didático. As oficinas ocorreram na Escola Cidadã Integral Técnica Dr. Elpídio de Almeida na cidade de Campina Grande - PB. O objetivo do módulo se centrava na produção de um material que contribuisse de forma significativa para o entendimento, compreensão e interpretação dos gêneros quadrinhescos pelos(as) alunos(as). Em seguida, utilizamos o quarto instrumento de pesquisa o questionário com as professoras.

O quarto instrumento foi o questionário com as professoras. Para poder compreender as definições do ato de ler, o uso do livro didático, a busca por materiais adequados para ensinar o(a) aluno(a) a compreender e interpretar o texto nos levou a investigar as crenças e as concepções das professoras de Língua Portuguesa sobre as leituras realizadas com os(as) alunos(as). O objetivo central do questionário com as professoras é conhecer o processo de desenvolvimento das práticas leitoras no Ensino Médio em específico nas turmas do terceiro ano. Seguindo em nossos instrumentos temos agora o quinto instrumento que se configura como o diário de campo.

No quinto instrumento que se caracteriza como o diário de campo. Usamos o diário para elaborar as anotações paralelamente a aplicação dos instrumentos para poder comprovar através de nossas anotações fatos e indícios que não foram destacados na escrita dos sujeitos colaboradores. O diário de campo é segundo Neto (2004): “[...] um ‘amigo silencioso’ que não pode ser subestimado quanto a sua importância. Nele diariamente podemos colocar nossas percepções, angústias, questionamentos e informações [...]” (NETO, 2004, p. 63). A observação adotada por mim, professor-pesquisador, pode ser definida como observação participante que, segundo Oliveira (2007), se realiza através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado a fim de obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seu próprio contexto.

A autora ainda fala sobre questionários, observando que o questionário pode ser definido como uma técnica para obtenção de informações sobre sentimentos, crenças, expectativas, situações vivenciadas e sobre todo e qualquer dado que o pesquisador(a) deseja registrar para atender os objetivos de seu estudo.

Gonçalves (2005) também fala sobre a coleta de dados, afirmando que esses instrumentos, em alguns casos, necessitam do pré-teste, após a sua elaboração, com o objetivo de verificar se estão cientificamente validados, como ocorre em relação ao questionário, ao rotei-

ro da entrevista e ao formulário. A seguir apresentamos os procedimentos de análise de dados e a intervenção pedagógica.

### **1.6 Procedimento de análise dos dados e intervenção pedagógica**

Todo trabalho de campo para coleta e análise dos dados obtidos e para o desenvolvimento do processo de intervenção pelo professor-pesquisador tem que começar pela negociação que permitirão a triangulação das informações obtidas durante a pesquisa. De acordo com Bortoni-Ricardo (2008, p. 62), “o processo de converter fontes documentais em dados é um trabalho de indução analítica”. Corroborando com o exposto na citação enquanto pesquisador, tenho que estabelecer a triangulação dos dados obtidos a partir dos instrumentos de pesquisa usados.

Depois de coletar os dados através dos instrumentos escolhidos, o pesquisador se organizará para analisá-los. Analisar os dados qualitativos em educação significa “trabalhar” todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os questionários dos(as) alunos(as), o plano de trabalho docente, o módulo didático, o questionário das professoras e o diário de campo. Em seguida, inicia-se o processo de apreciação do material coletado, com o objetivo de compreender o fenômeno que estamos investigando. Isto é, o foco do nosso estudo se caracteriza na compreensão e interpretação dos(as) alunos(as) em relação ao processo de leitura, compreensão e interpretação textual dos gêneros quadrinhescos por meio de práticas de compreensão leitora no terceiro ano do Ensino Médio.

Discorreremos sobre o nosso objeto de estudo por meio dos cinco instrumentos de dados usados na nossa pesquisa. Consideraremos desde os questionários aplicados com os(as) alunos(as) e os(as) professores(as) até o processo de avaliação final por meio das anotações no diário de campo. O procedimento da análise dos dados seguirá uma análise criteriosa, haja vista que triangulamos dados com diferentes instrumentos para averiguar as informações de forma a confirmar a nossa perspectiva teórica. Ressaltamos que nossa pesquisa se insere dentro do âmbito educacional situando-a no campo das ciências humanas. Sendo assim, todas as conclusões que chegamos nunca será totalmente exata, isto é, as pesquisas em Educação sempre evoluem e surgem novas considerações para o mesmo fenômeno.

Gonçalves (2005, p. 117), “nas análises qualitativas, o pesquisador faz uma abstração, “ultrapassando os dados, tentando possíveis explicações (implícitas nos discursos ou docu-

mentos, estabelecendo) configurações e fluxos de causa e efeito”. Assim, interpretar os dados da pesquisa qualitativa em Educação é analisar o material coletado de forma interpretativista.

Analisando as respostas dos(as) alunos(as), consegui extrair as bases necessárias para direcionar a pesquisa com o processo do ensino da leitura, interpretação e compreensão textual dos gêneros quadrinhescos nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio. Pude perceber através dos dados analisados que o desenvolvimento de estratégias de leitura, sobre como as estratégias cognitivas e o conhecimento prévio podem ser decisivos para que se possa compreender de forma satisfatória um texto, sendo capaz de lhe atribuir sentidos. Obviamente, é necessário que os dados sirvam de base para nosso trabalho e possa nos ajudar no desenvolvimento do presente estudo.

Gonçalves (2005, *op. cit.*) estabelece que, normalmente, recorre-se às amostras intencionais ou àquelas que são escolhidas “intencionalmente em função da relevância que elas apresentam em relação a um determinado assunto”. A partir do exposto escolhemos as respostas dos questionários dos(as) alunos(as), como também das professoras, o plano de trabalho docente e as anotações do diário de campo.

O conhecimento da realidade vivenciada pelos(as) alunos(as) do terceiro ano do Ensino Médio da Escola Cidadã Integral Técnica Dr. Elpídio de Almeida nos permitiu a compreensão aproximada acerca dos materiais usados pelos(as) alunos(as) para leitura. Os gêneros textuais que despertavam seus interesses circulavam no meio quadrinhescos, dentre eles as charges, os cartuns, as histórias em quadrinhos e as tirinhas.

Dessa forma, partimos do interesse do(a) aluno(a) e fizemos a escolha adequada para o processo interventor. Escolher trabalhar com os gêneros textuais quadrinhescos – tirinhas, charges, cartuns e história em quadrinhos – em sala de aula, não somente por utilizarem uma linguagem acessível, capaz de despertar o interesse dos(as) alunos(as) e por lançar mão da linguagem verbal e não-verbal, mas também por abordarem temas atuais, que se fazem bastante presentes em nossa sociedade e podem ser acessados através da Internet, o que permite que tenham acesso a uma ampla variedade de textos sobre assuntos atuais.

A interpretação dos dados é realizada de forma criteriosa para que o processo de entendimento do fenômeno seja claro e evidente. Sendo assim, devemos organizar os dados de forma a ter uma base sólida. Sendo necessário classificar os dados em categorias separadas. Segundo Rampazzo (2005), classificar é dividir um todo em partes, dando ordem às partes e colocando cada uma em seu lugar.

Corroborando com Rampazzo (2005), dividimos a nossa análise da seguinte forma: primeiramente analisamos os questionários dos(as) alunos(as), depois analisamos o plano de trabalho docente a partir do módulo didático, em seguida interpretamos o questionário das professoras e para concluir compreendemos o diário de campo.

Para que haja classificação é necessário que um todo ou universo seja dividido em suas partes, sob um determinado critério ou fundamento, que é a base da divisão a ser feita. Assim, por exemplo, os(as) alunos(as), dentro de uma sala de aula, podem ser considerados um todo ou universo. Dessa forma, através do questionário, do plano de trabalho docente, do módulo didático e do diário de campo foi possível fazer uma classificação, para assim, compreender e interpretar o corpus obtido para solucionar os problemas encontrados durante o percurso da nossa pesquisa.

Consideramos que, através das informações obtidas com os instrumentos de coletas de dados e da análise desses dados, conseguimos compreender o fenômeno da leitura, compreensão e interpretação dos gêneros quadrinhescos no terceiro ano do Ensino Médio e levantamos possibilidades para resolver, solucionar ou minimizar o problema apresentado nessa realidade escolar. Esperamos com a pesquisa ajudar a comunidade escolar no tratamento do fenômeno da leitura, compreensão e interpretação textual de forma que a escola veja as possibilidades de trabalhar com as práticas leitoras por meio de módulos didáticos para contribuir favoravelmente para o interesse dos estudantes.

Nosso procedimento de intervenção se caracterizou a partir de um Plano de Trabalho Docente destinado aos professores e tomando como base o Plano construímos um Módulo Didático para o(a) aluno(a) do terceiro ano do Ensino Médio. Tanto o Plano de Trabalho Docente quanto o Módulo Didático foram elaborados com a temática da Desigualdade Social através de gêneros quadrinhescos, a saber: tirinhas, cartuns, charges e histórias em quadrinhos. Os temas dos capítulos são apresentados a seguir: a falta de oportunidades para quem vinha de ambientes pobres, contrastes entre pobreza e riqueza e a violência e a pobreza.

Os gêneros quadrinhescos (tirinha, cartum, charge, história em quadrinhos) foram escolhidos por ser muito usado nas aulas de Língua Portuguesa, por sua presença nos livros didáticos, por sua contribuição no desenvolvimento do senso crítico do(a) leitor(a), por contribuir para o trabalho docente interdisciplinar, por abordarem temas que são atuais e combinam linguagem verbal e não-verbal, o que agrada ao público-leitor jovem, além de serem bastante utilizados em provas de compreensão textual do ENEM e em concursos públicos.

O Plano de Trabalho Docente caracteriza-se com o uso da temática da Desigualdade Social. Os gêneros textuais quadrinhescos (tirinha, cartum, charge e história em quadrinhos), análise linguística, leitura e produção de texto, atividade de leitura e de escrita. O Plano de Trabalho Docente dividia-se em dez encontros e cada encontro pode ser sintetizado da seguinte forma:

No primeiro encontro: Inicialmente, teve uma apresentação explicando o que será lido em sala de aula. Depois, os(as) alunos(as) se reuniram em duplas ou pequenos grupos e leram a tirinha em silêncio. Após uma pequena discussão sobre o que entenderam, responderam às atividades de leitura e comentaram sobre fatores como preconceito contra os pobres, a indiferença em relação aos menos favorecidos socialmente, o que eles entenderam a respeito das atitudes dos personagens. Eles foram estimulados a procurar na *Internet* tirinhas e cartuns que abordem o tema da pobreza. Os(as) alunos(as) escreveram, de forma resumida, o que pensam acerca do fato dos autores de tirinhas e cartuns usarem o humor para falar de temas sérios como a pobreza.

No segundo encontro, os(as) alunos(as) leram a charge, identificaram seus elementos visuais, linguagem verbal e não-verbal, discutiram o que entenderam, responderam à atividade oral. O(a) professor(a) perguntou aos alunos e às alunas se eles costumam ler charges, quais características eles conseguem identificar em comum entre as charges e o que pensam acerca do gênero e do fato de usar o humor como forma de denúncia e crítica. Os discentes responderam ao exercício de leitura e produção. O docente pediu que os alunos levassem para a próxima aula nomes de autores de charges e indiquem as fontes.

No terceiro encontro, o professor mandou os(as) alunos(as) se reunirem em pequenos grupos, foi distribuída as cópias da tirinha e das charges que serão lidas em sala de aula. Após a leitura, foi feita uma breve discussão, na qual o(a) aluno(a) e os(as) professores(as) comentaram o que entenderam. Os(as) alunos(as) responderam à atividade de produção escrita, em seguida corrigiram com o mestre o exercício e mandou que os alunos respondessem ao exercício de leitura e produção escrita em casa. O exercício de leitura e produção foi corrigido na aula seguinte.

No quarto encontro, o professor pediu aos(as) alunos(as) que formassem pequenos grupos, foi distribuído cópias da história em quadrinhos e perguntou se eles conseguem identificar o gênero textual. Em seguida, foi solicitado aos(as) alunos(as) que elementos os fizeram reconhecer o gênero textual como história em quadrinhos. O professor solicitou que os(as) alunos(as) lessem e dissessem o que entenderam. Realizou uma breve discussão sobre

as mensagens contidas na história em quadrinhos. O educador mandou que eles respondessem ao exercício de leitura e produção escrita em casa. O exercício foi corrigido e a turma discutiu brevemente sobre o que o autor da história em quadrinhos quis falar sobre meritocracia.

No quinto encontro o professor perguntou aos(as) alunos(as) o que eles(as) lembram acerca do gênero tirinha, pede que se reúnam em pequenos grupos e que leiam a tirinha. Falam sobre o que entenderam e logo após o professor explica sobre preposições. Realizou-se um exercício sobre preposições e eles fizeram o exercício de leitura e produção textual.

No sexto encontro o professor perguntou acerca do que eles aprenderam com a leitura das charges e da maneira como os autores abordam o tema da pobreza, pediu que se reunissem em pequenos grupos, onde foram distribuídas cópias das charges. Foram feitas uma leitura silenciosa e uma pequena discussão. Responderam aos exercícios de leitura e produção escrita. Na próxima aula, explicou sobre os substantivos e eles responderam ao exercício sobre os substantivos. Após esse momento foi feita uma discussão acerca da charge na qual o bebê pede à cegonha que o coloque onde há mais oportunidades e responderam aos exercícios sobre esta última charge.

No sétimo encontro, o professor entregou cópias das charges. Eles têm que fazer a interpretação e compreensão, identificando os elementos em comum entre as charges. Posteriormente, responderam às atividades dos módulos e falaram sobre o que mais os impressionou nas charges trazidas em sala de aula.

No oitavo encontro, o professor pediu que se reunissem em pequenos grupos. Foram entregues cópias das charges e feita uma leitura silenciosa do material. Falaram sobre o que entenderam e responderam ao exercício de produção escrita. O professor corrigiu as atividades e perguntou o que eles pensavam acerca das diferenças entre riqueza e pobreza.

No nono encontro, o professor pediu que se reunissem em pequenos grupos. Foram distribuídas cópias dos textos a serem lidos e realizada uma leitura silenciosa. Os estudantes responderam à atividade de leitura e produção escrita sobre as histórias em quadrinhos. Foram feitas a correção com uma pequena discussão. Em seguida, eles leram a tirinha da Mafalda e responderam ao exercício como tarefa de casa. Na aula seguinte, corrigiram o exercício proposto anteriormente e escreveram uma redação sobre a desigualdade social. O professor corrigiu as redações e fez uma discussão sobre a relevância do tema.

No décimo encontro, o professor pediu que se reunissem em pequenos grupos, foi distribuída as cópias. Eles fizeram uma leitura silenciosa e uma breve discussão sobre o que entenderam. O mestre perguntou se a leitura dos textos lhes trouxe uma nova visão acerca do

problema da pobreza e da violência nas favelas. Fizeram um exercício de leitura e produção escrita que foi corrigido após todos concluírem a atividade.

O Módulo Didático é uma metodologia de êxito que na nossa pesquisa se configura como um meio para o processo de intervenção pedagógica. Dividimos o material didático em quatro unidades a saber: Unidade I – A pobreza retratada nos gêneros textuais quadrinhescos; Unidade II – A falta de oportunidades para quem vem de ambientes desfavorecidos; Unidade III – Pobreza e riqueza e a Unidade IV – Pobreza e violência.

A Unidade I se intitula “A pobreza retratada nos gêneros quadrinhescos”. Começa explicando o gênero textual tirinha e depois o cartum, além de conceituar a pobreza, apresentar o gênero charge e várias atividades de leitura e produção textual com o objetivo de trabalhar a interpretação e a compreensão textual.

A Unidade II, com o título “A falta de oportunidades para quem vem de ambientes desfavorecidos”, começa com uma história em quadrinhos e uma atividade de leitura e produção escrita acerca da história apresentada. Apresenta-se a parte da análise gramatical, em que se estudam as preposições, um exercício gramatical e um exercício de produção escrita. Em seguida, liam-se duas charges e se trabalha a análise gramatical dos substantivos, com uma ampla exposição dos substantivos, devendo-se responder a um exercício de produção escrita. O último texto nesta unidade era uma charge.

A Unidade III aborda os contrastes entre pobreza e riqueza. A primeira parte desta unidade apresenta o gênero quadrinhescos charges, tendo como temática o contraste entre os muito ricos e os pobres. Depois, é apresentada uma atividade de produção escrita, uma história em quadrinhos, atividade de leitura e produção escrita, uma longa explicação sobre o gênero história em quadrinhos (HQ), logo em seguida apresentadas o gênero quadrinhescos história em quadrinhos. Na sequência, uma atividade de leitura e produção escrita e uma tirinha abordando a pobreza. No final, terão a possibilidade de escrever uma redação sobre a pobreza.

A Unidade IV trata do tema da pobreza e violência, com o gênero quadrinhescos charges e uma tirinha retratando de forma satírica o cotidiano de violência nas favelas. No fim, uma atividade de leitura e produção escrita.

O Módulo Didático apresenta de forma clara e objetiva os gêneros quadrinhescos (tirinha, cartum, charge, história em quadrinhos) com uma linguagem acessível aos(as) alunos(as) do terceiro ano do Ensino Médio e possibilita o processo de desenvolvimento da leitura, compreensão e interpretação textual de gêneros quadrinhescos, ademais de trabalhar também com

a reflexão e a produção da escrita. As atividades de leitura e produção escrita são descritas de forma que compreendam os enunciados e desenvolva o trabalho de forma significativa.

O Módulo Didático enfatizou o trabalho com a leitura em sala de aula e a produção escrita. Todas as atividades desenvolvidas contribuem para o processo de compreensão e interpretação textual, os(as) alunos(as) são estimulados(as) a falarem e se reunirem em pequenos grupos, favorecendo a dinâmica e as discussões, de forma que eles possam comparar pontos de vista e o que há entendido. Embora o(a) professor(a) seja o guia durante as lições, compreendemos que os(as) alunos(as) podem ter voz e expressar o que conseguiram interpretar e compreender dos textos lidos.

O Módulo Didático desperta o interesse dos(as) alunos(as), abordam temas atuais e relevantes como a pobreza e ainda por cima são cobrados nos exames do ENEM, pode ser uma forma de ajudar o(a) professor(a) a preparar lições úteis de leitura para ajudar a se tornarem leitores(as) autônomos(as).

Acreditamos que o uso de temas relevantes e que despertam a discussão pode ajudar a verem as aulas de Língua Portuguesa e as atividades de leitura como úteis para que possam exercer a cidadania e interagir com a realidade em que vivem.

## **2. CAROS COLEGAS DOCENTES, OLHEM COM ATENÇÃO O ENSINO E APRENDIZAGEM DA LEITURA EM DIFERENTES VISÕES!**

No segundo capítulo “**Caros colegas docentes, olhem com atenção o ensino e aprendizagem da leitura em diferentes visões**”. Teorizamos sobre o ensino da leitura: linguagens, códigos e suas tecnologias, o trabalho com a leitura na escola e a formação do(a) leitor(a), a leitura no Ensino Médio – dificuldades e estratégias na Língua Portuguesa e o docente e o ensino da leitura e as aprendizagens de alunos(as) – estratégias na sala de aula.

### **2.1 Ensino da leitura: linguagem, códigos e suas tecnologias**

Os(as) professores(as) de Língua Portuguesa se têm deparado com o desafio: como ensinar os alunos(as) a ler, de maneira satisfatória, os textos que lhes são transmitidos em sala de aula? Embora, a leitura seja considerada uma competência de grande importância, o desempenho dos(as) alunos(as), no sentido de conseguir compreender um texto escrito, ainda está longe de ser considerado satisfatório e, ao se pensar no desempenho dos(as) alunos(as) brasileiros(as) quanto à leitura, muitos pesquisadores concluem que se tem a ideia generalizada e preconcebida de que, de modo geral, eles não são “capazes” de aprender a ler, pois, segundo Rauen (2011), “portanto, o tema leitura está mais associado à ideia de fracasso que de sucesso”. (p. 2). Partindo das posições deste autor, vale salientar que por muito tempo, o ensino da Língua Portuguesa priorizou o ensino da Gramática em detrimento de outros aspectos do ensino língua que são essenciais para se formar bons(boas) leitores(as), entre eles, estão oralidade, contexto sociocultural, compreensão, interpretação, etc. A focalização única nos aspectos gramaticais predominou até que mudanças passaram a acontecer conforme nos aponta Dantas (2003):

De repente, nas escolas brasileiras, surgiu a preocupação de que um bom ensino da língua portuguesa deveria passar por uma metodologia que envolvesse o estudo do texto, não como pretexto para lições de gramática, mas em sua própria natureza, o que traria contribuições para o ensino da escrita e da leitura (DANTAS, 2003, p. 9).

Partindo das afirmações do autor, podemos perceber que, no processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, as metodologias vêm se ampliando e se desenvolvendo com base no objeto de estudo e ensino – o texto. Antunes (2003) corrobora com Dantas

(2003) ao apontar, que os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa (1998), já privilegiaram a dimensão interacional e discursiva da língua e estabelecem que os conteúdos de Língua Portuguesa devem se articular em torno dos eixos de uso de língua oral e escrita e da reflexão acerca desses usos, mesmo assim, os(as) professores(as) ainda sentem dificuldades no sentido de elaborar estratégias eficientes de desenvolvimento das competências linguísticas (ler, falar, ouvir e escrever).

Matêncio (2005) chama a atenção para a importância do desenvolvimento dessas competências ao argumentar que habilidades de uso da linguagem envolvem não só uma certa competência propriamente linguística como também a capacidade de implementar tal conhecimento em situações concretas onde terá de usar a linguagem. Uma explicação possível que podemos dar para as dificuldades de se desenvolver a competência da leitura se deve à maneira como o texto é tratado em sala de aula, como certifica Marcuschi (2008). De acordo com esse autor, um ponto problemático do processo de ensinar é que, apesar das muitas tentativas e experiências que têm sido feitas, o texto é tratado de forma inadequada, quando é levado ao ambiente escolar, sendo introduzido como motivação para o ensino sem que se mudem as maneiras de acesso e propostas de análise.

As palavras de Marcuschi (2008) apenas deixam explícito o que é experimentado por professores(as) e alunos(as) na nossa realidade escolar. Como já salientamos, por muito tempo, priorizou-se o ensino da gramática e não se deu grande importância para o texto nem como trabalhá-lo em sala de aula, a este respeito Indursky (2010) aponta que:

É sabido que os grandes gramáticos das línguas modernas não tomaram o texto como objeto de análise. E isto se dá porque eles entendiam que se um falante domina as regras gramaticais e sabe fazer frases bem formadas então também sabe compor textos bem formulados, pela combinação de sílabas, palavras e frases (INDURSKY, 2010, p. 38).

Como podemos ver pelas palavras acima, considerou-se que bastava alguém saber regras gramaticais para ser considerado competente no uso do idioma, levando-se a um negligenciamento no trabalho do texto em sala de aula, mas na contemporaneidade se verifica que é importante que se trabalhe a leitura em sala de aula e que se proporcionem condições para os(as) alunos(as) se tornarem competentes na leitura e, assim, tornarem-se cidadãos que participem efetivamente da vida social pois, “o desafio da leitura é um desafio de democracia e de cidadania, da formação do(a) aluno(a) cidadão(ã) leitor(a), e isso vai além das paredes da escola” (RAUEN, 2011, p. 4).

Para entender como trabalhar as aulas de leitura, é imprescindível que entendamos o que significam leitor(a), sentido e texto, pois um trabalho como a leitura em sala de aula requer que conheçamos conceitos importantes que possam nos orientar a trabalhar melhor com os gêneros textuais que decidirmos trabalhar com os(as) alunos(as) do Ensino Médio.

Aprender sobre esses conceitos nos ajudará a desenvolver estratégias adequadas para orientar os(as) alunos(as), que muitas vezes não têm o hábito da leitura e precisam ser estimulados a ler e desenvolver suas competências comunicativas para se tornar leitores(as) autônomos(as) e proficientes. Muitos(as) educadores(as) têm concordado que é necessário e conveniente usar gêneros textuais que mostrem a língua sendo usada de forma contextualizada, com objetivos claros, permitindo que vejamos sua intenção comunicativa.

Entre os gêneros textuais que têm sido adotados em sala de aula como alternativas, encontram-se as tirinhas, charges, cartuns e histórias em quadrinhos, principalmente devido às imagens, que são suas características mais evidentes. Estes gêneros citados, aliás, são objetos de estudos por parte de muitos pesquisadores que reconhecem que eles são bastante viáveis em exercícios de leitura, como atesta Akahoshi (2012, p. 255): “o trabalho de leitura com o gênero discursivo pode render uma resposta bastante significativa no âmbito do ensino de Língua Portuguesa, pois recorre à leitura de figuras ou mesmo ilustrações (elementos não-verbais) e de textos (elementos verbais)”.

Procuremos compreender o que significa leitor(a). Sabemos que é impossível entender quem é o(a) leitor(a) sem desvencilhá-lo(a) do texto, porque texto e leitor(a) estão interligados no processo da leitura, que é basicamente um processo interativo em que o leitor dialoga com o texto. Porém, para entender quem é o(a) leitor(a), precisamos também saber o que é leitura, um conceito o qual tem sido objeto de muita atenção dos(as) estudiosos(as).

Lembremos que a leitura é uma forma de comunicação e que a comunicação sempre envolve pelo menos duas partes. Há o emissor, que é o locutor e o receptor, que é o interlocutor. Então, o(a) leitor(a) de um texto (o canal usado na comunicação) é o(a) interlocutor(a), como confirmam Abaurre e Abaurre (2007):

O termo interlocutor designa cada um dos participantes de um diálogo. Os interlocutores de um texto, portanto, são os leitores/ouvintes em que o autor pensa no momento de elaborá-lo. A participação dos leitores nesse “diálogo” é sempre indireta, porque, embora não possam interagir diretamente com o autor, é com base na imagem que faz deles que o autor escreve seu texto (ABAURRE; ABAURRE, 2007, p. 16).

É indispensável que o(a) autor(a) de um texto pense no(a) leitor(a), até para determinar o nível de linguagem que adotará enquanto escreve, os assuntos que abordará e a mensagem que pretende transmitir. Ao pensar no(a) leitor(a), o(a) autor(a) do texto deverá considerar sua faixa etária, possível nível de conhecimento linguístico e de mundo e interesses. Admitimos que a leitura envolve processos mentais e que o(a) leitor(a) usará sua mente para ler um texto. Segundo Leffa (1996, p. 11), “a leitura é basicamente um processo de representação. Como esse processo envolve o sentido da visão, ler é, na sua essência, olhar para uma coisa e ver outra”. As palavras de Leffa nos mostram que o(a) leitor(a) é um sujeito ativo no processo de leitura. Ele olha para o texto, que representa para ele um aspecto da realidade e, a partir do que o texto representa, o(a) leitor(a) interpretará e compreenderá o texto que se apresenta diante dos seus olhos e mente.

Além dos olhos, o(a) leitor(a) usará seus conhecimentos de mundo e de linguagem para conseguir ler o texto. Devemos sempre lembrar que o(a) leitor(a) está inserido numa determinada realidade social. Ele(a) é fruto do tempo e espaço em que vive e, além de seus conhecimentos, usará seus valores sociais e as noções que possui acerca do espaço em que está inserido.

O(a) leitor(a) é alguém que carrega consigo a experiência de leituras anteriores e as usará na compreensão e produção de sentidos ao ler um texto, como atestam Kilian e Flores (2010, p. 4): “o leitor/ouvinte extrapola o texto para poder interpretar os significados ali presentes. Ele vai preenchendo os vazios do texto de acordo com suas experiências de leitura anteriores”.

O que seriam esses vazios do texto e o que podemos entender por extrapolar o texto. Talvez seja uma resposta aceitável dizer que extrapolar o texto é ir além dos signos linguísticos, conseguindo compreender o que está nas entrelinhas, aquilo que está implícito, percebendo tanto o que o autor quis dizer diretamente quanto indiretamente. Para isso, torna-se necessário que o(a) leitor(a) seja proficiente.

O processo de compreender o que o textoafirmatanto de forma explícita – através das palavras – quanto implícita – lendo nas entrelinhas - corresponde às palavras de Silva (2011, p. 2): “a leitura é um processo de compreensão de mundo que envolve características essenciais singulares do homem, levando a sua capacidade simbólica e de interação com outra palavra de mediação marcada no contexto social”.

As afirmações de Silva (2011) nos ensinam que o(a) leitor(a), parte importante do processo da leitura, não é um sujeito passivo, que simplesmente decodifica as palavras. Ele é um

sujeito que, munido de conhecimentos e capacidade cognitiva, usa seus conhecimentos e habilidades para interpretar o que olha, construindo sentidos e decifrando as palavras e o que está além delas.

O que foi dito no parágrafo acima confirma a ideia de um leitor(a) ativo(a), usar seus conhecimentos para construir os sentidos do texto, começando a agir antes mesmo de iniciar a leitura, como dizem Hervot e Norte (1997):

[...] o leitor “ideal” tem parte ativa no processo de leitura, e isso, antes mesmo de ler. Dependendo do motivo pelo qual vai ler – motivo que deve estar muito claro na sua mente (para ter uma idéia geral do texto, para anotar os principais tópicos do texto, para localizar algumas informações específicas que mais o interessam, para estudar o assunto detalhadamente, etc.) –, pode, a partir de seu conhecimento do mundo e de certas “pistas” no texto, prever, antecipar e refletir sobre o assunto do mesmo. Desse modo, torna-se consciente do que ele sabe, não sabe e quer saber sobre esse tema. (HERVOT; NORTE, 1997, p. 59).

Naturalmente, o(a) leitor(a) precisa ter preparo. Se ele não tiver conhecimentos linguísticos ou de mundo adequados, não será capaz de interpretar e compreender apropriadamente as mensagens contidas nos signos linguísticos, pois lhe faltarão os conhecimentos e habilidades necessários. É fundamental para um(a) leitor(a) ser qualificado, conseguindo ser um sujeito ativo, como afirma Silva (2011, *op.cit.*, p. 3): “o leitor qualificado é aquele que consegue interagir com o texto, identificando não apenas elementos explícitos no texto, mas também lendo nas entrelinhas, ou seja, extraindo significados também de elementos que não estão explícitos no texto”.

Assim, o(a) leitor(a) vai além de interpretar de forma passiva o que as palavras revelam abertamente. Ele também percebe os sentidos implícitos. Isto nos leva a refletir sobre o que seriam os sentidos do texto. E devemos ter cautela ao mencionar a palavra sentido quando procuramos interpretar os textos, visto que, nos textos, sempre há mais de um sentido que requer que um(a) leitor(a) seja proficiente para conseguir captá-lo ao ler o texto.

Alguns(mas) estudiosos(as) ainda defendem que o(a) leitor(a) é alguém que escolhe o que vai ler, como Pina e Sampaio (2010) afirmam:

leitor é aquele que elege o que quer ler. O que implica afirmar que ele tem um leque amplo de possibilidades textuais, não apenas as literárias – e que ele é livre para escolher. Suas escolhas não o classificam como leitor ou não: o que quer que ele escolha ler vai torná-lo leitor. (PINA; SAMPAIO, 2010, p. 60).

Analisando-se Pina e Sampaio, concluímos que todos nós somos leitores(as), visto que estamos sempre lendo algo, seja um *e-mail*, uma revista, o jornal, um *blog*, livro de poesias ou manual de instruções. A leitura é bastante presente em nossa vida e precisamos estar cientes também da sua importância na nossa vida social. O(a) leitor(a) consegue estar consciente de que, ao ler qualquer texto, seja um artigo de jornal, romance ou um *blog*, ele está se relacionando com o mundo, vendo um aspecto da realidade que se apresenta diante dos seus olhos.

Sendo a leitura tão importante para o exercício da cidadania, o(a) professor(a) de Língua Portuguesa tem como preocupação conduzir as aulas de leitura de forma a formar leitores(a) competentes, assim como articula Leite (2013, p. s/p): “o trabalho com leitura e interpretação dos gêneros textuais tem sido uma grande preocupação para professores(as) de Língua Portuguesa, pois, a cada dia, torna-se mais importante que os(as) alunos(as) consigam realizar leituras mais profundas e menos mecanizadas.”

Será importante formar leitores(as) autônomos(as) e os(as) professores(as) nunca devem esquecer que é preciso guiar os(as) alunos(as) para que eles se tornem independentes e aprendam a guiar a si mesmos neste importante processo de leitura. O reconhecimento da importância de trabalhar a leitura de maneira a formar leitores(as) autônomos(as) leva muitos pesquisadores a enfatizar o uso de gêneros textuais para a concretização desse objetivo, segundo Vargas e Magalhães (2011, p 120-121): “o trabalho com os gêneros textuais, na escola, tornou-se imperativo desde a compreensão de que é preciso proporcionar aos(as) alunos(as) o exercício efetivo e competente das habilidades de leitura e escrita”.

E ser um(a) leitor(a) competente exige que também seja capaz de perceber as mensagens implícitas, os não-ditos, tudo aquilo que não está escrito diretamente, mas que podemos constatar através de uma leitura mais atenta, conforme Akahoshi (2012) que considera que para uma leitura realmente eficiente, é necessária a articulação entre conhecimentos prévios e informações textuais, inclusive as que dependem de pressuposições e inferências (semânticas e pragmáticas) autorizadas pelo texto, para dar conta de ambiguidades, ironias e expressões figuradas, opiniões e valores implícitos, como das opiniões do autor. Ainda se faz necessário considerar o contexto, que é tanto o explícito quanto o implícito de um texto, ou seja, o todo de um texto, tudo o que colabora na sua construção de sentido. O(a) leitor(a) consciente e ativo(a) será consegue construir os sentidos do texto enquanto realiza o processo de leitura, interpretação e compreensão textual. Para compreender o que é o sentido do texto, vejamos a seguir.

O(a) autor(a) do texto sempre assegura mais do que podemos perceber à primeira vista. Não é segredo que há muitos sentidos presentes em um texto e que não é incomum que só percebamos certas mensagens – especialmente as de cunho ideológico – quando fazemos uma segunda leitura e já possuímos novos conhecimentos linguísticos e de mundo. No processo de perceber os sentidos do texto, é preciso levar em consideração que a palavra tem as ideologias do autor, do tempo e espaço em que estamos inseridos e que o texto estabelece um diálogo com o(a) leitor(a). Nesse diálogo com o texto, o(a) leitor(a) procurará os sentidos dele.

O conhecimento de mundo do(a) leitor(a) será fundamental no processo de construir sentidos, pois, ao ler, “aciona” automaticamente várias estratégias mentais no processo de leitura, interpretação e compreensão textual. Ao começar a ler e tentar entender a linguagem verbal e a não-verbal, o(a) leitor(a) usa estratégias cognitivas e metacognitivas que, combinadas com as informações textuais, servirão para construir os sentidos, de acordo com Akahoshi (2012):

Os conhecimentos do leitor, além da materialidade linguística do texto, são condições fundamentais para o estabelecimento da interação, com maior ou menor intensidade, durabilidade, qualidade. Dessa forma, não se pode dizer que há um sentido para o texto e sim diversos sentidos, visto que, na ativação de conhecimentos considera-se o lugar social, vivência, crenças, valores da comunidade, conhecimentos textuais e outros do leitor. (AKAHOSHI, 2012, p. 263).

Não há realmente um conceito definitivo do que sejam os sentidos do texto, embora não possamos negar que a leitura englobe buscar e produzir sentidos à medida que se vai lendo e interagindo com os signos linguísticos e a realidade apresentada pelo autor. E deve-se observar que as palavras, além de possuir ideologias, são dinâmicas, trazem consigo uma imensa carga cultural, opiniões e valores históricos e sociais, como atesta Eckert-Hoff (2002):

a) toda palavra é ideológica, por ser social; b) toda palavra se dirige a um outro, com quem dialoga. A palavra é o fenômeno ideológico por excelência, pois carrega uma carga de valores culturais, que expressam as divergências de opiniões e as contradições da sociedade, tornando-se assim um palco de conflitos. (ECKERT-HOFF, 2002, p. 41).

Compreender o que é o sentido (ou sentidos) do texto nos obriga a entender que a leitura jamais será um processo uniforme, porque existem diversas oportunidades de sentidos, que se conseguem captar de acordo com a capacidade de compreensão leitora e conhecimentos do(a) leitor(a), o que o(a) professor(a) de Língua Portuguesa não deve esquecer ao trabalhar com a leitura em sala de aula.

Não há um conceito definido de sentidos do texto, porque não é uma definição pronta e acabada, afinal, o texto possui múltiplas oportunidades de interpretação e compreensão textual que dependerão bastante do(a) leitor(a), pois será ele que produzirá sentidos enquanto lê. A leitura é um processo dinâmico e depende de um(a) leitor(a) ativo(a) e competente, assim como dizem Lins, Elias e Junior (2013):

Longe de ser uma mera atividade mecânica de decodificação de signos gráficos e de extração de informações, a leitura constitui-se num processo interativo de construção e de negociação de sentidos. Conceber a leitura dessa forma implica entender que o sentido é uma construção que depende da interação do leitor com o autor e texto, atividade que demanda a mobilização de variados sistemas de conhecimento. Nessa acepção, o sentido não é fixo, preestabelecido, uma propriedade do texto, nem depende exclusivamente do leitor, mas é uma construção que tem como ponto de partida a materialidade textual, em suas dimensões verbal e não-verbal, e o que ela revela sobre a intencionalidade do autor e o que este pressupõe como conhecimento compartilhado com o leitor, razão que explica as muitas lacunas contidas no texto. (LINS, ELIAS; JUNIOR, 2013, p. 2-3).

O(a) professor(a) busca sempre observar que a leitura é um processo heterogêneo porque assim são os textos e discurso e a leitura é dinâmica, dependendo consideravelmente do(a) leitor(a), do seu histórico de leituras, do momento histórico em que ele está vivendo e dos conhecimentos que possui, conforme atestam Iubel e Venturini (2008, p. 9): “a compreensão na perspectiva discursiva abrange a língua na história e permite ao sujeito-leitor apropriar-se do sentido mais profundo da materialidade textual, a partir do interdiscurso, como memória do saber, em que os não-ditos significam no texto”.

O(a) leitor(a) capaz de compreender satisfatoriamente um texto é um(a) leitor(a) que percebe muito mais do que o dito. Ele percebe os não-ditos, apropriando-se dos significados que ficam nas entrelinhas. Entretanto, a liberdade do(a) leitor(a) na produção de sentidos é limitada e condicionada por fatores presentes no texto. Não podemos nunca atribuir sentidos apenas por nossa vontade. Os sentidos se constroem a partir de dados fornecidos pelo texto e da nossa experiência como leitores(as), segundo Ferreira e Dias (2004, p. 441): “o leitor tem liberdade para construir sentidos, mas ele também é limitado pelos significados trazidos pelo texto e pelas suas condições de uso”.

Entender os sentidos do texto apenas confirma que a leitura é um processo de compreensão da realidade. O(a) leitor(a), para encontrar sentido no que lê, possui um determinado nível de capacidade de apreensão dos significados dos signos linguísticos e das mensagens implícitas. Segundo Silva (2011), a leitura é um processo de compreensão de mundo que en-

volve características essenciais singulares do homem, levando a sua capacidade simbólica e de interação com outra palavra de mediação marcada no contexto social.

A construção de sentidos do texto ocorre na medida em que o(a) leitor(a) e o texto interagem, pois o texto, por si só, não possui um sentido preexistente. O sentido vai sendo construído quando ocorre a interação, como defendem Ferreira e Dias (2004)

Na produção de sentidos, o leitor desempenha um papel ativo, sendo as inferências um processo cognitivo relevante para esse tipo de atividade. Isto ocorre porque elas possibilitam a construção de novos conhecimentos a partir de dados previamente existentes na memória do interlocutor, os quais são ativados e relacionados às informações veiculadas pelo texto. Esse processo favorece a mudança e a transformação do leitor, que, por sua vez, modifica o texto. (FERREIRA; DIAS, 2004, p. 1).

Analisar as palavras das referidas autoras acima reforça mais o nosso entendimento de que o texto não possui um sentido único que o(a) leitor(a) deverá captar. A leitura e produção de sentidos é um processo dinâmico e o(a) leitor(a) é o principal responsável pela construção de sentidos. É a partir do(a) leitor(a), de sua intenção ao ler o texto, dos conhecimentos que já possui acerca do mundo e das estruturas linguísticas que adquiriu anteriormente que ele irá construir os sentidos do que vier a ler, compreendendo não somente os ditos como também os não-ditos.

Se os(as) alunos(as) forem familiarizados com os mais diversos gêneros textuais, eles desenvolverão de maneira satisfatória a competência leitora, ainda mais se os(as) professores(as) souberem como conduzi-los para que eles entendam os recursos linguísticos e extralinguísticos desses gêneros, principalmente os que mesclam linguagem verbal e não-verbal ou se valem apenas de linguagem não-verbal, como as tiras, charges e cartuns, que precisam que os(as) leitores(as) consigam identificar nuances e sutilezas muito utilizadas pelos artistas, como o humor e a ironia.

O afirmado no parágrafo acima encontra reforço nas palavras de Vargas e Magalhães (2011, p. 121) quando enfatizam que o importante “é que os alunos tomem consciência da multiplicidade de gêneros e aprendam a analisar, compreender e produzir textos em função das diferentes situações de uso da língua no dia a dia”.

Encontrar sentido no que lemos mostra que os(as) professores(as) de Língua Portuguesa têm que considerar o conhecimento prévio dos(as) alunos(as) para conduzir os exercícios de leitura e que o hábito da leitura também permitirá que a pessoa desenvolva a habilidade necessária para ser capaz de construir sentidos enquanto lê. Uma pessoa que tenha o hábito de

ler possuirá um bom vocabulário, terá familiaridade com os mais diversos gêneros textuais e com as mais variadas formas de uso da linguagem.

Cabe-nos também compreender que o texto, por si só, não possui um sentido. Ele só começa a fazer sentido a partir do momento em que o lemos. Sem o(a) leitor(a), o texto não tem realmente um significado. Será o(a) leitor(a) que fará com que o texto ganhe vida, torne-se significativo. Outro fator importante a lembrar é que as imagens contidas nas tirinhas, charges, cartuns e histórias em quadrinhos são gêneros abordados neste trabalho, são fontes importantes de significados. Isso também é reconhecido por Lins, Elias e Junior (2011, p. 2): “no caso, por exemplo, de tiras, os recursos icônicos não são meramente ilustrativos de fragmentos da história. Pelo contrário, são parte constitutiva da história, já que o desenrolar das ações na trama narrativa é também realizado por meio do desenho”.

Qualquer gênero textual exige que os(a) leitores(a) acionem estratégias para a construção de sentidos e isso é essencial não apenas para que os(as) alunos(as) tenham bom desempenho nas aulas de leitura em Língua Portuguesa. É essencial para a vida fora do ambiente escolar, segundo Lins, Elias e Junior (2011, *op. cit.*, p. 2): “a leitura, como prática sociocultural, propicia ao sujeito formas de inserção e de participação não só no ambiente escolar, mas também na vida profissional e no mundo”.

Essas palavras revelam a importância da leitura em nossas vidas e o tamanho da responsabilidade dos(as) professores(as) em formar leitores(as) críticos(as) e autônomos(as). Assim, temos que lembrar que o trabalho em aulas de leitura no Ensino Médio exige que usemos textos que façam sentido para os(as) alunos(as), somos forçados a perguntar o que realmente significa texto. Preocupamo-nos muito com os gêneros textuais a ser adotados, com as estratégias de leitura a ser adotadas em sala de aula, de que maneira transformar os(as) alunos(as) em leitores(as) ativos(as) e talvez não reflitamos sobre o que torna um texto um texto, quais elementos configuram textualidade.

Desta forma, tem-se cada vez mais admitido que é preciso que os(as) alunos(as) – especialmente os do Ensino Médio – tenham contato com a língua sendo usada em situações concretas. Uma maneira de fazer os(as) alunos(as) terem contato com a língua sendo usada em um contexto real é através de textos que mostrem situações comunicativas com as quais os(as) alunos(as) se identifiquem e sobre as quais possam refletir. Cabe-nos discutir o que entendemos por texto. Obviamente, não é possível chegar a um conceito único, mas, para este trabalho, podemos ficar com a definição de Lopes (2010):

Em primeiro lugar, devemos saber o que é texto, afinal, ele não é um simples amontoado de palavras. Texto é uma unidade de sentido, a qual preenche uma função comunicativa que possa ser reconhecida pelo leitor e transmitir uma ideia (LOPES, 2010, p. 282).

É impossível analisar o conceito de texto sem tentar entender também o de discurso. O discurso é a aplicação da língua dentro de um determinado contexto, em que ocorre uma relação entre ela e os fatores extralinguísticos e o texto, uma manifestação do discurso. Podemos dizer, então, que o texto dá vida própria ao discurso, De acordo com as palavras de Abaurre e Abaurre (2007, p. 10): “o texto é o espaço de concretização do discurso. Trata-se sempre de uma manifestação individual, do modo como um sujeito escolhe organizar os elementos de expressão de que dispõe para veicular o discurso do grupo a que pertence”.

E, para aumentar a nossa compreensão do que seja um texto, acrescentemos as palavras de Lopes (2010, p. 281): “texto é uma unidade de sentido, a qual preenche uma função comunicativa que possa ser reconhecida pelo leitor e transmitir uma ideia.” O texto, enfim, exerce uma função: ele comunica algo, transmite ideias, conhecimentos e uma visão de mundo que entrará em contato com a visão de mundo do(a) leitor(a), que deverá interpretar e compreender o texto. Como já se salientou neste trabalho, é necessário reconhecer os elementos que compõem um texto, ou seja, a textualidade, que é o estabelecimento de conexões gramaticais e a articulação de ideias.

Necessitamos pensar nisso, porque um texto não pode ser um mero conjunto de frases soltas. As frases e períodos que compõem um texto devem formar um sentido, fazer com que o(a) leitor(a) consiga compreender o que o autor escreveu. As características presentes no texto que fazem com que o reconheçamos como texto são a coesão e a coerência textuais. A coesão e a coerência fazem com que as palavras formem uma sequência lógica, relacionando-se entre si e estabeleçam um todo coerente, que faça o(a) leitor(a) perceber o sentido do texto. O que seriam coesão e coerência? Vamos observar o conceito de Cereja e Magalhães (2005):

Coesão textual são as conexões gramaticais existentes entre palavras, orações, frases, parágrafos e partes maiores de um texto. Coerência textual é a estruturação lógico-semântica de um texto, isto é, a articulação de ideias que faz com que numa situação discursiva palavras e frases componham um todo significativo para os interlocutores (CEREJA; MAGALHÃES, 2005, p. 47).

Portanto, agora que analisamos o conceito de um texto e suas características, vamos entender o que significam gêneros textuais como tirinha e cartum. Ambos são gêneros textuais quadrinhescos que usam recursos imagéticos e que são bastante usados como recursos para

aulas de leitura com estudantes do Ensino Médio por abordar assuntos que interessam aos jovens, além de adotar uma linguagem acessível.

O uso de gêneros textuais tem sido cada vez mais valorizado por professores(as), que reconhecem que a leitura já não pode mais ser um mero processo mecânico de decodificação de signos linguísticos e que os(as) alunos(as) precisam ver a língua em contextos diversificados. Um aspecto interessante a respeito dos textos é que eles estão intimamente relacionados às mudanças sociais, refletindo as alterações que a sociedade e a cultura sofrem no espaço e no tempo.

Atribui-se a isso, porque não pode ser negligenciado pelos(as) professores(as) em trabalhos de leitura, pois a linguagem acompanha os hábitos sociais. De acordo com Ferreira (2012, p. 1): “a linguagem está relacionada às práticas sociais que contribuem para o funcionamento da sociedade”. A sociedade está sempre evoluindo e nesse ínterim, as práticas sociais se transformam, como os gêneros produzidos para mediá-las. Nessa perspectiva, checar o e-mail, elaborar documentos de forma coletiva, acessar arquivos salvos em nuvem, criar listas de reprodução, pagar contas através da Internet, dentre outras atividades, são benefícios trazidos pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, na hipermodernidade.

Não ignoramos que ainda há barreiras enfrentadas por alunos(as) e educadores(as) no desafio de formar leitores(as) competentes, como comprova Leite (2013, p. 5): “sabendo das dificuldades encontradas pelos alunos em interpretar e diferenciar os gêneros textuais, talvez pela grande diversidade de textos, é que se torna imprescindível que os educandos se familiarizem com diversos gêneros e percebam sua funcionalidade”.

Muitos(as) estudiosos(as) têm trabalhado em cima de alguns gêneros textuais e de suas características para fazer com que os(as) alunos(as) tenham a chance de trabalhar a leitura de forma dinâmica, vendo como ela é útil para o desenvolvimento da consciência crítica e para que sejamos cidadãos participantes da vida social.

Ultimamente, estudiosos(as) andam estudando sobre a viabilidade de trabalhar com as tirinhas, charges e cartuns, que são gêneros textuais que abordam temáticas parecidas e apresentam semelhanças entre si, ainda que cada um tenha suas próprias características individuais. Uma boa observação a respeito desses gêneros é feita Silva (2017, p. 4): “os termos charge, tira e cartum costumam ser usados indistintamente como equivalentes à definição: desenhos humorísticos, com ou sem legenda ou balão, geralmente veiculados pela imprensa”.

Podemos ver que as características comuns a esses gêneros são o fato de usarem o humor e a crítica, traços caricaturais e de aparecerem em meios de ampla circulação. É fácil

encontrá-los principalmente na *Internet*. Esses gêneros textuais, que por tanto tempo foram discriminados, mas hoje despertam a atenção e o interesse dos(as) estudiosos(as) e são adotados em sala de aula pelo fato de usarem o humor e falarem de acontecimentos que costumam ser conhecidos, são bastante aceitos pelos estudantes e rendem bons exercícios de interpretação textual, como explica Querino (2016, p.7): “possibilitam um trabalho crítico e avaliativo das situações do cotidiano por meio da realização de pressuposições, inferências, acionamentos de esquemas de conhecimentos”.

As afirmações de Lopes (2010) nos mostram que textos não podem ser apenas palavras reunidas. Elas têm que formar um todo que faça sentido, que transmita uma mensagem que seja capaz de nos dizer algo. As palavras que compõem os textos precisam estar interligadas de forma a construir uma unidade coerente, comunicando-nos a intenção do escritor. Cada autor escreve com uma intenção e isso vai ajudar a identificar o texto. Assim, textos jornalísticos têm a intenção de comunicar um acontecimento, os romances, de contar uma história, etc. Os textos se definem a partir de sua intenção, da linguagem que utilizam e das situações que retratam. Uma letra de um *rap* retratando a vida de jovens da periferia não utilizará a mesma linguagem de um texto jornalístico contando sobre o aumento de preços de determinada mercadoria, por exemplo. Cada texto usará um determinado vocabulário e suas regras.

Vale também falarmos sobre o que faz com que um texto seja um todo com sentido. Essa qualidade que o torna um todo unitário e não um simples amontoado de palavras é a coerência, segundo Lopes (2010):

A coerência está relacionada diretamente ao sentido do texto. Este sentido está ligado para quem escrever o texto e para quem irá lê-lo. Os elementos constitutivos do texto devem estar adequados ao contexto e ao objetivo da mensagem do texto (LOPES, 2010, p. 289).

Então, a coerência é, basicamente, uma combinação entre o que quem escreveu o texto pretende transmitir e o contexto no qual o texto está inserido. Que podemos entender por contexto, que é tão importante para que possamos compreender um texto? Uma definição satisfatória talvez seja a dada por Abaurre e Abaurre (2007, p. 24): “contexto é o conjunto de circunstâncias (sociais, políticas, históricas, culturais, etc.) a que um texto se refere”.

O contexto é importante no processo de interpretação de um texto, pois é através dele que identificaremos o universo sociocultural que o autor de um texto retrata. Ao ler um texto, precisamos observar o momento, lugar, elementos culturais que nos são apresentados, porque isso interferirá no processo de leitura, pois um romance ambientado no século XVIII sem considerar o contexto histórico da época, principalmente se o autor viveu naquele tempo. O texto

escrito naquela época transmitirá a visão de mundo do autor e isso não é algo que podemos ignorar. E uma poesia escrita por um poeta contemporâneo certamente falará dos anseios e dos valores dos nossos tempos, porque nossa visão de mundo, experiências e conhecimentos é influenciada pela época e ambiente em que vivemos.

A importância de ir além do ensino da Gramática e de se trabalhar a leitura de forma que os(as) alunos(as) consigam interagir ativamente com os sentidos presentes no texto escrito abre as portas para muitas discussões entre elas estão: o que significa língua? O que realmente podemos entender por “ler um texto”? Qual o significado de interpretar as mensagens presentes no texto escrito? E é preciso lembrar que “texto” não é apenas um monte de sentenças escritas, pois sabemos que apenas reunir palavras não basta para formar uma mensagem que faça sentido. Isto mostra que discutir sobre o “texto” não é uma tarefa simples e Indursky (2010) enfatiza isso.

Falar em texto consiste em uma tarefa bastante complexa, pois, desde os bancos escolares, ouvimos falar de texto e com ele trabalhamos. Este fato, de certa maneira, naturaliza esta noção e ela passa a fazer parte do senso comum (INDURSKY, 2010, p. 35).

Trabalhar essa complexidade de compreensão de texto é necessário para que se consigam desenvolver estratégias para guiar os(as) alunos(as) de forma a que eles se tornem leitores(as) competentes e ativos, capazes de construir sentidos à medida que leem os textos que lhes são apresentados. Ter uma noção do que significa texto pode ajudar os(as) professores(as) a direcionar melhor os modos de se trabalhar leituras em sala de aula.

Também precisamos fazer determinadas perguntas ao trabalhar a leitura em sala de aula e apresentar conteúdos que são essenciais para serem trabalhados com os(as) alunos(as) do Ensino Médio para que eles vejam a atividade de leitura como uma maneira de integrá-los à sociedade, aprendendo a refletir sobre o mundo em que vivem. De modo geral, temos de admitir que o trabalho com a leitura ainda está realmente muito distante de adotar metodologias e técnicas que sejam consideradas apropriadas Linhares e Lopes (2007) observaram algo um tanto alarmante acerca de como a leitura costumava ser trabalhada em sala de aula:

As práticas desses professores revelaram-se insuficientes para a promoção, incentivo e formação do gosto da leitura pelos alunos. Estes são a textos e, principalmente, frases isoladas dos livros didáticos para o estudo de língua materna. As atividades de leitura são reprodutoras e repetitivas, ficando reduzidas à identificação e memorização dos conteúdos trabalhados, os quais, desse modo, não são abordados de maneira crítica e reflexiva para fornecer

aos alunos um desenvolvimento adequado do estudo gramatical da linguagem (LINHARES; LOPES, 2007, p. 6).

Na atualidade, apesar de já ter passado uma década, esses questionamentos ainda são pertinentes, e uma das causas, diante das pesquisas, é o fato de que é muito difícil definir com clareza o objeto de estudo da Língua Portuguesa. Há muitas questões e divergências entre os(as) estudiosos(as), o que acaba repercutindo no que se ensina em sala de aula. Carvalho (2014) declara o seguinte:

Talvez a dúvida esteja no fato de que, com os avanços da Linguística, que relativizou as noções de “certo” e “errado”, a concepção de aula de Língua Portuguesa que ensina a falar corretamente desapareceu, sem que, no entanto, outra concepção tenha sido construída (CARVALHO, 2014, p. 28).

A partir da citação e de nossa experiência torna-se essencial o desenvolvimento de estudos e pesquisas pelos(as) professores(as) e estudiosos(as) que visam encontrar novos caminhos para o processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa. Assim como os conceitos sobre o que são língua e leitura se desenvolvem, as práticas e metodologias aplicadas para ensinar os(as) alunos(as) de Língua Portuguesa também precisam se ampliar. Entretanto, tantas discussões sempre geram problemas, pois costuma haver dúvidas sobre como preparar devidamente os(as) professores(as), que muitas vezes se sentem inseguros(as) e tentam se atualizar a todo custo, assim como certifica Matêncio (1995):

Para citar alguns dos problemas enfrentados na formação de professores de língua materna, podemos nos referir ao fato de que, se a pesquisa na área de ensino e aprendizagem de língua materna tem crescido nos últimos anos, ela ainda é reduzida. O retorno à universidade de professores que estão trabalhando tem crescido também, seja para a participação em congressos, encontros ou cursos de atualização, cuja oferta tem sido ampliada (MATÊNCIO, 1995, p. 81).

Atualmente, muitos(as) professores(as) ainda se sentem um tanto despreparados diante do fato de que tem que ensinar Língua Portuguesa sem se concentrar exclusivamente na transmissão de regras gramaticais e dando importância ao trabalho da leitura em sala de aula com o intento de desenvolver a capacidade dos(as) alunos(as) de lerem os textos de forma crítica, atribuindo-lhes sentidos e discutindo acerca dos inúmeros significados que os textos possam transmitir.

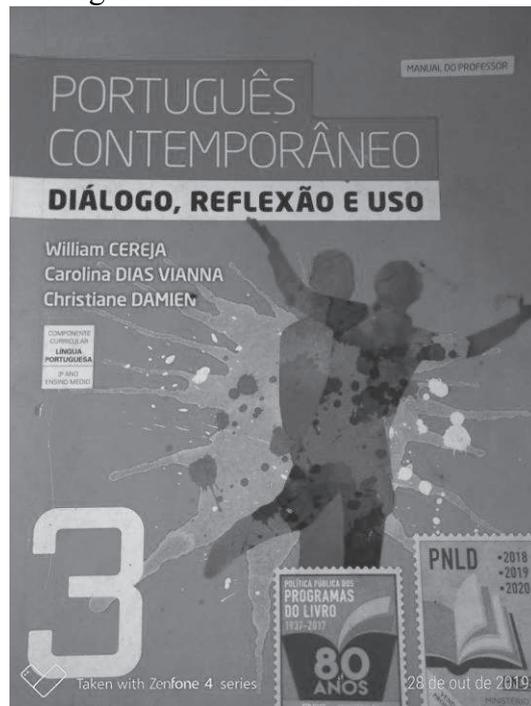
Linhares e Lopes (2007) apontam que há vários problemas para resolver a fim de que os(as) alunos(as) se formem bons(as) leitores(as) e que não podemos exigir que apenas os(as)

professores(as) ajam para superar todas as dificuldades existentes “para que os docentes possam modificar suas práticas, eles também precisam de um apoio da escola, do governo, das universidades, da comunidade, entre outros” (LINHARES; LOPES, 2007, p. 10).

Os(as) professores(as) se queixam dos inúmeros desafios que lhes são apresentados ao se deparar com as exigências de se trabalhar em sala de aula, pois sentem que a universidade, ainda que forneça bases teóricas, não os prepara no sentido de que terão de trabalhar com seres complexos, oriundos de diversos ambientes sociais, familiares e culturais. Na universidade, futuros(as) professores(as) costumam receber bastante embasamento teórico, mas o ensino de teorias nem sempre é suficiente para lidar com os(as) alunos(as) em sala de aula, a prática na sala de aula é fundante no processo da formação docente.

Desta forma, os educadores se sentem perdidos para enfrentar desafios como: o fato de que os(as) alunos(as) podem ter um nível muito inferior a série em que estudam; não possuírem o hábito da leitura; os livros didáticos adotados na escola pesquisada priorizarem o ensino de aspectos gramaticais da Língua Portuguesa, o que dificulta as intenções dos(as) professores(as) que desejam ir além da mera transmissão de aspectos morfológicos, sintáticos e lexicais do idioma; o desinteresse dos estudantes e muitos outros que podem fazer os docentes se sentirem inseguros. No ensino superior, eles aprenderam que tinham que usar abordagens que desenvolvessem a habilidade de leitura e consciência crítica dos(as) alunos(as), mas, ao começar a exercer a profissão, encontram muitos obstáculos. O livro didático adotado no campo da pesquisa é o seguinte:

Figura 6 – Livro Didático



Fonte: Arquivo do Professor-Pesquisador Josimar Soares da Silva, 2019.

O livro didático na nossa opinião é um recurso que contribui para as aulas, visto que se configura como o instrumento ao qual os(as) alunos(as) têm em mãos. Este material tem de ser usado de forma flexível e não apenas como um manual, visto que o docente analisa e escolhe o livro didático que melhor se adequa às necessidades de seus estudantes. O livro necessita ser usado de forma dinâmica e flexível sem deixar de atingir seu principal objetivo que é possibilitar ao(à) aluno(a) a aprendizagem. O docente é responsável por adequar a sua sala de aula ao material utilizado, pois cada professor(a) ao se formar, já possui os fundamentos necessários para ministrar as aulas da sua licenciatura. O(a) professor(a) de Língua Portuguesa é responsável para trabalhar os aspectos gramaticais, textuais, literários, etc. em suas aulas.

As palavras de Linhares e Lopes (2007) mostram que o desafio de formar leitores(as) não é uma responsabilidade apenas dos(as) professores(as), mas de toda a sociedade brasileira e que tanto o governo, como as universidades e a sociedade devem agir para mudar tal realidade, que não é nova, mas continua a existir em nossa realidade.

Por muito tempo, admitimos que a língua é um código, um sistema usado pelas pessoas para se comunicarem e que cada povo tinha sua própria língua. Assim, os franceses usariam a língua francesa, os alemães, a alemã e os países como Portugal e Brasil, a portuguesa, que é a língua abordada no presente trabalho. Os livros didáticos de Português sempre conceberam a língua como uma linguagem falada, isto é, verbal, já que haveria diversos tipos de

linguagem não-verbal, como a dos surdos (que usa os sinais), a das placas de sinalização de trânsitos, a linguagem corporal etc.

É bom enfatizar que só podemos dizer que houve comunicação se uma parte entendeu o que a outra quis dizer, se alguém entendeu o que um texto ou placa de trânsito pretendeu transmitir. Um ouvinte que não conheça a linguagem dos sinais não entenderá o que um surdo pretende comunicar. Assim, admitimos que, para que haja um entendimento na transmissão de uma mensagem, é necessário que se conheça o código linguístico. Quem não sabe francês, não entenderá um francês falando nem conseguirá decifrar um texto escrito na língua francesa.

Para compreendermos melhor o que usualmente se concebeu por muito tempo como língua e linguagem, podemos usar as palavras de Cereja e Magalhães (1999, p. 5-6), que afirmam que linguagem é a representação do pensamento por meio de sinais que permitem a comunicação e a interação entre as pessoas, que código é um conjunto de sinais convencionados socialmente para a transmissão de mensagens e que a língua é um tipo de código formado por palavras e leis combinatórias por meio do qual as pessoas se comunicam e interagem entre si. Mensagem é tudo que uma pessoa transmite a outra em forma de linguagem e só ocorre comunicação quando, ao emitirmos uma mensagem, conseguimos nos fazer entender por uma pessoa e modificamos seu comportamento.

Porém, os conceitos de língua e linguagem têm mudado conforme as mudanças sociais e o surgimento de ciências como Linguística Textual (LT) e Análise de Discurso (AD) que têm contribuído grandemente para a ampliação dos conceitos acerca do que seria língua, linguagem e que aspectos devemos considerar ao ensinar. Carvalho (2014) avalia linguagem pelo conceito de Saussure:

Segundo Saussure, a linguagem é um sistema cujo funcionamento é análogo ao jogo de xadrez, em que os significantes (as peças) não valem por si, mas adquirem valor linguístico por sua relação com as demais palavras de um segmento (CARVALHO, 2014, p. 28).

A partir de Carvalho (2014) fundamentado nas concepções de Saussure mostra como o relacionamento entre as palavras é fundamental para entendermos o que significa texto. O relacionamento que elas formam entre si é que dará coerência, que será passível de ser interpretada e discutida por quem ler o texto. Palavras não podem ser reunidas aleatoriamente. Quem as reúne (o autor do texto) tem um objetivo. Assim, o autor do texto jornalístico tem o

objetivo de transmitir informações, o autor de um romance ou conto pretende contar uma história e o de uma piada, fazer rir. Portanto, é necessário que se saiba reunir as palavras entre si.

Não podemos negar que a forma como a língua é concebida afetará principalmente como se ensina leitura, pois os conceitos influirão na abordagem, nos aspectos a ser trabalhados em sala de aula e nos métodos que os(as) professores(as) adotarão com os(as) alunos(as). Segundo Matêncio (1995):

Em muitas das concepções tradicionais da leitura e da escrita que são veiculadas na escola, essas práticas são relacionadas a uma concepção de linguagem ingênua, segundo a qual haveria uma relação transparente e unívoca entre pensamento e linguagem. Como decorrência, vemos que a instituição escolar se torna o espaço para que sejam reproduzidos os usos linguísticos autorizados com a palavra escrita e, por isso mesmo, autoritários (MATÊNCIO, 1995, p. 66).

Há muito tempo, passou-se a reconhecer que a língua e a linguagem já não podem ser concebidas apenas como códigos regidos por regras. As línguas carregam consigo a cultura, história e visão de mundo daqueles que as utilizam. Uma pessoa vinda da periferia ou de uma área rural usará o vocabulário próprio do ambiente do qual é oriunda. Então, temos que concordar com o afirmado pelos PCNs (1998 p. 55): “toda língua é um patrimônio cultural ou bem coletivo”.

Os PCNs (1998) mostram que a língua é o meio pelo qual as pessoas se comunicam e interagem entre seus semelhantes, pois a língua é um artefato de bem comum social, ela está intimamente ligada à cultura dos seus falantes. Ainda segundo o citado documento (*op. cit.*, p. 40): “a linguagem verbal é a língua falada ou escrita, ou seja, a linguagem que se vale da palavra. As demais são não-verbais”.

Todos os(as) estudiosos(as) têm reconhecido que a língua falada por um grupo social é um instrumento de transmissão de seus pensamentos, valores sociais e da forma como enxergam a si próprios. Assim, cada língua possui valor por ser capaz de transmitir aquilo que seus usuários pretendem. Abaurre e Abaurre (2007, p. 5) enfatizam que: “todas as classes sociais deixam as marcas de sua visão de mundo, dos seus valores e crenças, ou seja, de sua ideologia, no uso que fazem da linguagem”.

Portanto, podemos concluir que não há línguas superiores ou inferiores, pois, se uma língua cumpre com eficiência seu papel de permitir que seus falantes se comuniquem e se façam entender, ela tem valor em si mesma. Entretanto, por muito tempo, tem prevalecido o entendimento de que existe apenas uma forma correta de língua, que seria a padrão, ao passo

que as variedades não-padrão seriam maneiras erradas de uso da língua, usadas por pessoas sem cultura.

Neste sentido, enfatizamos que norma padrão é aquela que se ensina nas gramáticas escolares e é utilizada em textos jornalísticos, literários e científicos. Seu uso é bastante valorizado, como explicam Abaurre e Pontara (2006, p. 8): “norma culta ou padrão é a denominação dada à variedade linguística dos membros da classe social de maior prestígio dentro de uma comunidade”. Analisando as palavras acima, podemos deduzir que a norma padrão, tão valorizada no sistema educacional, é nada mais que uma variedade que se sobrepõe às demais, passando a ser usada pela mídia e adotada nas escolas.

Costuma-se ensinar a língua padrão através da Gramática, que podemos chamar de conjunto de regras. Basicamente, é razoável admitir que a gramática nos ensina como usar a língua da maneira considerada correta. Segundo os PCNs (1998), Gramática é a descrição dos modos de existência e de posicionamento de uma língua e todo campo de conhecimento apresenta um corpo de dados e fatos e uma estrutura conceitual (sintática), além da morfológica. Essas camadas correspondem, grosso modo, à morfologia e à sintaxe da língua, ou seja, à sua gramática.

Todavia, o ensino da Língua Portuguesa priorizando o estudo da Gramática e suas regras não é suficiente para formar pessoas capazes de se comunicar com competência na língua e isso é admitido pelos próprios PCNs (*op. cit.*, p. 46): “os trabalhos escolares voltados para a mera análise gramatical, morfológica ou sintática não garantem a compreensão dos mecanismos da linguagem”.

O ensino de Língua Portuguesa priorizando a Gramática e suas regras não é suficiente para que as pessoas sejam capazes de entender como a língua funciona no cotidiano. Decorar regras isoladas não é o suficiente para que possamos compreender o que lemos ou ouvimos na nossa vida diária.

Como podemos ver, não basta nos limitarmos a ensinar Gramática, além do mais aos(as) alunos(as) do Ensino Médio, que, por estarem se aproximando da época do ENEM, necessitam desenvolver competências e habilidades leitoras que serão úteis para a vida profissional e social deles.

Os PCNs (1998) remetem a reflexão sobre a prática do(a) professor(a) com o ensino voltado para a Gramática, que, segundo os parâmetros, as aulas de Língua Portuguesa não prioriza somente a gramática, o ensino da gramática não se configura como um fim em si mesmo, mas como um mecanismo para a mobilização de recursos úteis à implementação de

outras competências, como a interativa e a textual. Esse documento também afirma que pensar o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio significa dirigir a atenção não só para a literatura ou para a gramática, mas também para a produção de textos e a oralidade.

A importância dos textos no ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa tem sido mais reconhecida e, como explica Marcuschi (2008), tem-se reconhecido que os textos são uma parte essencial do ensino de Língua Portuguesa: “que o ensino de Língua Portuguesa deva dar-se através de textos é hoje um consenso tanto entre linguistas teóricos como aplicados. Sabiamente, essa é, também, uma prática comum na escola e orientação central dos PCNs” (MARCUSCHI, 2008, p. 51).

As palavras de Marcuschi (2008) acerca da importância do texto no ensino de nossa língua nos mostram que o mesmo não pode ser ignorado e mas devidamente trabalhado, pois através de um texto, seja ele verbal ou não-verbal, transmite-se não apenas uma mensagem, mas a visão de mundo do autor, o seu conhecimento de mundo, cultura e o contexto social em que o texto foi produzido. Tudo isto fará os(as) alunos(as) e de Língua Portuguesa compararem seus pontos de vista, conhecimentos e cultura com os dos autores dos textos, permitindo que haja discussões acerca das muitas interpretações possíveis.

Marcuschi (2008), em uma análise conclui que, quando a língua é vista como uma entidade abstrata, enquanto forma, ela acaba sendo estudada em suas propriedades estruturais autônomas. Assim, ela acaba sendo concebida como código ou sistema de signos. Ver a língua apenas nos seus aspectos estruturais, sem considerar seu aspecto social ou os contextos em que os falantes a usam, influencia a forma como ela tem sido ensinada há um bom tempo nas nossas escolas: de forma meramente estrutural, sem que se levem em conta os seus aspectos socioculturais.

Ainda de acordo com Marcuschi (2008), os manuais escolares e autores que a veem apenas no seu aspecto estruturalista a enxergam somente no seu aspecto autônomo, como um sistema de sinais. Isto nos leva a perguntar o que significa ensino e devemos nos fazer tal questionamento enquanto educadores para que isto nos direcione adequadamente no sentido de guiar nossos estudantes se quisermos que sejam leitores(as) competentes.

Ao pensar em como usar o texto em sala de aula, é preciso que consideremos o que significam conceitos como gênero textual, discurso e enunciados. Lopes (2010, p. 285), define assim os gêneros textuais: “gêneros textuais são modalidades discursivas que constituem as estruturas e as funções sociais (narrativas, dissertativas, argumentativas) utilizadas como formas de organizar a linguagem”.

Isto nos mostra que não podemos confundir textos com discursos, embora ambos estejam interligados e não possam ser estudados isoladamente. Um depende do outro para existir, conforme observam Abaurre e Abaurre (2007, p. 10), ao dizer que o termo discurso se refere ao uso da língua em um contexto específico, ou seja, à relação entre os usos da língua e os fatores extralinguísticos presentes quando o uso ocorre. Por isso, o discurso é o espaço da materialização das formações ideológicas, sendo determinado por elas.

O texto, por sua vez, é o espaço da concretização do discurso, tratando-se de uma manifestação individual, do modo como um sujeito escolhe organizar os elementos de expressão de que dispõe para veicular o discurso do grupo a que pertence. Ainda segundo as referidas autoras, há uma relação necessária entre discurso e texto, porque todo texto está vinculado ao discurso que lhe deu origem.

O modo como um texto específico manifesta um determinado discurso determina o seu caráter subjetivo: ele nasce do olhar específico de um autor, que toma decisões particulares sobre como falar acerca de determinados temas. Tendo em vista a grande preocupação sobre como ensinar leitura particularmente no Ensino Médio, de acordo com os PCNs (1998, p. 65):

No ensino médio, é desejável que o jovem prossiga construindo uma identidade tomando como base não só os valores de sua família e de seu círculo social, mas também os produtos culturais que se encontram à sua disposição, veiculados por algum tipo de linguagem (BRASIL, 1998, p. 65).

O Ensino Médio é aquela fase na qual os estudantes dão continuidade a muito do que já aprenderam e se espera que eles já tenham certa carga de conhecimento de mundo e de como usar estratégias de leitura. Os conhecimentos que o(a) aluno(a) possui, seja do mundo ou do houver sido transmitido em séries anteriores, irão contribuir para que ele consiga identificar os contextos presentes nos textos e saiba interpretar os textos que venha a ler. E os(as) alunos(as) necessitam prestar atenção aos enunciados. Segundo Abaurre e Pontara (2006, p. 23), “enunciado é tudo aquilo que é dito ou escrito por meio de palavras, delimitadas por marcas formais: na fala, pela entoação, na escrita, pela pontuação. Está sempre associado ao contexto em que é produzido”.

Para falar sobre a importância de como ensinar leitura no Ensino Médio, utilizamos as palavras de Solé (1998, p. 36-37), que lembra que, a partir do Ensino Médio, a leitura é um dos meios mais importantes na Escola para a consecução de novas aprendizagens e parece seguir dois caminhos dentro da escola: um deles pretende que crianças e jovens melhorem sua

habilidade e, progressivamente, se familiarizem com a literatura e adquiram o hábito da leitura; no outro, os(as) alunos(as) devem utilizá-la para ter acesso a novos conteúdos de aprendizagem nas diversas áreas que foram o currículo escolar.

Admitimos que a língua não é apenas um sistema de estruturas fonológicas, sintáticas e lexicais, pois se estrutura simultaneamente em vários planos, como o fonológico, o semântico e o cognitivo, os quais são organizados no processo de enunciação. Além disso, devemos entender que qualquer língua está intrinsecamente ligada aos seus falantes, não podendo ser entendida como algo estático, um mero sistema. Ela está ligada à história, cultura e aos fatores sociais em que os que a utilizam estão inseridos.

Sendo assim, a língua é um fenômeno cultural, histórico, social e cognitivo, variando conforme o tempo e seus falantes. Ele observa que se pode dizer que a língua é um sistema de políticas sociais e históricas sensíveis à realidade sobre a qual atua, sendo-lhe parcialmente prévio e parcialmente dependente o contexto em que se situa.

O(a) professor(a) de Língua Portuguesa em nenhum momento pode ignorar que toda informação trazida por um texto, onde a língua se realiza concretamente, também contém elementos ideológicos que podem servir de interesses a determinadas classes sociais. Dantas (2007) recorda isso ao dizer que a informação nunca vem sozinha, mas acompanhada de um conjunto de interesses econômico-políticos, valores socioculturais e estratégias retóricas de ocultação de alguns sentidos.

Há três tipos de ensino da língua apontados por Travaglia (2009):

- 1- o prescritivo, no qual os alunos aprenderiam a substituir usos inadequados por usos adequados da língua. Nesse tipo de ensino, não são considerados fatores culturais e se costuma corrigir os alunos e seus “modos de falar” que não correspondem à variedade padrão;
- 2- o descritivo, em que se mostra como a linguagem funciona e uma língua é particularmente operada. Podemos ver que esse tipo prioriza a explicação de regras gramaticais, mostrando a morfologia, sintaxe e outros aspectos estruturais da língua;
- 3- o produtivo, que visa ensinar novas habilidades linguísticas, que não tem a intenção de alterar padrões usados pelo aluno, mas fazer com que ele amplie seus recursos linguísticos e tenha a seu dispor um largo repertório de opções de uso da linguagem. Diferente dos outros, esse tipo não pretende corrigir supostos usos inadequados da língua ou apenas explicar aspectos gramaticais, mostrando aos alunos que há vários tipos de uso e lhe dando conhecimentos para que possa aprender a usar a língua nas mais diversas situações. E, como sabemos bem, uma das muitas situações nas quais precisaremos aplicar nossos conhecimentos acerca dos usos da língua será na atividade da leitura, o que já foi reconhecido por estudiosos da linguística e por educadores. Por isso, precisa-se trabalhar a leitura em sala de aula (TRAVAGLIA, 2009, p. 21-23).

Na citação acima, Travaglia (2009) apresenta os tipos de ensino de língua que se inicia com o ensino de língua prescritivo, neste os usos inadequados são substituídos por empregos adequados de atividades da língua. O segundo tipo de ensino é o descritivo que mostra como funciona a língua e remete a priorização das regras gramaticais e sua aplicação. Já o terceiro tipo, ou seja, o produtivo desenvolve a reflexão do(a) aluno(a) para o desenvolvimento de habilidades e competências dos usos linguísticos.

A importância de se trabalhar a leitura na escola é enfatizada por Rauen (2011): “é função primordial da escola, ensinar a ler. É função essencial da escola, ampliar o domínio dos níveis de leitura e escrita e orientar a escolha dos materiais de leitura” (RAUEN, 2011, p. 2). Corroboramos com esta citação de Rauen (2011), pois os(as) professores(as) devem enfatizar no processo de ensino e aprendizagem a leitura e as práticas de leituras de forma que o(a) aluno(a) consigam compreender e interpretar diferentes gêneros textuais presentes nas esferas sociais.

Não existe uma receita para ensinar a leitura. Há nos documentos oficiais menção a orientações didáticas e metodológicas para empregar a efetivação da leitura em sala de aula. A Base Nacional Comum Curricular (2017, p. 502) propõe: “os eixos de integração propostos para o Ensino Médio são as práticas de linguagem consideradas no Ensino Fundamental – leitura, produção de textos, oralidade (escrita e produção oral e análise linguística/semiótica)”. Sendo assim, na BNCC (2017) percebemos que a leitura é um dos pilares para se desenvolver na escola. O(a) professor(a) é responsável por aplicar o que alega o documento além disso contribuir para o progresso dos(as) alunos(as).

Geraldi (1997), em seus estudos, tem observado como o ensino da língua tem sido limitado a apenas um aspecto, o gramatical: “confunde-se estudar a língua com estudar Gramática” (GERALDI, 1997, p. 119). Para este autor, o(a) professor(a) não se permite confundir o ensino de língua com o ensino da gramática, pois a gramática é apenas um dos pilares do ensino de língua. Deve-se priorizar o ensino do texto, visto que no texto consegue-se ensinar sintaxe, gramática, produção textual, leitura, etc.

Para Dantas (2007), percebe-se como “gramática” de uma língua a sua expressão fonológica, morfológica, lexical, sintática e semântica. Portanto, podemos entender que Gramática é o conjunto de regras do uso da língua, estabelecendo um suposto uso correto dela. Todos nós, que já fomos estudantes, ouvíamos que a gramática ensinava como usar corretamente uma língua e que a variedade nela exposta, a padrão, é que era a correta. Outras formas de

usá-la seriam usos inadequados, decorrentes de educação insuficiente ou então, coloquialismos.

As considerações do parágrafo anterior só evidenciam que o fato de se priorizar o ensino da Gramática tem a ver com a excessiva valorização que se dá à variedade padrão, que é culturalmente valorizada, institucionalizada e imposta ao sistema educacional por ser considerada o português correto. Segundo as palavras de Possenti (2012, p. 33): “o objetivo da escola é o de ensinar o português padrão, ou, talvez mais exatamente, o de criar condições para que ele seja aprendido. Qualquer outra hipótese é um equívoco, político e pedagógico”.

Ressaltando a realidade dos usos da Língua Portuguesa no Brasil, veremos que ela não é falada de maneira uniforme e, além de fatores como cultura e história dos seus falantes, sua forma de uso depende de fatores geográficos, idade, gênero, nível social, profissão e mesmo outros como afetividade, formalidade, situações. Um baiano não fala português como alguém do Rio Grande do Sul, assim como surfistas e skatistas usam um vocabulário próprio, professores(as), médicos(as) e advogados(as) falam termos do universo de suas profissões e um jovem não falará como uma pessoa de mais idade. Um empresário usará uma forma de linguagem com os seus funcionários e outra com sua família.

Reforçamos o que foi explanado acima com o que é dito pelos PCNs (1998, p. 66): “a língua, bem cultural e patrimônio coletivo, reflete a visão de mundo de seus falantes e possibilita que as trocas sociais sejam significadas e ressignificadas”. Travaglia (2009) estabelece três sentidos para o que seria gramática. No primeiro, gramática seria um manual com regras de bom uso da língua que deveriam ser seguidas por quem deseja se expressar de forma adequada. Este primeiro conceito de gramática entende que a língua é apenas a variedade padrão ou culta, concebendo as outras formas de uso como desvios, erros ou deformações dela. Essa compreensão do que seria gramática engloba, segundo o referido autor, argumentos de natureza:

- a) estética: adota-se o que é considerado belo e se evita o que são considerados vícios;
- b) elitista ou aristocrática: aqui, faz-se uma diferenciação da língua usada pelas ditas classes cultas e educadas daquilo falado pelas classes populares;
- c) política: os critérios básicos para este argumento são o purismo e a vernaculidade. Pretende-se excluir da língua tudo que não for (na Língua Portuguesa) de origem grega, latina ou oriundo de épocas remotas do idioma;
- d) comunicacional: aqui, os critérios são referentes ao efeito comunicacional e à facilidade de compreensão. É requerido que o léxico e as construções gerem a expressão de pensamento com clareza, de forma precisa;

e) histórica: é comum que o critério para excluir formas e usos da norma culta seja o da tradição. Tal critério pode levar a exigências sem sentido, pois é bastante difícil definir claramente quando aplicá-lo ou não (TRAVAGLIA, 2009, p. 25-26).

Desta forma, percebe-se que o ensino da Língua Portuguesa não tem apenas o objetivo de ensinar como usar uma língua. Há interesses envolvidos e não é raro que o(a) professor(a) acabe se tornando um mero reprodutor de padrões de ensino que sirvam aos interesses de uma classe dominante. Mas, na escola, isso fica disfarçado de ensinar a “falar e escrever bem”, conforme a análise de Possenti (2012, p. 51):

Em resumo, aquilo que se chama vulgarmente de linguagem correta não passa de uma variedade da língua que, em determinado momento da história, por ser a utilizada pelos cidadãos mais influentes da região mais poderosa do país, foi a escolhida para servir de expressão do poder, da cultura desse grupo, transformada em única expressão da cultura (POSSENTI, 2012, p. 51).

Embora muitos(as) professores(as) tentem ir além das práticas pedagógicas que já se admitem não serem adequadas aos novos conceitos descobertos sobre o que significam língua e linguagem e almejem usar a intuição e métodos mais inovadores, não raro eles são barrados em suas tentativas de ensinar de outras formas e mudar os atuais métodos de ensino, como assevera Antunes (2003): “mas essa intuição e esse desejo de mudar frequentemente esbarram com o peso da tradição, com a imposição dos programas a cumprir ou mesmo com as justificações teóricas do ensino tradicional da gramática” (ANTUNES, 2003, p. 190). Podemos depreender da citação que professores(as) e estudiosos(as) do ensino da Língua Portuguesa vêm desenvolvendo estudos teóricos e práticos para melhoria do processo de aprendizagem, mas muitas das vezes encontra no percurso resistências no tocante as mudanças e aceitação desses estudos por diretores(as), professores(as), pais e mães de alunos(as), etc.

O fato de as políticas de ensino, tanto da Língua Portuguesa quanto de outras disciplinas, servirem ao interesse das classes dominantes, não é ignorado pelos(as) estudiosos(as) e Geraldini (1997) dá uma atenção especial a esse fenômeno, argumentando que o “uso e abuso” dos textos para transmitir valores das classes hegemônicas, pela leitura, na escola, merece já inúmeras reflexões. Textos não escolares, destinados à leitura da infância, também são exemplarmente explícitos no preenchimento dessa função.

Por muito tempo, tem-se ensinado gramática porque sempre se entendeu que ensinar uma língua é se ensinar a falar e escrever corretamente, de acordo com as regras que as normas gramaticais prescrevem. Dá-se um demasiado valor ao português formal, à variedade

padrão, em detrimento de outras formas de uso do nosso idioma, porque se entende que o português ensinado pela escola, normatizado pelos livros gramaticais, é o “português correto” e que outras maneiras de usar a língua são “erradas”, “feias” e devem ser evitadas. Isto prova que há várias ideologias presentes no ensino de uma língua, conforme Dantas (2003): “como vimos, a gramática não é apenas uma questão de regras e de como aplicá-las, ela também envolve discursos e é atravessado por eles” (DANTAS, 2003, p. 34). Conforme o referido autor por trás do ensino da gramática está conhecimentos que perpassam esse ensino. Assim, a escola, as famílias, o livro didático, os(as) professores(as), etc., possuem suas ideologias que são exteriorizadas através do ensino. E isso é visto na prática desenvolvida pelos(as) professores(as).

Não se está desvalorizando a Gramática, que afinal é parte da Língua Portuguesa. Compreendê-la é essencial para qualquer estudante que deseje usar a língua nas mais diversas situações da vida profissional e social. Ensinar Gramática é defendido pelos PCNs (1998, p. 57): “cabe à escola aprimorar a competência gramatical dos(as) alunos(as), de modo a levá-los a gerar sequências próprias, consideradas como admissíveis e aceitáveis no interior da Língua Portuguesa, como compreende enunciados distintos”. Assim, o ensino da Gramática é importante, porém não se faz necessário focar apenas nisso, pois os(as) alunos(as) precisam desenvolver as habilidades e competências na compreensão, interpretação e produção de textos. A gramática pode ser ensinada de forma contextualizada.

É recomendado entender que o ensino da língua não pode se restringir à área gramatical. Como já dissemos neste trabalho, a língua usada por uma comunidade traz consigo toda a cultura, valores e história de seus falantes consigo e isso não pode ser ignorado em sala de aula, especialmente se os(as) professores(as) tiverem de ensinar a alunos(as) que falam variedades não-padrão. Ainda que os(as) professores(as) não possam deixar de ensinar a gramática, eles também não podem perpetuar preconceitos, dando a entender que certas variedades são “erradas.”

No Ensino Médio, os(as) professores(as) tem que ter mais consciência do universo cultural dos(as) alunos(as) com quem trabalharem, segundo os PCNs (1998, p. 75), que pregam que cabe ao(à) professor(a) adquirir paulatinamente a consciência do público a quem dirige seu discurso, levando em conta o fato de serem adolescentes, trazerem uma bagagem de conhecimentos adquirida ao longo de seu processo anterior de escolarização, serem parte de um grupo social dotado de características próprias, que eventualmente os diferencia de outras comunidades.

Analisando os conceitos de Marcuschi (2008) e Geraldi (1997), podemos entender que língua não pode mais ser vista como um sistema de códigos. Ela é muito mais que isso, pois está vinculada ao tempo, história, cultura e contextos situacionais em que estão inseridos aqueles que a usam. Ignorar esses aspectos é ignorar o fato de que a língua é dinâmica, muda de acordo com o tempo e se adapta às situações vividas por seus falantes.

Melo (2004) enfatiza que, para ler, não basta recorrer a signos possíveis de serem decodificados (lidos) por outrem. É indispensável referenciá-los a um universo cultural capaz de atribuir significações transcendentais ao que está sendo manipulado através de símbolos. Aprender Gramática não é suficiente para se dizer que aprendeu a língua, pois, como já reconhecemos, a gramática é apenas um aspecto da língua. E esse ensino que prioriza a gramática não ajuda os(as) alunos(as) a se tornarem competentes no exercício da leitura.

Aliás, carecemos trabalhar para que os(as) alunos(as) do Ensino Médio desenvolvam todas as competências possíveis para que sejam capazes de se comunicar efetivamente, como dizem as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006, p. 18) que lembram que se pode dizer que as ações realizadas na disciplina Língua Portuguesa, no contexto do Ensino Médio, devem propiciar ao(a) aluno(a) o refinamento de habilidades de leitura e escrita, de fala e de escuta. Isso implica tanto a ampliação contínua de saberes relativos à configuração, ao funcionamento e à circulação dos textos quanto ao desenvolvimento da capacidade de reflexão sistemática sobre a língua e a linguagem.

Para mostrar como a leitura é essencial na vida de cada estudante, vejamos o que Antunes (2003) exprime sobre o(a) aluno(a) que apresenta dificuldades de leitura, frustra-se no seu esforço de estudar outras disciplinas e frequentemente abandona a escola por se achar incapaz e portador de uma deficiência linguística. Ver que tantos(as) alunos(as) não conseguem desenvolver plenamente a habilidade de leitura e compreensão de um texto prova que o ensino da língua não está sendo ministrado de forma satisfatória.

Reconhecer que o ensino da língua e da prática de leitura precisa ser repensado nos obriga a uma reflexão, conforme defende Matêncio (1994, p. 23): “caberia a nós educadores repensarmos que escola queremos e como reduzirmos a exclusão do sistema educacional, que limita a ação de professores e alunos”. A partir da citação podemos apontar que na escola existe as limitações empregadas por seus gestores que tem ideologias que as vezes vão contra os ideais dos(as) professores(as) e da própria prática de ensino. Porém, os(as) professores(as) são independentes dentro de suas salas de aula, sendo assim, o trabalho que ele desenvolve prioriza a leitura e a produção de texto. Além dessa independência dentro de sala de aula,

os(as) professores(as) devem seguir as orientações teóricas e regulamentadora das suas áreas de atuação. Os documentos oficiais devem ser obedecidos.

Conhecer seu aspecto estrutural nunca será o bastante para que possamos usá-la efetivamente em situações concretas e não é necessária uma reflexão muito aprofundada para entendermos que saber regras gramaticais não nos prepara devidamente para usar a língua nos mais diversos contextos. Saber comunicar-se requer que primeiro tenhamos acesso às muitas possibilidades de uso da língua, entendendo que não há apenas uma maneira certa de usá-la, mas muitas maneiras, que devem ser adequadas a cada situação e contexto sociocultural. Caberá aos(às) professores(as) da Língua Portuguesa explicar aos(às) alunos(as) que, embora não haja formas erradas ou certas, há aquelas que podem ficar inadequadas em determinadas situações.

Rauen (2011) entende que a leitura não é apenas um ato mental, no qual usamos nossos conhecimentos, mas que pode nos ajudar a desenvolver nosso senso crítico e a entender nosso lugar no mundo a partir do momento em que contrapomos nosso ponto de vista e conhecimento de mundo com os conteúdos que os autores mostram nos textos que lemos, como mostram suas palavras.

O ato de ler pode representar não apenas uma condição intelectual, mas também uma condição de libertação: a de poder ser um leitor mais autônomo e crítico de qualquer texto, em várias linguagens do mundo que o rodeia ou de mundos diferentes do seu (RAUEN, 2011, p. 8).

Um fator muito importante a ser considerado é a compreensão do que lemos. Não podemos dizer que lemos um texto, seja ele verbal ou não-verbal, se não o compreendemos. Vale salientar que não há um consenso sobre o que significaria compreensão e ele variou ao longo dos tempos. Antes, considerava-se que compreender um texto seria ser capaz de decodificar uma mensagem única que este teria a intenção de transmitir. Hoje, entende-se que o(a) leitor(a) de um texto não é um mero receptor de mensagens, mas um sujeito ativo do processo de leitura, que constrói sentidos à medida que lê o que está escrito, conforme as palavras de Dantas (2011, p. 50) diz

O “compreender” deve ser visto como uma forma de ser, emergindo através das atitudes do leitor diante do texto, assim como através do seu conteúdo, ou seja, o texto como uma percepção ou panorama dentro do qual os significados são atribuídos. Nesse sentido, não basta decodificar as representações indiciadas por sinais e signos; o leitor (que assume o modo da compreensão)

porta-se diante do texto, transformando-o e transformando-se (DANTAS, 2011, p. 50).

Forteski, Oliveira e Valério (2011) discutem que a responsabilidade de ensinar a língua e a prática da leitura é de responsabilidade não apenas do(a) professor(a) de Língua Portuguesa, pois os(as) professores(as) de todas as disciplinas devem ajudar os(as) alunos(as) a desenvolverem competências na habilidade da leitura. É compromisso nosso admitir que tal entendimento é correto. Em qualquer disciplina, ser capaz de ler um texto e compreendê-lo será fundamental para que os(as) alunos(as) tenham um desempenho satisfatório e sejam agentes ativos do processo de aprendizagem. Ao ler um texto e ser capaz de discuti-lo, o estudante vai interagindo com a sociedade e vendo como a linguagem é útil para que sejamos capazes de transmitir nossos pensamentos e visão de mundo.

É de grande importância fazer da escola um ambiente que incentive os alunos à prática da leitura, de métodos que auxiliem o objetivo de se fazer alunos/leitores e críticos, contando com a participação dos professores das diversas disciplinas, já que a leitura está presente em todas as áreas (FORTESKI, OLIVEIRA; VALÉRIO, 2011, p. 125).

A citação acima de Forteski, Oliveira e Valério (2011) expõe que a escola é de fato um ambiente que propicia o incentivo à prática da leitura e que o objetivo dela é fazer que os(as) alunos(as) se tornem leitores(as) competentes, críticos(as) e reflexivos(as). Para isso ocorrer o(a) professor(a) é uma peça chave nesse processo.

## **2.2 O trabalho com a leitura na escola e a formação do(a) leitor(a)**

Observa-se uma crescente preocupação acerca de como desenvolver nos alunos e nas alunas a capacidade de se tornar leitores(as) proficientes e isso reflete nos trabalhos escritos por estudiosos(as) acerca de como se trabalhar atividades de leitura em sala de aula para que consigamos formar leitores(as) competentes.

Com o intuito de possibilitar aos(às) alunos(as) do Ensino Médio, desenvolvemos a pesquisa *Práticas de compreensão leitora no Ensino Médio: leitor, sentido, texto e módulo didático na sala de aula*, com o objetivo de possibilitar aos(às) alunos(as) do Ensino Médio uma metodologia de êxito para trabalhar a compreensão e a interpretação textual.

Porém, é necessário ir além de discussões e propostas. Não basta ter ideias inovadoras, pois é preciso aplicá-las em sala de aula em vez de apenas discutir e lançar novos conceitos

teóricos. Entretanto, tem havido dificuldades em aplicar ideias e novas formas de trabalhar a leitura em sala de aula, como constata Matêncio (1995),

Embora a escola valorize a palavra escrita, pois a leitura é vista como a forma ideal para que o aluno reconstrua seus conhecimentos prévios e a produção escrita como o momento para que ele aprenda a referir-se aos novos conhecimentos, não chega a trabalhar especificamente com essas áreas (MATÊNCIO, 1995, p. 16).

O Brasil ainda carece avançar muito para que o ensino da leitura seja considerado satisfatório e capaz de levar os(as) alunos(as) a aprender a ler de forma eficiente. Precisa-se pesquisar mais como selecionar materiais, preparar adequadamente os(as) professores(as), orientar os(as) alunos(as) e adotar estratégias que possam levá-los a descobrir, por si mesmos, como a leitura é uma fonte de interação com o mundo em que vivem.

Nossa investigação se configura na perspectiva teórica e prática, visto que aplicamos nossa metodologia na Escola Cidadã Integral Técnica Dr. Elpídio de Almeida com um grupo de trinta alunos(as) e com duas professoras e os resultados foram significativos. Mas os(as) professores(as) se sentem desorientados(as) e sem saber como agir para guiar os(as) alunos(as) nas atividades de leitura. Segundo Silva (2011),

Na ausência de informações que orientam uma prática mais eficiente, o ensino da leitura parece ser realizado ao acaso, fazendo com que os professores ajam através do ensaio-e-erro quando da abordagem de materiais escritos junto a seus alunos (SILVA, 2011, p. 37).

Pelas pesquisas de Rauen (2011) vivemos uma realidade bastante deprimente no sentido de formar alunos(as) leitores(as). Este autor constatou que um número significativo de alunos(as) brasileiros(as) não compreende o que leem, não fazem relações entre as múltiplas informações que recebem, tem dificuldades em interpretar, em apropriar-se do conhecimento propiciado pela leitura e fazer deduções.

A partir das reflexões do autor acima, destacamos que no nosso trabalho o modo de construir significados através do texto lido se configura em uma nova amostragem, visto que o grupo de alunos e alunas que usufruíram da metodologia aplicada conseguiram alcançar níveis altos de compreensão e interpretação dos textos lidos. Sendo assim, a leitura não é vista apenas como mera decodificação do código escrito.

Apesar dos(as) professores(as) reconhecerem que é necessário que se usem estratégias mais inovadoras, que deem foco a aspectos mais dinâmicos da língua, o que se vê nas aulas

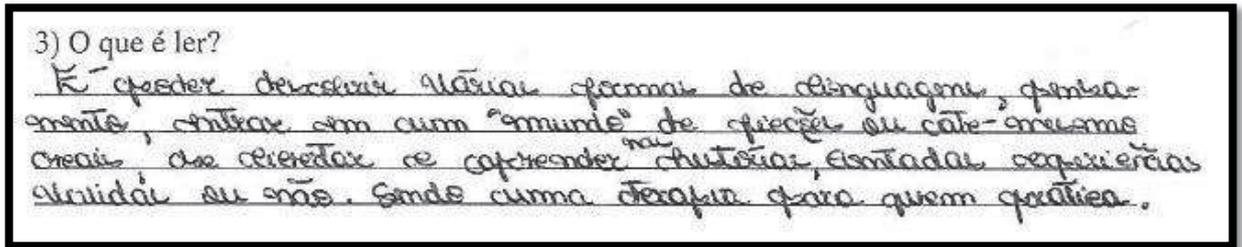
está longe de corresponder ao que defendem os autores e isso tem diversas causas, como o fato de nem sempre os(as) professores(as) estarem devidamente preparados para enfrentar a realidade de uma turma heterogênea, a falta de infraestrutura das escolas, falta de recursos, as políticas escolares. Podemos ainda acrescentar que, embora o(a) professor(a) tenha uma função muito importante, ele costuma ser desvalorizado. Isso é confirmado pelos próprios PCNs (1998, p. 85) que dizem que, em um plano geral, deparamo-nos com um quadro de desvalorização da profissão docente, em que o profissional é levado a dar aulas muitas vezes em condições inadequadas para o desenvolvimento de uma prática pedagógica produtiva.

A nossa proposta de intervenção reflete o ideário da leitura como processo de construção de significados do texto lido pelos(as) alunos(as), não é apenas uma decodificação ou uma externalização do texto escrito em voz alta. Na nossa metodologia enfatizamos os gêneros textuais quadrinhescos com a possibilidade de fazer com que os(as) alunos(as) e as alunas lessem não apenas o código escrito, mas também as imagens apresentadas, já que os textos utilizados são multimodais. A proposta até a sua finalização se configura como uma proposta de metodologia relevante para o processo de compreensão e interpretação textual, além de favorecer ao(à) professor(a) um material acessível para as turmas do Ensino Médio.

Infelizmente, esta é a realidade de grande parte dos que têm a difícil tarefa de ensinar os(as) alunos(as) não apenas a desenvolver competência na leitura e interpretação de textos, como qualquer outra disciplina que compõe os currículos escolares. Tornar-se um(a) bom(boa) leitor(a) é essencial para o aprendizado de qualquer matéria e também para que os(as) alunos(as) consigam entender sua posição no mundo e a realidade em que vivem, conforme argumentam as OCEM (2006, p. 24), ao lembrar que, por meio das atividades de compreensão e produção de textos, o sujeito desenvolve uma relação íntima com a leitura-escrita – fala de si mesmo e do mundo que o rodeia, o que viabiliza nova significação para seus processos subjetivos.

No nosso trabalho entendemos a leitura como um processo coletivo de construção de significados e de sentidos, sendo assim, o(a) professor(a) é o mediador do processo. A participação do(a) professor(a) durante as oficinas de aplicação do material se dá através da orientação de como o(a) aluno(a) deverá desenvolver as estratégias práticas de leitura, para, assim, conseguir alcançar os níveis de compreensão e interpretação textual. Para M.S. (2019):

## Recorte 1 – O que é ler?



(R.S., 2019).

Silva (2011) percebe ainda um grande descaso quanto ao preparo e à formação do(a) professor(a) na questão de se ensinar estratégias de leitura em sala de aula

Verifica-se que o descaso na área de investigação sobre o ato de ler do aluno-leitor brasileiro corporifica-se ainda mais, resvalando até mesmo na ideia de indiferença, quando se analisa o preparo do professor, naqueles aspectos que se referem ao ensino da leitura. O problema de despreparo do professor propõe-se como um paradoxo: são raras as faculdades ou universidades brasileiras que oferecem cursos na área de Psicologia e/ou Metodologia da Leitura (SILVA, 2011, p. 38).

Com frequência, os(as) professores(as) sentem a necessidade de se atualizar, pois percebem que os conhecimentos adquiridos em anos de estudos nas universidades não os prepararam no sentido de trabalhar a leitura em sala de aula. As aulas de prática pedagógica apresentam muitas abordagens, métodos e técnicas a serem aplicados, mas nada disso prepara futuros(as) professores(as) para lidar com algo como classes heterogêneas, compostas de alunos(as) com diversos conhecimentos de mundo, oriundos(as) das mais diferentes classes sociais ou que falam variedades linguísticas não-padrão que muitas vezes não são devidamente compreendidas pelos educadores, levando a problemas para aprender o que os(as) professores(as) ensinam em sala de aula.

A pesquisa aqui desenvolvida contribui de forma significativa para o(a) professor(a) que tem sede pelo conhecimento e se preocupa com a sua formação. A leitura é orientada de forma que o(a) professor(a) conheça os mecanismos utilizados no processo de mediação das atividades. Falar em formação continuada não é apenas participar de cursos de aperfeiçoamento em institutos próprios, mas em nossas próprias residências podemos nos aperfeiçoar a partir da leitura e da discussão de trabalhos como o que desenvolvemos aqui. A pesquisa-ação que estamos efetivando favorece ao crescimento de professores(as) de diferentes regiões do país, sendo ousado até de outros países.

Os cursos de formação continuada acabam sendo uma tentativa de adquirir conhecimentos e/ou habilidades para lidar com os(as) alunos(as) e ajudá-los a superar suas dificuldades no aprendizado da Língua Portuguesa e das práticas de leitura. Muitos(as) professores(as) fazem cursos de formação continuada por serem conscientes de que a formação acadêmica não é suficiente para que estejam aptos a enfrentar múltiplos desafios da vida docente, pois é realmente necessário que eles estejam conscientes disso, conforme afirmam os PCNs (1998, p. 89): “o professor deve estar atento às lacunas de sua formação e às necessidades apontadas pelo contexto em que atua, programando para si mesmo um projeto de formação que, entre outras medidas, inclua cursos, leituras, estudos, parcerias”.

Ensinar uma língua é uma tarefa muito importante, pois é o que permite que nos comuniquemos de forma apropriada uns(umas) com os(as) outros(as). Cabe ao(à) professor(a) mostrar aos(às) alunos(as) como usá-la, quais os contextos apropriados de uso das diversas formas da língua e como ela está diretamente associada aos ambientes sociais das comunidades que a usam, como atesta Matêncio (2001):

Inicialmente, é necessário lembrar que, no ensino das línguas, a linguagem, além de viabilizar a interação, é também objeto de ensino. O professor realiza um trabalho sobre a língua, pois uma de suas tarefas é justamente proporcionar aos alunos a possibilidade de ampliar seus conhecimentos sobre a língua e saber utilizá-la de forma eficaz nas diferentes situações da vida cotidiana (MATÊNCIO, 2001, p. 41).

Linhares e Lopes (2007) em suas pesquisas de campo, estudando como a leitura era ministrada em salas de aula viram que, de modo geral, os exercícios de leitura desconsideravam a contribuição da Linguística Textual e da Análise de Discurso sobre o processo de leitura. Também eram desconsiderados a contribuição dos elementos linguísticos e dos conhecimentos prévios dos(as) alunos(as).

Corroborando com a discussão dos teóricos acima podemos abordar a nossa pesquisa dentro da perspectiva da significação dos processos envolvidos na leitura, compreensão e interpretação de textos. No nosso estudo, os(as) alunos(as) são estimulados(as) a lerem, compreenderem e a interpretar os diferentes gêneros textuais apresentados.

A observação dos referidos autores apenas reforça que não podemos mais ter preconceitos linguísticos em relação a variedades não-padrão que os(as) alunos(as) possam falar. Não existem variedades corretas ou incorretas da Língua Portuguesa. Cada variedade é adequada à realidade do seu falante e todo aquele que fala uma variante tem um vocabulário que reflete as necessidades, conhecimentos e história da sua comunidade. Além disso, precisamos

reconhecer que a língua, sendo dinâmica, muda conforme o tempo e as novas exigências sociais que vão aparecendo à medida que a sociedade muda. E, nestes tempos de globalização e Internet, a sociedade tem mudado numa velocidade considerável, que exige que nos adaptemos a novos conhecimentos.

Não adianta ficarmos apenas nas discussões e continuarmos vivendo uma situação de prática de leitura que não corresponde às reais necessidades dos estudantes. Estudiosos(as) têm observado que não se selecionam textos que façam parte da realidade dos(as) alunos(as), como observa Orlandi (2001), que explana que o espaço da leitura escolar exclui da sua consideração o fato de que o(a) aluno(a) convive em seu cotidiano com diferentes formas de linguagem.

No presente estudo concordamos que a discussão das categorias de ensino é interessante, mas, enfatizamos o desenvolvimento prático para que o(a) aluno(a) se sintam abarcados neste processo. Processo esse de construção de significados por meio das leituras realizadas.

Seguindo as palavras de Orlandi só nos faz constatar que um ensino que visa apenas a aprender regras gramaticais, sem considerar a língua em seus contextos socioculturais não considera as linguagens em todos os seus aspectos, como dizem os PCNs (1998, p. 44) quando argumentam que a linguagem não se reduz a simples veículo de transmissão de informações e mensagens de um emissor a um receptor, nem é uma estrutura externa a seus usuários: firma-se como espaço de interlocução e deve ser entendida como atividade interacional.

Para entendermos melhor o que seja interlocução, torna-se conveniente prestarmos atenção às palavras de Abaurre e Abaurre (2007, p. 16): “o termo interlocutor designa cada um dos participantes de um diálogo. Os interlocutores de um texto, portanto, são os(as) leitores(as)/ouvintes em que o autor pensa no momento de elaborá-los”.

Percebemos, então, que a interlocução é um processo ativo, que depende de pelo menos duas partes e envolve a intenção de transmitir algo que precise ser entendido pela outra parte. A língua é um fenômeno social, não podemos reduzir o seu ensino a seu aspecto estrutural e continuar praticando leitura sem levar em consideração todos os aspectos que compõem o idioma que falamos. Tudo que falamos, os produtos culturais que são produzidos em nossa sociedade são um espelho da nossa realidade e tem-se a necessidade de ser abordado em sala de aula. Desta forma, Marcuschi (2008) lembra que é importante levar em consideração o que o(a) aluno(a) já sabe

Diante disso, o que pode a escola oferecer ao aluno? Considerando que a capacidade comunicativa já se acha muito bem desenvolvida no aluno quando

ele chega à escola, o tipo de atividade da escola não deve ser ensinar o que ele já sabe. Nem tolher as capacidades já instaladas de interação. Assim, a resposta pode ser dada na medida em que se postula que a escola não ensina língua, mas usos da língua e formas não corriqueiras de comunicação escrita e oral. O núcleo do trabalho será com a língua no contexto da compreensão, produção e análise textual (MARCUSCHI, 2008, p. 55).

Almeida (2012) reforça que a língua é produzida socialmente e que sua produção e reprodução é fato cotidiano, localizado no tempo e no espaço na vida dos seres humanos: uma questão dentro da vida e da morte, do prazer e do sofrer. Leitura não pode mais ser concebida apenas como decodificação e conhecimento lexical e gramatical não é suficiente para a compreensão adequada do texto, como fala Carvalho (2014): “perceber o contorno das letras e o sentido isolado das palavras não é suficiente para a compreensão do texto” (CARVALHO, 2014, p. 49).

Carvalho (2014) critica essa visão ressaltando que, ao se estabelecer uma igualdade entre ler e decifrar as letras do texto, tal intenção de ensino acaba favorecendo a manifestação do indivíduo “crítico e participativo”, o que acabou se tornando um chavão nos objetivos educacionais da atualidade. O rótulo, na verdade, esconde a precariedade do ensino de estratégias de leitura aos(as) alunos(as), que conseguem tão-somente emitir uma opinião totalmente desprovida de nuances interpretativas.

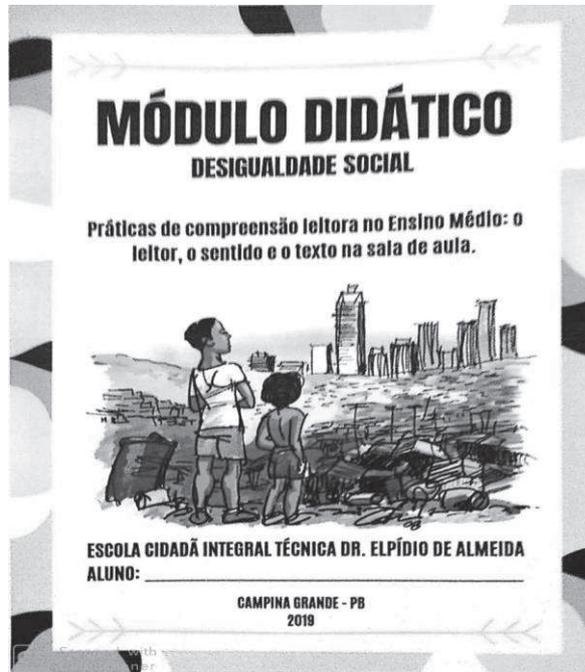
Há muito tempo que a leitura tem sido trabalhada em sala de aula. Zilberman e Silva (2004) dizem que, ao ser colocada na base educacional, a leitura assumiu de imediato o componente democratizante daquela; confundindo-se com alfabetização, pois ler passou a significar igualmente a introdução ao universo dos sinais conhecidos como alfabeto e a constatação do domínio sobre ele. Antunes (2003) chama a atenção para o fato de que não se pode falar numa leitura uniforme, dizendo:

Pode-se prever a existência de uma leitura não-uniforme, diferente, portanto, em cada circunstância, dependendo do tema, do nível de formalidade e do gênero do texto lido ou, ainda, dos objetivos e dos motivos implicados no ato de ler (ANTUNES, 2003, p. 83).

As atividades de leitura começam a se fazer presentes a partir dos primeiros anos escolares. Silva (2011) fala que a presença da atividade de leitura começa no período de alfabetização, assim que a criança começa a entender o significado potencial de mensagens que se registram através da escrita e que, após esta fase inicial, o estudante permanece se encontrando com livros-texto, que podem ser os livros-adotados, texto base, bibliografia obrigatória,

leitura suplementar, apostila, etc., e na nossa pesquisa a alternativa para o processo de compreensão e interpretação textual é o nosso módulo didático. Ilustrado a seguir:

Figura 7 – Capa do Módulo Didático



Fonte: Arquivo pessoal do professor-pesquisador Josimar Soares da Silva, 2019.

Entretanto, a qualidade desses livros tem causado insatisfação tanto entre os profissionais da educação quanto entre os próprios estudantes. Há vários motivos para que os livros não satisfaçam professores(as) e estudantes, e entre eles podemos citar o fato de que, ao se pensar em leitura, pensa-se apenas em textos escritos, conforme atesta Matêncio (1995): “tal metodologia fundamenta-se em uma concepção de leitura como uma atividade vinculada unicamente à palavra escrita” (MATÊNCIO, 1995, p. 22). Embora os(as) estudiosos(as) reconheçam o valor de textos não-verbais, as escolas não costumam considerá-los nas práticas pedagógicas, como certifica Orlandi (2001),

A escola, no entanto, evita, escrupulosamente, incluir em sua reflexão metodológica e em sua prática pedagógica a consideração de outras formas de linguagem que não à verbal e, no âmbito dessa, dá mais valor à escrita que à oralidade (ORLANDI, 2001, p. 38).

Tal desvalorização de formas orais de uso da língua pode prejudicar alunos(as) oriundos(as) de comunidades onde esse tipo de prática faz parte do cotidiano. Há uma tendência a hipervalorizar os textos verbais, porque se dá mais importância a quem é “letrado(a)”, isto é, a

quem sabe ler e escrever recebeu educação formal. Tradições orais de uso da língua costumam ser vistos como conhecimento inferior, mera “cultura popular”.

No currículo tradicional e nos livros didáticos incluídos nessa linha de raciocínio excluem a oralidade e os aspectos não verbais. Porém, nosso estudo se insere em uma metodologia atual do ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa valorizando a Leitura, a compreensão, a interpretação, a oralidade, as linguagens verbais e não verbais, as produções escritas e as produções imagéticas. O nosso material didático é o módulo produzido, aplicado e verificado a partir do desenvolvimento da pesquisa. Embora, estejamos sempre discutindo sobre livro didático, formação de professores(as), etc., esse não é o foco da nossa pesquisa.

Alunos(as) que pertencem a essas comunidades acabam se sentindo discriminados em sala de aula e são vistos de forma preconceituosa por outros(as) estudantes e até pelos(as) próprios(as) professores(as). É comum que se diga que eles(as) falam um “português pobre”, “incorreto”, “coloquial” e que se dê pouca atenção a eles(as) ou então que sofram pressão para aprender o que seria o “português correto”. Isso acaba sendo prejudicial, pois esses(as) estudantes podem internalizar que sua cultura é “inferior” e, em vez de receber a devida atenção para se adequar ao ambiente escolar, terminam sendo tratados com indiferença.

Matêncio (2001) também chama a atenção para a discriminação contra alunos(as) que falam variedades não-padrão ou oriundos de comunidades de tradição oral ao dizer que as ideologias da “deficiência cultural” e do “déficit linguístico” tratam o(a) aluno(a) (ou mesmo o grupo de que ele(a) faz parte) como um ser passivo, cuja principal habilidade encontra-se em sua capacidade para receber e processar o conhecimento e na habilidade para expressá-lo corretamente. O seu fracasso decorre de sua “deficiência cultural” ou de seu “déficit linguístico”.

Precisamos levar em consideração o que discorre Matêncio (2001), porque alunos(as) vindos(as) de comunidades onde predominam a tradição oral ou que falam variedades não-padrão costumam ter dificuldades para aprender o que os(as) professores(as) tentam transmitir em sala de aula e é comum que abandonem os estudos. O mais frequente é que os(as) professores(as), mesmo com poucos recursos, tentem fazer o possível. Almeida (2012) aponta que os(as) professores(as) de comunicação e expressão, inconformados(as) com o bizantinismo dos programas oficiais, têm tentado com frequência superar, na prática, a dicotomia língua/literatura.

Os documentos oficiais para o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa defendem que nós professores(as) possibilitem aos(às) alunos(as) mecanismos de valorização da cultura

aprendida dos(as) educandos(as). Nosso estudo valoriza o conhecimento que o(a) aluno(a) já possuem, contribuindo, assim, para uma ampliação do conhecimento formal e informal.

Eles visam integrar o trabalho com a linguagem em sala de aula, através da leitura ou produção de textos que façam o(a) aluno(a) assumirem uma postura de forma crítica e criativa sua função de sujeito do discurso, seja enquanto falante ou escritor(a), seja enquanto ouvinte ou leitor(a)-intérprete. Muitos estudos têm sido feitos por autores acerca de como adotar práticas para ensinar estratégias de leitura no contexto escolar e Linhares e Lopes (2007) propõem que, para que o ensino da leitura se desvincule do quadro insatisfatório, a leitura realizada em sala de aula tem que ser o resultado de uma interação entre leitor(a), texto e autor(a).

Entretanto, como já abordamos, na realidade, as práticas pedagógicas ainda estão longe de ser satisfatórias, como conclui Antunes (2003),

Embora muitas ações institucionais já se tenham desenvolvido, no sentido de motivar e fundamentar uma reorientação dessa prática, as experiências de renovação, infelizmente, ainda não ultrapassam o domínio de iniciativas assistemáticas, eventuais e isoladas (ANTUNES, 2003, p. 19 -20).

Foi constatado por Marcuschi (2008) que os livros didáticos contêm uma ampla quantidade de exercícios que são chamados de compreensão, interpretação, entendimento de texto ou outros termos semelhantes. Entretanto, a natureza de tais exercícios não serve para a formação de leitores(as), porque, conforme o autor, a compreensão costuma ser considerada um mero trabalho de decodificação de um conteúdo inscrito no texto ou, então, uma simples atividade de cópia.

Os livros didáticos são escolhidos na reunião de planejamento pelos(as) próprios(as) professores(as) que irão utilizá-los. Essa escolha dar-se para poder contribuir para o processo de formação dos(as) alunos(as). Alguns(mas) autores(as) criticam o livro didático, no entanto, em nosso trabalho, queremos esclarecer que os materiais didáticos e incluo aqui o nosso Módulo Didático se torna um recurso relevante para o processo de ensino e de aprendizagem, pois na maioria das vezes o(a) aluno(a) da zona rural, das comunidades carentes e dos bairros mais afastados do centro da cidade não conseguem usar o livro ou outro material didático por não chegar em suas escolas.

Outro fator foi que as questões típicas de compreensão aparecem mescladas com uma série de outras que não têm nada a ver com o tema ou assunto. Muitas não passam de meras questões formais. Ainda se observou ser comum os exercícios de compreensão não terem a ver com o texto ao qual se refeririam e raramente levarem a reflexões críticas sobre o mesmo,

não proporcionando uma construção ou ampliação de sentido. Portanto, acaba-se reduzindo a leitura a uma mera identificação de conteúdo.

Os(as) alunos(as) podem ler temas adequados ao seu nível, que façam com se sintam motivados, senão a atividade de leitura lhes parecerá apenas uma obrigação. Os textos também devem retratar a realidade que vivem e presenciam. Carvalho (2014) defende que, ao se aproveitar assuntos que permeiam o cotidiano, podemos elaborar atividades em que o(a) aluno(a) identifique o percurso da escrita, relacionando com os efeitos de sentido decorrentes. Orlandi (2001) explana que, na atualidade, a leitura ideal do(a) professor(a) está atrelada àquilo que é fornecido pelo livro didático. Isto é, o(a) professor(a) se orienta pelo que é fornecido, dado pronto, neste material didático. Geraldi (1997) também enfatiza que, se considerarmos as práticas normalmente propostas pelos livros didáticos, toda lição ou unidade destes, organizados em unidades e, em geral, sem unidade, iniciam-se com um texto para leitura.

Porém, se esses textos incluídos nos livros didáticos não refletem a realidade dos(as) alunos(as), o(a) professor(a) deverá se valer de estratégias para alcançar seu objetivo de formar leitores(as) competentes da Língua Portuguesa. A maneira como a leitura é ministrada em sala de aula não está auxiliando os(as) alunos(as) e não é preciso uma análise mais profunda para entender que o problema é por demais complexo para dizer que a culpa cabe apenas à incapacidade dos(as) estudantes, ao despreparo dos(as) professores(as) ou às políticas de ensino. Entretanto, isso não impede os(as) professores(as), que geralmente têm as melhores intenções, de buscar alternativas.

Embora tenhamos dito que não podemos mencionar que o único problema relacionado ao trabalho de leitura em sala de aula tem a ver com o preparo dos(as) professores(as), não podemos ignorar que muitos(as) ainda não estão devidamente preparados para o trabalho de formar leitores(as), pois grande parte dos(as) docentes se constitui de não-leitores(as), conforme assegura Rauen (2011): “diversas pesquisas sobre a realidade da leitura no Brasil mostrou o perfil de grande parte dos profissionais da educação como não-leitores. A imprensa algumas vezes divulga o baixo grau de letramento dos profissionais” (p. 16).

Silva (2011) observa que muitos(as) professores(as), mesmo os que se prepararam para ensinar Língua Portuguesa, não sabem como agir para preparar alunos(as) leitores(as), pois, quando estavam na Universidade, estudaram teorias que não se aplicam a nossa realidade. Segundo o autor, até as faculdades de Letras, que formam professores(as) de Comunicação e Expressão, parecem se esquecer da problemática da leitura, preocupando-se, na maioria

das vezes, com análises importadas e que estão na moda e com gramáticas esotéricas na área do Português.

O problema dos(as) professores(as) se encontrarem despreparados(as) para ensinar os(as) alunos(as) não é apenas a uma suposta incompetência deles ou a má vontade. Há muitos motivos envolvidos e devemos pensar no que discorre Matêncio (2001) sobre sabermos que não é apenas os conhecimentos de conteúdos linguísticos ou de teorias da aprendizagem que proporcionará aos(as) profissionais de ensino de língua materna posturas mais eficazes em sala de aula. A autora (2001, *op. cit.*) ainda aponta como problema o fato de haver diversas correntes de estudo da linguagem, alertando que a diversidade de correntes que atualmente convive nos estudos da linguagem, com sua crescente sofisticação teórico-metodológica, pode ser considerada um problema para os cursos de formação.

Isto mostra que precisamos fazer com que os(as) professores(as) estejam preparados para lidar com a realidade escolar. Embora não possamos negar o valor de grandes teóricos na formação dos(as) professores(as), é inviável esquecer que de nada vale grandes teorias que não possam ser aplicadas na prática. Além de dar bases teóricas aos(as) professores(as) em formação, é preciso que eles sejam treinados de forma a agir na vida concreta. Isto é, as teorias aprendidas na universidade e nos centros de formação são significativas e importantes, mas os(as) professores(as) em processo de formação têm que desenvolver a prática.

No ato de ler, nós utilizamos tudo que conhecemos do mundo, nossas percepções, visão proporcionada pelo lugar na sociedade e pela história de nossa língua e cultura. O(a) professor(a) lembrará disso principalmente para não incorrer no erro de agir como se os(as) alunos(as) fossem meros receptáculos passivos das mensagens escritas que um texto contém. Ele é capaz de respeitar o(a) aluno(a), seus conhecimentos de mundo, o contexto cultural de onde vem e a variedade linguística que fala. Analisando sobre o que se pode compreender por leitura, Silva (2011) afirma:

Compreender a mensagem, compreender-se na mensagem, compreender-se pela mensagem- eis aí os três propósitos fundamentais da leitura, que em muito ultrapassam quaisquer aspectos utilitaristas, ou meramente “livrescos”, da comunicação leitor-texto. Ler é, em última instância, não só uma ponte para a tomada de consciência, mas também um modo de existir no qual o indivíduo compreende e interpreta a expressão registrada pela escrita e passa a compreender-se no mundo (SILVA, 2011, p. 51).

Embora os teóricos concordem que leitura não é um processo passivo, a realidade do ensino, como não podemos ignorar, segue por um caminho inverso. Além disso, predominam

certas ideologias que concebem os(as) alunos(as) que não conseguem aprender como naturalmente incompetentes, conforme observado por Matêncio (1995):

As ideologias da “deficiência cultural” e do “déficit linguístico” tratam o aluno (ou mesmo o grupo de que ele faz parte) como um ser passivo, cuja principal habilidade encontra-se em sua capacidade para receber e processar o conhecimento e na habilidade para expressá-lo corretamente (MATÊNCIO, 1995, p. 78).

Mesmo o Brasil tendo lançado projetos e campanhas para melhoria do ensino de língua e leitura nas escolas, ainda há muito que avançar, como comprovam Linhares e Lopes (2007), que reconhecem que, embora muitos projetos sociais e governamentais estejam sendo criados para reverter a situação da precariedade do ensino de leitura, está ainda não se tornou uma prática social efetiva entre os(as) brasileiros(as).

O fato de a leitura não ser uma prática comum em nossa realidade social faz com que seja frequente que os(as) alunos(as) a vejam como uma atividade chata, algo a que devem se submeter para ser aprovados. Há um agravante que contribui grandemente para que os(as) alunos(as) vejam as atividades de leitura como uma coisa entediante é que elas no geral acabam sendo usadas apenas para responder a exercícios relativos aos textos presentes em livros didáticos e não para discutir e compreender seriamente assuntos que os textos contêm. Há uma grande distância entre o que propõem os órgãos encarregados de trabalhar pela melhoria do ensino e a realidade experimentada pelas escolas, como fala Matêncio (1994, p. 79),

As contradições existentes entre o sistema estrutural dos diferentes níveis de ensino brasileiros e os órgãos educacionais que deles se incumbem são muitas. O hiato que se produz entre a análise das dificuldades na escola e a prática e aprendizagem possível dentro do nosso quadro institucional tem se mantido como característica predominante das relações que se estabelecem entre os diferentes segmentos da educação institucionalizada (MATÊNCIO, 1994, p. 79).

Culpar apenas os(as) professores(as) e/ou alunos(as) é uma atitude simplista, pois o problema da leitura e compreensão de textos em sala de aula é resultado de um conjunto de fatores que devem ser devidamente analisados a fim de que possamos saber como sanar o problema. O(a) professor(a) encontra muitos problemas na realidade escolar e um deles é a própria política da escola, o que talvez o deixe sem muitas opções. Muitos(as) professores(as) se veem obrigados(as) a exercerem o papel de apenas repassar o que está prescrito nos livros didáticos.

Será preciso fazer uma análise acerca das dificuldades que os(as) alunos(as) sentem ao se ver obrigados(as) a fazer exercícios de leitura. Como o objetivo deste trabalho é observar a prática da leitura com alunos(as) de Ensino Médio, é nos(as) alunos(as) desta faixa etária que iremos nos concentrar.

### **2.3 A leitura no Ensino Médio: dificuldades e estratégias na Língua Portuguesa**

Embora documentos como os PCNs enfatizem o valor à leitura, a verdade é que o ensino ministrado nas aulas de Língua Portuguesa não tem conseguido satisfazer às expectativas de formar leitores(as) proficientes. Muitos(as) alunos(as) chegam ao Ensino Médio com um domínio deficiente da língua, e isso representa um duplo problema para os(as) professores(as), que veem que muitos dos(as) estudantes estão bastante aquém do nível. Seria preciso dispor textos inteligentes, variados e estimuladores, como falam Forteski, Oliveira e Valério (2011):

Disponibilizar diferentes gêneros textuais é importante para que o aluno produza novas ideias e que possa interpretá-las. Desta maneira, todas as disciplinas têm o compromisso de ensinar a utilizar textos de que fazem uso e o professor é o grande incentivador da leitura e selecionador dos textos que utiliza. Os textos devem ser interessantes, inteligentes e cheios de emoção, itens que agradam a qualquer idade, e devem ser lidos pelo professor antes de serem indicados para os alunos (FORTESKI, OLIVEIRA; VALÉRIO, 2011, p. 121).

Apesar dos nossos documentos que tratam da educação darem grande importância à leitura, pouco se tem feito para que ela receba a devida atenção nas práticas educacionais, segundo visto por Silva (2011):

Enquanto em outros países a leitura, vista como parte indispensável e fundamental da educação do indivíduo, vem recebendo a atenção que realmente merece, no Brasil foram poucos aqueles que se dispuseram a refletir sobre o problema (SILVA, 2011, p. 52).

Outro problema presente na sociedade brasileira e que não pode deixar de ser apreciado é o fato de que a leitura sempre esteve mais associada às pessoas que possuem poder econômico e podem consumir livros. Silva (2011) afirma que parece ser certo dizer que não há tradição de leitura no Brasil, pois, dadas as condições do nosso desenvolvimento histórico e cultural, a leitura, enquanto atividade de lazer e atualização, sempre se manteve restrita a uma minoria de indivíduos que teve acesso à educação e, conseqüentemente, ao livro.

Muitos dos(as) alunos(as) do Ensino Médio que frequentam escolas públicas nunca tiveram contato com a leitura antes de começar a ser alfabetizados. Vários(as) deles(as) dizem que seus próprios pais e mães jamais os estimularam a ler ou leram para eles(as), atitudes que sabemos ser úteis para que a leitura se torne um hábito prazeroso. Ninguém ignora que crianças que crescem em lares em que a leitura é uma atividade comum têm mais chances de ter bons desempenhos em leitura na sala de aula, visto que são familiarizados com livros e outros produtos culturais que envolvam mensagens escritas, como jornais, revistas ou histórias em quadrinhos.

A leitura é muito importante em qualquer etapa da vida escolar, mas torna-se mais fundamental no Ensino Médio por ser uma época em que os(as) alunos(as) estão desenvolvendo habilidades e adquirindo conhecimentos que serão de grande importância para exercer a prática da cidadania. Nesta etapa do ensino, eles se encontram numa faixa etária que se supõe já estar mais preparados para compreender as complexidades da vida em sociedade. Solé (1998) observa que podemos considerar que, a partir do Ensino Médio, a leitura é um dos meios mais importantes na Escola para a consecução de novas aprendizagens.

Os(as) professores(as), tanto do Ensino Médio quanto do Fundamental, enfrentam problemas sérios para ensinar as matérias que lecionam: excesso de alunos(as) por sala, péssimas condições de ensino, desinteresse ou desmotivação por parte dos(as) alunos(as), baixos salários, pouca participação dos pais ou responsáveis na vida dos estudantes e falta de material de apoio.

No campo da presente pesquisa há uma mudança apenas de nomenclatura do modelo de escola, com isso outros problemas além destes apresentados acima surgem e são críticos para o desenvolvimento de um trabalho significativo. As turmas na Escola Cidadã Integral são numerosas cerca de quarenta alunos(as) por sala, falta material para trabalhar e desenvolver os projetos, falta infraestrutura adequada para o(a) aluno(a) e o(a) professor(a) passar o dia todo na escola, não se tem uma boa alimentação, faltam banheiros adequados, livros didáticos são insuficientes para todos os(as) alunos(as), os assédios morais são constantes, a pressão psicológica é acentuada, pois a preocupação é com os números das avaliações externas, os(as) professores(as) são silenciados(as), sendo assim, não tem direito a vez e nem a voz. Para quem está de fora desta realidade, a mídia convence-os rapidamente. Porém, nós que estamos vivenciando essa realidade só lamentamos o descaso com a educação.

Possenti (2012) tem visto que é frequente que pesquisadores sejam chamados para falar a professores(as) para apresentar um programa de ensino que funcione. Há circunstân-

cias em que se espera que tal programa consiga produzir efeitos sem qualquer outra mudança nas escolas e professores(as). Em suma, espera-se que aqueles que se especializaram tragam propostas “práticas”.

Grande parte dos(as) professores(as), dentro de seus limites, procuram suprir essas deficiências e faz grandes esforços para superar os obstáculos que lhes surgem para ajudar os(as) alunos(as) a adquirir conhecimentos e desenvolver suas competências.

O que é realmente leitura? Quais os conceitos mais apropriados para essa atividade? Talvez possamos considerar uma definição adequada o que afirmam Brandão e Micheletti (2002),

É um processo abrangente e complexo; é um processo de compreensão, de intelecção de mundo que envolve uma característica essencial e singular ao homem: a sua capacidade simbólica e de interação com o outro pela mediação de palavras. O ato de ler não pode se caracterizar como uma atividade passiva (BRANDÃO; MICHELETTI, 2002, p. 9).

É a partir da atividade de leitura que o(a) aluno(a)/leitor(a) dialoga com os outros por meio da decifração da palavra escrita, pela ativação de suas vivências e pela correlação de um conhecimento a outro. É nesse jogo interativo vão atribuindo sentidos ao que lê, são seres ativos(as) que dão sentido ao texto através de seus conhecimentos escolares e de mundo. A palavra escrita, materializada no texto, ganha significado pelo processo da atividade leitora praticada pelo(a) aluno(a)/leitor(a).

Isto serve para dar força ao argumento de que a leitura é um processo que depende do(a) autor(a) e do(a) leitor(a), o qual deverá usar seus conhecimentos linguísticos e extralinguísticos nos processos de interpretação e de análise dos textos que lê, seja em sala de aula, seja fora dela. Solé (1998, p. 24), dá uma ideia precisa do que é o processo de leitura ao dizer: “assim, o leitor utiliza simultaneamente seu conhecimento do mundo e seu conhecimento do texto para construir uma interpretação sobre aquele”.

Entretanto, é válido lembrar que o(a) professor(a) seja capaz de conduzir as aulas de leitura de forma que os(as) alunos(as) não apenas percebam como desenvolver essa competência será útil em suas vidas, mas também vejam como cada texto é um retrato da realidade, conforme Antunes (2010, p. 28) que mostra que devemos evitar que a leitura seja: “uma atividade incapaz de suscitar no aluno a compreensão das múltiplas funções sociais da leitura (muitas vezes, o que se lê na escola não coincide com o que se precisa ler fora dela)”.

O processo de leitura nos PCNs (1998) aponta para um tipo de leitura em que o(a) aluno(a)/leitor(a) sejam autônomos(as) na atribuição de sentido àquilo que está lendo. Para isso, é necessário que o(a) leitor(a) ative suas vivências, suas leituras realizadas sobre o tema, o conhecimento que possui sobre o gênero textual, como se organiza e a finalidade pretendida pelo autor ao escrever aquele texto. E, nesse movimento, é primordial que o(a) aluno(a)/leitor(a) apliquem todo seu conhecimento adquirido sobre a língua, como também sobre a linguagem. O(a) mediador(a) do conhecimento tem a aptidão para demonstrar a seus(as) alunos(as) que o processo de leitura é ativo e dinâmico e não automático. Sendo assim, a leitura é um processo, sendo visto como fator social de aprendizagem e como precursor do desenvolvimento cognitivo do ser estudante.

Para Kleiman (1989), “leitura é um ato social, entre dois sujeito-leitor e autor – que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados” (KLEIMAN, 1989, p. 10). Portanto, devemos entender a atividade de leitura como o resultado da atribuição de sentidos. Ler pode ser entendido como a construção de sentidos a partir das pistas (opiniões por meio de adjetivos, grau de certeza por meio de advérbios e verbos modais, por exemplo) deixadas pelo autor do texto e não simplesmente entender ler como decodificar, repetir sentidos dados e traduzir informações.

Pensar sobre como desenvolver melhor a competência de leitura nos(as) alunos(as) nos leva a pensar em que educação queremos realmente dar aos estudantes, pois a leitura, como já vimos neste trabalho, não é apenas uma competência a ser desenvolvida no ensino de Língua Portuguesa, mas uma habilidade que ajudará os estudantes a aprender melhor outras matérias e a ter conhecimento acerca da sociedade e de outras culturas. Pela leitura, vai-se tendo contato com o mundo, com outros pontos de vista e isso alarga a compreensão de mundo.

A concepção ascendente considera a atividade de leitura como um processo que parte da decodificação das unidades linguísticas menores para as maiores, ou seja, dos grafemas – as palavras, e destas para as frases e assim sucessivamente até alcançar os elementos linguísticos maiores como a frase, o período, o parágrafo e o texto. Para Leffa (1996), “ler é extrair sentidos do texto” (LEFFA, 1996, p. 12). Isto é, o significado já se encontra localizado no texto, e o(a) leitor(a) só tem que identificar seu sentido.

Um dos axiomas da leitura é de que ler implica significado, sendo significado aquele segmento da realidade a que se chega através de outro segmento. O significado pode estar em vários lugares, mas ao se usar o verbo extrair, põe-se o significado dentro do texto. Uma analogia que parece refletir ade-

quadamente esta acepção de leitura é a de que o texto é uma mina, possivelmente com inúmeros corredores subterrâneos, cheia de riquezas, mas que precisa ser persistentemente explorada pelo leitor (LEFFA, 1996, p. 12).

Seguindo esta modelo de leitura, podemos considerar que se o(a) leitor(a) é capaz de identificar as palavras automaticamente, ele entenderá o texto. Afirma Leffa (1996) que:

Essa leitura extração-de-significado está associada à ideia de que o texto tem um significado preciso, exato e completo, que o leitor minerador pode obter através do esforço e da persistência. Como o texto contém o significado, esse texto precisa ser apreendido pelo leitor na sua íntegra (LEFFA, 1996, p. 11).

Nesse processo, podemos inferir que a compreensão leitora parte da decodificação, isto é, o(a) leitor(a) entende os significados das palavras em geral. A compreensão leitora parte da apropriação inicial dos estímulos visuais e segue por etapas em que progressivamente são sintetizadas em unidades maiores com mais significados.

Segundo Capovilla (2005), para ler uma sílaba, uma frase, um parágrafo, um período ou um texto, é necessário adquirir o princípio alfabético e assegura que é ele quem possibilita o entendimento das formações linguísticas e que é sabido que cada letra representa um ou mais fonemas e vice-versa. Sendo assim, é através deste princípio que o(a) leitor(a) adquire o domínio do código alfabético, afirmando que é a partir desse fato que se chega à alfabetização. Seguindo essa mesma linha de raciocínio, Leffa (1996) certifica que:

A leitura é um processo ascendente. A compreensão sobe do texto ao leitor na medida exata em que o leitor vai avançando no texto. As letras vão formando palavras, as palavras frases e as frases parágrafos. O texto é processado literalmente da esquerda para a direita e de cima para baixo (LEFFA, 1996, p. 12).

A compreensão leitora se entende como um processo direcionado exclusivamente pelos conteúdos externos ou explícitos e pelos aspectos formais (gênero, estrutura composicional, características, suporte, etc.) presentes no texto. Para ilustrar essa perspectiva de leitura, por exemplo, podemos remeter nosso pensamento à leitura em voz alta, respeitando a entonação, a pontuação, a sequência das palavras, que toda informação se encontra ali posta no texto a partir do que está escrito.

Os exercícios são de leitura mecânica de extração de informações que o texto demonstra a partir do que está escrito. Essa atividade pode se desenvolver coletiva ou individualmente, com o mesmo objetivo de todos lerem o que está escrito por igual de forma linear. Em se-

guida, são elaboradas questões que não levam o(a) aluno(a) a pensar sobre suas respostas, ou seja, as respostas já estão prontas no próprio texto, neste sentido o(a) aluno(a) extrai os fragmentos do texto para responder ao que lhe é solicitado. A seguir apresentamos as definições e características da ótica descendente de leitura

Segundo Kato (1995), neste modelo de leitura, a atividade de leitura envolve dois tipos de informações: o visual e o não visual. O primeiro é constituído por elementos gráficos e o segundo é dado pelo conhecimento da língua e do mundo do(a) leitor(a). Nessa perspectiva, ganha destaque a consciência do(a) leitor(a) que se baseia na elaboração de possibilidades de interpretação sobre o texto lido, ou seja, a compreensão está sujeita ao conhecimento prévio do(a) leitor(a), aos recursos cognitivos que permitirão estabelecer antecipações sobre o conteúdo do texto que depois se verificarão se a compreensão é adequada ou não. Segundo Leffa (1996),

A qualidade do ato da leitura não é medida pela qualidade intrínseca do texto, mas pela qualidade da reação do leitor. A riqueza da leitura não está necessariamente nas grandes obras clássicas, mas na experiência do leitor ao processar o texto. O significado não está na mensagem do texto, mas na série de acontecimentos que o texto desencadeia na mente do leitor (LEFFA, 1996, p. 14).

De acordo com Kleiman (1989), o(a) leitor(a) que adota a visão descendente pode confirmar ou refutar suas previsões sobre o tema lido. Este processo inclui: a familiaridade do(a) leitor(a) com o conteúdo, os conhecimentos adquiridos sobre as estruturas e funções de diferentes tipos de textos, proporcionando uma dependência menor da informação perceptível básica para a construção do significado e compreensão do texto. Para Leffa (1996),

Ler não implica necessariamente apreender a mensagem na sua íntegra. A leitura pode ser lenta e cuidadosa como rápida e superficial, com ou sem consulta ao dicionário. A adivinhação de palavras desconhecidas pelo contexto é incentivada. Ao encontrar uma frase de compreensão difícil, o leitor não deve parar e reler, mas ler adiante; provavelmente acabará entendendo a frase ao chegar ao fim do parágrafo (LEFFA, 1996, p. 14).

Kleiman (1989), Cavalcanti (1995) e Leffa (1996), corroboram do pensamento de que o processo de leitura efetuado pelo aluno(a)/leitor(a) se configura como dar sentido ao que se lê, pelo conhecimento adquirido pelo aluno em suas vivências na escola, na sociedade e a partir de seu conhecimento sobre a língua. Para demonstrar um exemplo de atividade de leitura nesse modelo, podemos citar o seguinte: entrega-se algumas tirinhas da personagem Mafalda

de Quino que aborda algum tema polêmico e se pede aos(às) alunos(as) para ler silenciosamente e depois em voz alta e, a partir da leitura, iniciam-se vários questionamentos sobre o que leram e o que a mensagem da tirinha representa e significa.

As modelos de leitura apresentadas acima se fundamentam no seguinte postulado: o modelo ascendente assegura o caminho percorrido até a leitura que se centra nas palavras do texto e interfere na compreensão global do texto. Já, o modelo descendente se centra no(a) leitor(a), nesse caso, a compreensão do texto fica condicionada à interpretação subjetiva de cada leitor(a). A seguir, abordaremos o ponto de vista da leitura ascendente/descendente ou interativa, que se define como uma mescla dos dois referenciais anteriores.

A concepção interativa de leitura, como o próprio nome já diz, se configura como um modelo em que o processo se constitui na interação entre o(a) leitor(a) e o texto, mediante um processo dinâmico durante a atividade de leitura, isto é, o(a) leitor(a) usa uma série de operações mentais encaminhadas a reconstruir o significado do texto, e dessa maneira se descobre recriando o significado.

Segundo Duran (2009), o sentido do texto a partir da leitura do(a) leitor(a),

[...] não apenas enfatiza o papel do leitor ou do texto, mas que aceite que o produto da relação entre leitor e texto é o sentido da leitura. Isso quer dizer que a interação entre texto e leitor ocorre de maneira a se retomarem ora a perspectiva do leitor, ora a do texto, conforme a necessidade para cada situação de leitura (DURAN, 2009, p. 4).

Portanto, só podemos concluir que o(a) leitor(a) é parte importante no processo de leitura e é necessário que ele se torne consciente disso. Os(as) professores(as) são capazes de fazer com que os(as) alunos(as) percebam que eles são capazes de aprender a ler efetivamente, interpretando, analisando e compreendendo tanto o que está explícito quanto o que está implícito no texto.

Matêncio (2001) atesta que, para entendermos o que significa estudar um texto, basta que se pense que o estudo de um texto pode envolver uma série de atividades como a leitura, a interpretação e a análise e que a atividade de interpretação do texto pode, por sua vez, incluir várias tarefas, dentre elas, verificar o sentido global do mesmo ou a apreensão da possível intenção do autor. Já a atividade de análise do texto pode envolver, também, diversas tarefas, tais como a interpretação dos recursos linguísticos selecionados pelo autor para demonstrar sua intenção comunicativa, ou então a identificação da estrutura do texto. Neste ponto de vista da leitura, Santos-Théo (2003),

Entende-se, assim, que ler é apropriar-se de um produto cultural, gerado intencionalmente por um ou mais agentes históricos. O ato de ler expande o leque de experiências do ser enquanto criança ou adulto, percebendo novas formas de conceber o mundo e a si mesmo. São múltiplas as possibilidades de abertura de horizontes quando o ser se apropria do ato de ler (SANTOS-THÉO, 2003, p. 2).

Nesse terceiro aspecto teórico, considera-se tanto o conhecimento do texto (gênero ao qual pertence, composição, estrutura, tipo textual: narração, descrição, dissertação, injunção, etc.) como o conhecimento prévio que o(a) leitor(a) já possui, isto é, ler implica em conhecer e ativar o conhecimento adquirido durante as experiências e leituras realizadas durante a vida. Portanto, o(a) aluno(a)/leitor(a), ao lerem, tomam para si o gênero textual lido, extraindo a informação e atribuindo significado a essa mensagem lida. Isto é, cada leitor(a) levará em consideração a informação empregada pelo autor do texto e ativará suas vivências para compreender o texto que lê.

Nesse modelo de leitura, de acordo com Carrell (1990), o(a) leitor(a) trabalha com dois tipos de conhecimento, a saber: o conhecimento sistêmico e o conhecimento esquemático. O primeiro está relacionado a níveis sintático, lexical e semântico, e o segundo se caracteriza pelas possibilidades de expectativas que o(a) leitor(a) levanta do texto. No movimento de leitura realizado a partir desse viés, o(a) leitor(a) ativa o conhecimento sistêmico, decodificando o material impresso e acrescenta seus conhecimentos esquemáticos adquiridos durante suas vivências, isto é, aqui há um movimento dialógico de leitura em que o(a) leitor(a) dialoga com o texto, com suas experiências e com o próprio autor, em um jogo de linguagem para compreender a mensagem que se quer transmitir através do texto.

Uma atividade representativa desse modelo pode ser constatada na seguinte atividade: coloca-se um título de um texto no quadro, pede para os(as) alunos(as) lerem e o(a) professor(a) busca com seus(suas) alunos(as) levantar hipóteses para o texto a partir de seu título. Após isso, entrega-se o texto aos(as) alunos(as) e ver se o que falaram anteriormente se confirma ou não. O objetivo dessa atividade é fazer com que o aluno ative seus conhecimentos já adquiridos no decorrer de suas vivências.

Afirmamos anteriormente neste trabalho que, por muito tempo, priorizou-se o ensino de normas gramaticais, em que se prega que há uma maneira “correta” de falar a nossa língua ao passo que outras variedades seriam “erradas”. Este tipo de ensino apenas serviu para dificultar o aprendizado de alunos(as) que falam variedades não padrão e para cultivar o preconceito linguístico contra esses(as) alunos(as).

O ensino não é neutro, pois o(a) professor(a) acaba reproduzindo ideologias em sala de aula como atesta Matêncio (2001), que alerta que, na realidade, por não respeitar a diversidade cultural, o que a escola faz é não apenas reproduzir um modelo cultural dominante, mas reproduzir as próprias desigualdades sociais: aí estão as escolas da rede pública e da rede particular de ensino, as variantes não-padrão e as variantes padrão, os conhecimentos populares e os conhecimentos científicos, dentre inúmeras outras dicotomias, perceptíveis não apenas no sistema educacional.

Isso dificulta mais ainda o trabalho do(a) professor(a) que, além de se ver de se ver obrigado a seguir o que se encontra no livro didático, muitas vezes tem de seguir um ensino que não passa de reprodução da ideologia que apenas segue essas dicotomias. Antunes (2010) explana que o que costuma estar disponível para se ensinar é uma gramática inflexível, petrificada, de uma língua supostamente uniforme e inalterável, irremediavelmente “fixada” num conjunto de regras que, conforme constam nos manuais, devem manter-se a todo custo imutáveis (apesar dos muitos usos em contrário), como se o processo de mudança das línguas fosse apenas um fato do passado, algo que já aconteceu e não acontece mais.

De que forma o(a) professor(a) pode lidar com todas estas adversidades? Ainda que tenha de aguentar todos estes problemas, não permite-se desistir, pois exerce um papel muito importante, que é o de ensinar aos(as) alunos(as) a desenvolverem as competências necessárias para poder usar a língua no seu cotidiano e aproveitar a competência de leitura para adquirir novos conhecimentos em outras áreas do saber.

Rezende (2009, p. 9) reforça a importância do(a) professor(a) ao dizer que, de acordo com o que ele pensa, com suas concepções, e a maneira como elege os textos com que trabalha e suas ações de ensino e aprendizagem, teremos práticas diferenciadas, que poderão, ou não, interferir de forma positiva e significativa na formação do(a) leitor(a)-escritor(a).

Faz-se mister trabalhar a leitura em sala de aula, porque, como discorre Antunes (2003), a atividade da leitura favorece a ampliação de repertórios de informação do(a) leitor(a), que, através dela, adquire novas ideias, conceitos, dados, novas e diferentes informações sobre as coisas, pessoas, acontecimentos e do mundo em geral. Antunes também crê que o(a) professor(a) promove uma leitura de textos autênticos, que possuam função claramente comunicativa; proporcionando leitura interativa, motivada, crítica, do texto como um todo.

Dantas (2003) assegura que o(a) professor(a) é capaz de trabalhar o texto em sala de aula, ponderando os três caminhos indicados:

- 1- Analisar as estratégias cognitivas e sociais constitutivas do texto, para compreender fenômenos como interação, compreensão, significação;
- 2- Avaliar as interações sociais representadas na relação autor/leitor, falante/ouvinte e, dessa forma, situar o aluno quanto ao seu papel ou função dentro de seu grupo social, assim como ensinar-lhe que gênero de texto usar e em qual situação;
- 3- Ponderar a noção de formação sob dois aspectos:
  - a) A textualização discursiva (quando o texto exige do leitor o conhecimento de alguns discursos);
  - b) A retextualização (quando o texto exige uma reescritura) (DANTAS, 2003, p. 23-24).

No estudo em desenvolvimento percebemos que se nós professores(as) tomarmos como metodologia o Módulo Didático que ora propomos, aplicamos, verificamos com resultados satisfatórios e desenvolvê-los em suas salas de aulas ministrando as lições com os textos, trabalhando a leitura em sala de aula, isso será uma forma de possibilitar aos(às) alunos(as) a percepção deles como seres sociais, capazes de produzir sentidos e agir socialmente. E o seu exercício constante contribuirá para que eles se tornem leitores(as) competentes, como afirma Rezende (2009): “quanto mais se exerce o ato de ler, melhor o desempenho de quem lê. Por outro lado, se não temos conhecimentos prévios, que permitam o diálogo com o texto, é preciso criar-se condições de aproximação do leitor com a leitura (REZENDE, 2009, p. 10)”.

Será preciso que o(a) professor(a) também saiba trabalhar para auxiliar os(as) alunos(as) a identificarem os contextos presentes no texto, o que aumenta a necessidade de um papel ativo por parte dos(as) alunos(as) como leitores(as), segundo Marchuschi (2004): “quando nos faltam todos os apoios e evidências co-textuais e contextuais para a interpretação e compreensão de um texto, geralmente apelamos para contextos socioculturais ao nosso alcance” (MARCUSCHI, 2004, p. 45).

Carvalho (2014) enfatiza que ensinar aos(às) alunos(as) o sentido de um texto transcende a soma de suas partes e que ler de modo rigoroso exige sucessivas operações de retroação. Assim, faz-se necessário planejar sequências didáticas que levem o(a) aluno(a) a retornar às questões que o texto suscita. Ela ainda fala sobre como selecionar materiais de leitura a ser trazidos para o ambiente de aprendizado, reforçando que é interessante que a seleção desses materiais seja feita a partir de um cuidadoso procedimento que observe cuidadosamente: a cultura para a leitura que já foi construída pela turma até o início de cada ano letivo; acervo de textos já consagrados pela leitura escolar, em especial no que se refere a autores, épocas ou mesmo a textos mais expressivos e acervo de textos informativos.

Muitos(as) autores(as) defendem o ensino de estratégias de leitura. Entretanto, Solé (1997), alerta que eles não detalham nem prescrevem totalmente o curso das ações. Ela observa que, para que o(a) leitor(a) consiga compreender o que está lendo, o texto permite-se compreender, logo é inerente ter conhecimentos adequados para elaborar a sua interpretação. A autora ainda ressalva que se devem ensinar estratégias que permitam que os alunos planejem a tarefa geral de leitura e a sua própria localização-motivação, disponibilidade – diante dela, o que facilitará a comprovação, revisão, controle do que se lê e a tomada acertada de decisões em função dos objetivos perseguidos.

O(a) leitor(a) é a parte mais importante do processo de leitura, compreensão e atribuição de significados, pois é um ser social. Segundo Orlandi (2004): “então, para chegar à compreensão, não basta interpretar, é preciso ir ao contexto de situação (imediato e histórico). Ao fazê-lo, pode-se apreciar o lugar em que o leitor se constitui como tal e cumpre sua função social” (ORLANDI, 2004, p. 74).

Necessita-se principalmente não esquecer a noção de língua que se adotará em sala de aula. De acordo com Marcuschi (2008, p. 240): “o primeiro aspecto importante numa análise da atividade de compreensão é a noção de língua que se adota”. Quanto às estratégias cognitivas que o(a) leitor(a) realiza, Matêncio (1994) assegura que podemos considerar que elas estão vinculadas aos seus conhecimentos linguísticos, às suas práticas discursivas e à maneira como ele aborda o texto. As atividades metacognitivas estariam relacionadas ao próprio processo de leitura.

Rauen (2011) estabelece as seguintes estratégias cognitivas: compreender os propósitos implícitos e explícitos da leitura; ativar e levar à leitura os conhecimentos prévios importantes para o conteúdo em questão; direcionar a atenção ao fundamental; analisar a consistência interna do conteúdo expresso pelo texto e sua adequação com o conhecimento prévio e com o “sentido comum”; verificar se a compreensão ocorre mediante a auto interrogação e elaborar e comprovar inferências de diversos tipos, como hipóteses, previsões e conclusões.

As estratégias metacognitivas são aquelas que aplicamos conscientemente durante o processo de aprendizado. Nelas, refletimos sobre o que estamos lendo. Podemos dizer que são estratégias metacognitivas o uso de dicionários para procurar o significado de palavras que sejam desconhecidas, buscar informações sobre assuntos de que o texto trate. Se você está lendo um texto jornalístico sobre robótica e talvez desconheça o assunto, você pode, por exemplo, informar-se acerca do que seja robótica e use o dicionário para entender termos específicos.

De toda forma, o(a) aluno(a) de Língua Portuguesa assume um papel ativo no seu aprendizado, pois o processo de ler e compreender todos os sentidos presentes no texto requer o uso de estratégias e que o(a) leitor(a) lance mão de seus conhecimentos e visão de mundo. O conhecimento que o(a) aluno(a) tiver das palavras será bastante decisivo para que ele compreenda a mensagem textual, como certifica Silva (2011): “as pesquisas mostram que cada leitor usa, na interpretação de um texto, os significados que atribuem anteriormente às palavras” (SILVA, 2011, p. 21).

Não há uma fórmula definitiva sobre o uso de estratégias a adotar em sala de aula. Caberá ao(à) professor(a) tomar decisões de acordo com o nível, necessidades e perfil dos(as) estudantes, além de verificar os recursos de que dispõe, o que a escola oferece e se o livro didático realmente se adequa às novas exigências trazidas pelo aperfeiçoamento do conceito de leitura.

Ainda que não haja um roteiro pronto no ensino de estratégias de leitura, é bom que se considere o que afirmam as OCEM (2006), que, neste sentido, aposta-se em práticas de leitura por meio das quais os(as) alunos(as) possam ter acesso à produção simbólica do domínio literário, de modo que eles, interlocutivamente, estabeleçam diálogos (e sentidos) com os textos lidos.

Caberá ao(à) professor(a) trabalhar com os(as) alunos(as) no sentido de fazer com que aprendam a identificar gêneros textuais, as linguagens que esses gêneros usam, a que público se destinam, estabelecendo uma discussão que ajudará os(as) alunos(as) a ativar seus conhecimentos prévios, os quais deverão ser usados no exercício de leitura em sala de aula. Falar sobre o contexto também é importante e, para identificar o contexto, vale lembrarmos o que dizem Abaurre e Abaurre (2007, p. 24): “a identificação do contexto de um texto depende inteiramente do conhecimento prévio de um leitor”.

O afirmado acima só nos confirma que é bom lembrarmos que usar um texto sempre envolve aspectos culturais, históricos e sociais, como mencionado por Marcuschi (2008): “operar com textos é uma forma de se inserir em uma cultura e dominar uma língua” (MARCUSCHI, 2008, p. 90).

O(a) professor(a) não se permite esquecer de ter definido seus objetivos. Segundo Rauén (2011): “nesta perspectiva, cada professor(a) deve ter clareza de que educa e ensina para o desenvolvimento das potencialidades do ser, tanto individual como social” (RAUÉN, 2011, p. 3). É necessário que o(a) professor(a) ainda consiga se aproximar dos(as) alunos(as), saiba sobre o que costumam ler para saber escolher assuntos e gêneros textuais que poderão

ser usados nas aulas de leitura de forma a dar espaço para que se expressem e deem suas opiniões, compartilhando seus conhecimentos e visão de mundo com o(a) professor(a) e demais alunos(as).

Em seus trabalhos de pesquisa, Linhares e Lopes (2011, p. 9) constataram que: “sobre os assuntos que preferem ler, observa-se que os alunos preferem “notícias variadas”, seguidas de “romance”, “esporte”, “moda” e “política””.

Saber o que os(as) alunos(as) preferem será de grande importância para que se desenvolvam lições proveitosas, porque sentirão que a aula será uma oportunidade para que falem, exponham seus conhecimentos e dividam suas opiniões. O uso de estratégias lhes será útil principalmente fora de sala de aula, assim como é dito por Solé (2009, p. 121): “quando os alunos leem sozinhos, em classe, na biblioteca ou suas casas, tanto com o objetivo de ler por prazer, como para realizar alguma tarefa para a qual é preciso ler, devem poder utilizar as estratégias que estão aprendendo” (SOLÉ, 2009, p. 121).

Maia (2018) fala que as estratégias de leitura podem ser adotadas antes, durante e após a realização da leitura. Na pré-leitura, espera-se que o(a) leitor(a) faça uma análise global do material a ser lido, observando título, ilustrações, gráficos, o gênero textual e até o autor do texto. Durante a leitura, as informações mais importantes são selecionadas e se estabelece uma relação entre as hipóteses levantadas e as informações apresentadas no texto, verificando se essas se confirmam ou se anulam, devendo ser mantidas ou refutadas. Depois da leitura, analisa-se se houve a construção de sentidos.

Como articula Solé (1998) a respeito de se formar previsões no processo de leitura, é no estabelecimento de previsões, que os conhecimentos prévios do(a) leitor(a) e seus objetivos de leitura desempenham um papel importante. À medida que se evolui o conceito de leitura, também devem evoluir as práticas pedagógicas no sentido de auxiliar os(as) alunos(as) para que desenvolvam competência como leitores(as).

Faz-se necessário investir na melhoria das práticas pedagógicas, porque, com a transformação do conceito de leitura, vão surgindo novas exigências para os(as) alunos(as). Maia (2018) discorre que o conceito de leitura se diversificou ao longo do tempo, tendo em vista as transformações na sociedade, na economia e na cultura e os avanços tecnológicos que têm proporcionado crescente visualização de materiais didáticos, especialmente os disponíveis em meios digitais.

Nas salas de aulas há professores(as) inquietos(as) por ideais de mudanças e me insiro nesse percurso, visto que a presente pesquisa vem para contribuir para a melhoria da prática

didática dos(as) professores(as) de Língua Portuguesa, sendo seu desenvolvimento parte significativa do processo de formação inicial e continuada de professores(as).

Os(as) alunos(as), tendo acesso à *Internet*, podem ser orientados no sentido de como usar os recursos do mundo tecnológico e virtual em benefício próprio para melhorar seu aprendizado. Todas as novidades trazidas pelas mudanças na sociedade e o fato de as informações circularem muito mais rápido devido à *Internet* e tantos outros recursos digitais devem tornar o(a) professor(a) consciente de que se torna essencial se adaptar a uma realidade dinâmica, cujos valores mudaram e continuarão mudando. Com a inclusão de recursos digitais como *tablets* e *smartphones*, também vão sendo aparecendo novas palavras ao vocabulário das pessoas.

Farias e Silva (2012) apontam para essa realidade ao dizer que não se pode excluir dos planejamentos escolares a leitura digital, que circula em nosso meio e representa mais uma oportunidade para motivar e ampliar a prática de leitura no contexto escolar.

Para o(a) professor(a), porém, torna-se difícil trabalhar com as mudanças teóricas e trabalhar com elas na prática, mas ele se conscientiza e se adapta às novas exigências que surgem com as mudanças sociais e o surgimento de novas ideias, como mostram os PCNs (1998), que afirmam que as rupturas efetivas de antigos paradigmas dependem sem dúvida da conscientização e da vontade de mudar dos profissionais envolvidos, sem mencionar uma adequada transposição das ideias propostas no plano teórico para a prática. Entretanto, as dificuldades não devem desencorajar aqueles que optaram por exercer a profissão de professores(as), mas antes estimulá-los a buscar alternativas.

#### **2.4 O docente e o ensino de leitura e as aprendizagens de alunos(as): estratégias na sala de aula**

O(a) professor(a) será fundamental no processo do ensino de leitura, principalmente porque sabemos que é na escola que muitos(as) alunos(as) têm seu primeiro contato com os textos escritos. Vivemos em uma sociedade na qual o conhecimento e a informação desempenham um papel importante no exercício da cidadania. Um cidadão informado e consciente é capaz de lutar por seus direitos e agir ativamente na sociedade. Devido a isso, é preciso que se formem cidadãos(ãs) leitores(as). Grande parte do conhecimento que adquirimos ocorre pela leitura. Lemos livros, jornais, revistas e hoje, principalmente, a *Internet* se tornou um importante recurso de aquisição de informações.

O(a) professor(a) de Língua Portuguesa do Ensino Médio tem uma função particularmente importante, pois se trata de uma época na qual os(as) alunos(as) estão se preparando para o ENEM, como falam Cavalcanti e Pereira (2004), que dizem que, a cada avanço de ano na escola, surgem exigências distintas. No final do Ensino Médio é que são testados os conhecimentos dos(as) alunos(as) que decidem continuar na vida acadêmica, agora dentro de uma universidade, concretizando ainda mais tudo que foi aprendido ao longo do tempo.

O problema é que, como muitos(as) professores(as) observam no trabalho com os(as) alunos(as) e muitos(as) pesquisadores(as) têm observado em pesquisas de campo para avaliar o nível de leitura dos alunos, especialmente os do Ensino Médio, vê-se que os(as) estudantes não têm um nível compatível com o do grau em que estão estudando. Muitos são os que têm dificuldades nas atividades de leitura e não veem nenhum sentido nos textos que lhes são apresentados.

Podemos confirmar estes dizeres amparando-nos em Ludvig (2014) que, em pesquisas de campo, constatou que os(as) alunos(as) do Ensino Médio sentem dificuldades quando se defrontam com textos que exigem conhecimentos prévios, principalmente os literários.

O(a) professor(a) pode estar consciente do nível em que seus(suas) alunos(as) se encontram, qual o contexto sociocultural de que vieram, suas necessidades, conhecimentos de mundo e que produtos culturais gostam de consumir, por exemplo. Para isso, é bom, como já se afirmou anteriormente neste trabalho, que o(a) professor(a) saiba escolher que material de leitura adotar para as atividades.

Além de se considerar qual a concepção de leitura do(a) professor(a), é preciso que se aproxime dos(as) alunos(as). Caso apresentem dificuldades em exercícios de leitura, será mais do que necessário que saiba de que ambientes socioculturais os(as) estudantes vieram, que concepção de leitura possuem e o que pensam sobre a utilidade do desenvolvimento da competência em leitura.

Ludvig (2014, p. 8-9) confirma que o(a) professor(a) precisa conhecer os estudantes: “conhecer a realidade de cada estudantes equivale a desenvolver um trabalho condizente com a realidade em que encontra, para, a partir dela, ampliar seus horizontes”. Aproximar-se dos(as) alunos(as), conhecê-los(as) e acompanhá-los(as) envolve também saber se estão devidamente preparados(as) para determinados gêneros textuais, a linguagem que utilizam e os temas que abordam.

Dessa forma, é bom observar o que falam Farias e Silva (2012, p. 5): “no trabalho de leitura, é importante avaliar a maturidade do aluno leitor, suas experiências de leitura bem

como seus horizontes de expectativas. O professor deve realizar leituras compreensivas e críticas”.

No começo, o(a) professor(a) ministra textos que os(as) alunos(as) possam compreender, mas deverá trabalhar para que, com o tempo, leiam textos mais complexos, que representem desafios e levem os(as) alunos(as) às discussões. Isso aumenta sua responsabilidade, pois ele tem de saber escolher os textos e trabalhar a mudança dos(as) estudantes.

Outro fator que pode dificultar o ensino de Língua Portuguesa e das atividades de leitura em sala de aula está no fato de que muitos alunos(as) não têm o hábito da leitura e também que esta não foi ensinada em séries anteriores, o que faz com que vários(as) estudantes cheguem ao Ensino Médio sem ter o nível adequado.

Isso nos revela que a leitura é uma atividade que pode ser ensinada desde o começo. Muitos são os(as) alunos(as) que têm contato com a leitura pela primeira vez em ambiente escolar, visto que não foram estimulados a ler em suas próprias casas. A leitura é uma atividade que faz parte da nossa vida social, mas é principalmente na escola que ela pode ser trabalhada de maneira a tornar o(a) aluno(a) competente como leitor(a), assim como atesta Maia (2018) que, embora seja uma aprendizagem que se encontra na vida, é na escola que se sistematiza, pois é aprendizagem cultural, demandando ensino, tendo em vista não ser naturalmente adquirida sem a instrução direta ou indireta.

Nas lições de leitura ministradas em sala de aula, haverá sempre confrontos entre os níveis de conhecimento, como explana Marcuschi (2004),

Quando um leitor/ouvinte entra em contato com um texto escrito ou oral, opera-se um confronto de duas estruturas de conhecimento. Nesse confronto dão-se construções, reconstruções, criações e recriações, pois as informações textuais não são pura e simplesmente transportadas para a mente do leitor/ouvinte mediante o ato de ler/ouvir (MARCUSCHI, 2004, p. 55).

Vale salientar que os(as) professores(as) tomem cuidado na escolha dos gêneros textuais para não cometer o erro de escolher gêneros que talvez os(as) alunos(as) não estejam acostumados. Será bom que sejam escolhidos gêneros tenham algo significativo a dizer e que façam parte da realidade dos(as) alunos(as). Antunes (2003, p. 76) alerta: “nada poderá justificar uma leitura que não seja a leitura de textos autênticos, de textos em que há claramente uma função comunicativa, um objetivo interativo qualquer”.

É evidente que, para que as aulas de leitura sejam proveitosas, que o(a) aluno(a) não tem que se sentir forçado, mas estimulado. E, portanto, é bom que a leitura se constitua numa

atividade que valorize o(a) aluno(a), faça parte de sua realidade e o(a) desafie, como explana Rauén (2011, *op. cit.*), estabelecendo que o(a) professor(a) deve escolher textos que sejam mais adequados aos(as) alunos(as) para que o entendimento da leitura seja produtivo, mas também outros de leitura mais complexa que, orientados pelo(a) professor(a), tornem possível o diálogo.

Para que os(as) alunos(as) se sintam estimulados(as), o(a) professor(a) pode se valer de material autêntico, como notícias, revistas em quadrinhos, piadas, artigos de opinião, crônicas, poesias, contos, letras de músicas e muitos outros que despertem o interesse dos(as) alunos(as) e sirvam para que discutam sobre o material que lhes é apresentado, o tipo ou gênero textual e as mensagens implícitas ou explícitas presentes. Forteski, Oliveira e Valério (2011) afirmam: “disponibilizar diferentes gêneros textuais é importante para que o aluno produza novas ideias e que possa interpretá-las” (FORTESKI, OLIVEIRA; VALÉRIO, 2011, p. 121).

Dantas (2003) estabelece que o(a) professor(a), inicialmente, transformem a sala de aula num espaço institucional onde o discurso dos(as) alunos(as) seja escutado, discutido e interpretado. Depois, carecerá estabelecer três níveis de fazer linguagem: o linguístico, o enunciativo-textual e o discursivo, considerando aspectos da materialidade linguística, das operações semânticas de produção do texto, do sujeito, formação discursiva e sua interdiscursividade.

Dá para vermos que o(a) professor(a) dará vez e voz aos(as) alunos(as), que não deverão nunca ser meros receptores passivos de lições transmitidas mecanicamente. O(a) professor(a) tem a função de orientar, mas jamais tolher os(as) alunos(as), tratando-os(as) como receptores(as) passivos(as) de conteúdo, como alerta Matêncio (1994),

O leitor não é passivo diante do texto, mesmo que a escola o oriente nessa conduta: os sentidos que ele estabelece na leitura são vinculados aos seus conhecimentos, da atividade, da estrutura textual e de mundo; ao longo desse processo ele cria, confirma ou rebate suas hipóteses do que ali lhe é exposto (MATÊNCIO, 1994, p. 40).

O(a) aluno(a) necessita ser orientado, mas é preciso que tenha espaço. Segundo Orlandi (2001): “deve-se procurar uma forma de leitura que permita ao aluno trabalhar sua própria história de leitura, assim como a história das leituras dos textos e a história da sua relação com a escola e com o conhecimento legítimo” (ORLANDI, 2001, p. 37). O(a) professor(a) ainda

trabalhará a confiança do(a) aluno(a), levá-lo(a) à acreditar que conseguirá ler e compreender o texto, que as lições de leitura serão proveitosas. Solé (2009) enfatiza isso:

Para que uma criança se sinta envolvida na tarefa de leitura ou simplesmente para que se sinta motivada com relação a ela, precisa ter alguns indícios razoáveis de que sua atuação será eficaz, ou, pelo menos, que ela não vai consistir em um desastre total. Não se pode pedir que o aluno para o qual a leitura se transformou em um espelho que lhe devolve uma imagem pouco favorável de si mesmo tenha vontade de ler. Só com ajuda e confiança, a leitura deixará de ser uma prática enfadonha para alguns e poderá se converter naquilo que sempre deveria ser: um desafio estimulante (SOLÉ, 2009, p. 92).

Também se constitui parte importante dos exercícios de leitura e do processo de aprendizado que os(as) alunos(as) saibam o que estão lendo, para que assim possam ter noções e ideias acerca do que é a intenção do autor, o contexto situacional, cultural e o vocabulário que será usado em tal texto. Naturalmente, não podemos esperar que alguém escreva um bilhete como quem escreve um romance ou artigo acadêmico. E, quem escreve um texto para adolescentes não usará a mesma linguagem que alguém que escreve uma notícia de jornal. Os(as) alunos(as) aprenderão a identificar o tipo de linguagem comum aos tipos e gêneros textuais.

É importante definir os tipos e gêneros textuais porque isso irá determinar a maneira como lemos e para o que lemos. Ninguém lê um romance da mesma forma que lê um texto informativo, procurando informações específicas. Solé (2009) classifica os textos em quatro tipos: narrativo, que relatam acontecimentos e podem ser contos, lendas, romances; descritivo, descrevendo objetos e fenômenos, usualmente através de comparações e algumas outras técnicas. Nós vemos esses tipos de texto em dicionários, literatura, guias turísticos e livros de texto; expositivo, que analisa e sintetiza representações conceituais, explicando determinados fenômenos ou informando sobre eles. Como exemplo, podemos citar os livros de texto e os manuais; Instrutivo-indutivo, que basicamente almeja induzir à ação do(a) leitor(a). São palavras de ordem, instruções, avisos etc.

Para reforçar o afirmado por Solé, lembremos que Marcuschi (2008), diferenciando tipos e gêneros textuais, sugere que o conceito de tipos textuais denomina uma espécie de construção teórica, definida pela natureza linguística de sua composição- devido a aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas e estilos. Caracterizam-se mais por serem sequências linguísticas, do que textos materializados, abrangendo a narração, argumentação, exposição, descrição e injunção.

Para o autor, a noção de gêneros textuais se refere aos textos que são materializados em situações comunicativas recorrentes. São textos que encontramos na nossa vida cotidiana. Apresentam padrões sociocomunicativos característicos, objetivos enunciativos, estilos concretamente realizados na integração de fatores determinantes históricos, sociais, institucionais e técnicos. Como exemplos de gêneros textuais, podemos citar os bilhetes, cartas, resenha, edital de concurso etc.

Na verdade, podemos encontrar uma infinidade de gêneros textuais, como certifica Fiorin (2005), que afirma serem os gêneros textuais inúmeros, por dizerem respeito à esfera das relações cotidianas (relações de amizade, convívio familiar, etc.) como à esfera das atividades institucionalizadas (prática religiosa, atividades escolares, relações jurídicas, etc.).

O(a) professor(a) dirigirá a atividade de leitura em sala de aula, promovendo a discussão e estimulando o(a) aluno(a), fazendo-o perceber a importância da leitura para suas vidas tanto dentro quanto fora da escola, ajudando-os(as) a se tornarem leitores(as) autônomos(as), capazes de atribuir significado ao que leem, construindo e reconstruindo sentidos, de acordo com Marcuschi (2008): “ler é um ato de produção e apropriação de sentido que nunca é definitivo e completo” (MARCUSCHI, 2008, p. 228).

No caso dos(as) alunos(as) do Ensino Médio, há o fato de que muitos(as) desejam ingressar em universidades e sabem que a capacidade de interpretar textos será exigida em questões do ENEM, visto que a capacidade de ler e interpretar um texto se tornou mais importante do que conhecer a gramática. E o(a) professor(a) sabe que, além de ter de ensinar a leitura, é capaz de preparar os(as) alunos(as) para ler textos que terão certa complexidade. Antunes (2010), em seus trabalhos, afirma que as questões presentes nos exames vestibulares têm trazido a dimensão da textualidade do dia a dia da atividade pedagógica.

Quando se poderá dizer que os(as) leitores(as) já alcançaram um nível satisfatório como leitores(as)? Tentando responder à pergunta, Silva e Zilberman (2004) afirmam: “o critério de suficiência somente poderá ser atendido quando e se os professores assumirem, como sujeitos, o desafio da prática, do cotidiano das salas de aula, dos livros, das situações de leitura” (SILVA; ZILBERMAN, 204, p. 111).

Até que os cursos de formação de professores(as) consigam preparar profissionais que estejam aptos a trabalhar adequadamente a leitura e o ensino de Língua Portuguesa, os(as) professores(as) da atualidade terão de recorrer a estratégias e se valer de sua boa vontade para ajudar os(as) alunos(as) a compreender a leitura como um importante processo comunicativo

que os ajudará a interagir com a realidade em que estamos inseridos. Os problemas que atualmente enfrentamos não devem ser motivo para desânimo.

Os problemas atuais que os(as) professores(as) enfrentam ao ensinar leitura não devem ser encarados como intransponíveis, mas servir de estímulo para que se busquem novas atitudes no tocante a produzir alunos(as) competentes no ensino da leitura. O trabalho mostra que o(a) professor(a) de Língua Portuguesa, mesmo com poucos recursos e diante de problemas como salas de aula superlotadas, pouco tempo e alunos desmotivados, consegue buscar alternativas, aproximando-se dos(as) alunos(as) e mostrando que o que ensina em sala de aula pode se aplicar às suas vidas. Os(as) alunos(as) se sentirão mais estimulados a aprender se virem que o que lhes for ministrado nas aulas de Português lhes será útil além das escolas para que exerçam de forma eficaz sua cidadania.

Saber ler não é essencial apenas para que se seja aprovado e se consiga ingressar na universidade. Ao adquirir consciência de que a leitura poderá ajudá-los a participar mais ativamente dos acontecimentos sociais e que o conhecimento é essencial para que se tornem agentes de transformação social, eles se sentirão estimulados a ler mais ativamente, tornando-se os principais agentes de seu processo de aprendizado.

Com os recursos de que dispõe, por poucos que sejam, o(a) professor(a) não esqueça-se que ainda é o principal auxiliar dos(as) alunos(as) no processo de aprendizagem. Competirá conduzi-los(as) e mostrá-los(as) que são capazes de participar ativamente do processo de leitura. Mesmo que os cursos de formação de professores(as) ainda estejam longe de preparar devidamente esses(essas) profissionais tão importantes, que ainda possuem algum conhecimento e dispõem de “ferramentas” que poderão ser úteis para que os(as) alunos(as) desenvolvam as competências comunicativas necessárias.

A leitura é essencial na nossa vida cidadã. Através dela, nós interagimos com o mundo, aprendemos sobre como funciona a sociedade e vemos que não precisamos ser meros espectadores passivos do que acontece à nossa volta. Quem aprende a ler devidamente é capaz de interpretar mensagens escritas e produzir sentidos. A pessoa que sabe o valor da leitura sabe o quanto ela é importante para adquirir conhecimentos, manter-se informado e aprender a usar a língua nos mais diversos contextos.

Ver as diversas estratégias que podem ser usadas para encaminhar os(as) alunos(as) de Língua Portuguesa nos apresenta um direcionamento até que chegue o momento de poder ver, por eles mesmos, que são aptos a usar os conhecimentos que possuem, sejam linguísticos, de

mundo, socioculturais, para produzir ativamente sentidos, interpretar e compreender os textos que lhes são apresentados.

### **3. POR OBSÉQUIO, PRESTEM ATENÇÃO! AS ESTRATÉGIAS DE LEITURA NO ENSINO MÉDIO EM AÇÃO – TRAJETOS REFLEXIVOS**

No terceiro capítulo, **Por obséquio, prestem atenção, as estratégias de leitura no Ensino Médio em ação – trajetos reflexivos**, apresentamos a aplicabilidade das estratégias cognitivas e metacognitivas para leitura de gêneros quadrinhescos e os gêneros quadrinhescos e as abordagens para a leitura em Língua Portuguesa.

#### **3.1 A aplicabilidade das estratégias cognitivas e metacognitivas para leitura de gêneros quadrinhescos**

A leitura é uma atividade que requer o uso de estratégias, visto que todo mundo lê um texto (verbal ou não-verbal) com um objetivo específico e tanto o objetivo do(a) leitor(a) quanto o gênero textual, contexto e linguagem usadas pelo autor irão influir nos processos de interpretação e compreensão dos textos lidos em sala de aula. Assim, iremos observar como os(as) professores(as) poderão guiar os(as) alunos(as) no sentido de usar adequadamente tais estratégias para que eles possam ser leitores(as) ativos(as). Essas estratégias se dividem, segundo os(as) estudiosos(as), em cognitivas e metacognitivas. Entender o que elas significam e como utilizá-las será bastante útil tanto para os(as) professores(as) de Língua Portuguesa quanto para os(as) alunos(as) do Ensino Médio, que precisam desenvolver competência em leitura.

Como iremos analisar os significados de estratégias cognitivas e metacognitivas, é bom primeiro fazermos uma breve análise sobre o que podemos compreender por estratégias. O que seriam estratégias? Entendemos que são atitudes calculadas no sentido de realizar uma tarefa ou atividade de maneira eficiente. Utilizamos estratégias todo o tempo, seja para dirigir um carro ou sair de uma situação difícil. Ao pensar na melhor medida a tomar, valemo-nos de todos os tipos de estratégias, pensando em como será o resultado. Entretanto, no caso da leitura, é preciso ressaltar que não dá para prever com total segurança qual será o resultado do uso das estratégias que adotarmos no processo de interpretação e construção de sentidos do texto, pois isso dependerá muito do(a) leitor(a), que, como ser humano e social, tem suas experiências pessoais e sociais e seu próprio conhecimento de mundo, linguístico e social, o qual irá ser usado junto com as estratégias cognitivas e metacognitivas.

Solé (1996) tentando entender o que significariam estratégias argumenta que uma das suas características é o fato de que não detalham nem prescrevem totalmente o curso de uma ação; sendo dependentes de um âmbito particular e, embora possam se generalizar, sua aplicação correta exigirá sua contextualização para o problema concreto. Um componente essencial delas é o fato de que exigem auto direção – a existência de um objetivo e a consciência de que esse objetivo existe – e autocontrole, isto é, a supervisão e avaliação do próprio comportamento em função dos objetivos que o guiam e da possibilidade de modificá-lo em caso de necessidade.

As palavras de Solé acerca dos objetivos reforçam a ideia de que é importante considerar os objetivos ao se trabalhar os textos até para sabermos que estratégias adotar. Kleiman (1989) discorre que os objetivos também são importantes para outro aspecto da atividade do(a) leitor(a) que contribui para a compreensão: a formulação de hipóteses e que a forma do texto, até certo ponto, determina os objetivos da leitura. Assim, vamos estudar o que seriam as estratégias cognitivas e como usá-las em sala de aula no Ensino Médio.

Que podemos entender por estratégias cognitivas? Segundo Kleiman (1989), uma estratégia cognitiva consiste, basicamente, num processo através do qual utilizamos elementos formais do texto para fazer as ligações necessárias à construção de um contexto. Trata-se de um processo inferencial de natureza inconsciente, sendo então, considerada uma estratégia cognitiva da leitura. As estratégias cognitivas regerem os comportamentos automáticos, inconscientes do(a) leitor(a), e o seu conjunto serve essencialmente para construir a coerência lexical do texto, isto é, aquelas relações coesivas que se estabelecem entre elementos sucessivos, sequenciais do texto.

Kleiman (1989) demonstra que a leitura, sendo uma atividade mental, faz com que nos valhamos de determinadas estratégias. Ao ler um texto, para compreendê-lo e interpretá-lo, nos valemos de nosso conhecimento lexical, do conhecimento de mundo e de outros fatores como memória, capacidade de ligar os elementos que compõem o texto. Além disso, deve-se considerar com que objetivo o(a) leitor(a) está lendo o texto. Será para extrair o sentido geral do texto ou informações específicas? Quem está lendo um texto jornalístico tem objetivos diversos de quem está lendo um romance e se deve considerar para quem o autor se dirige.

Solé (1996) avalia que, para o(a) leitor(a) poder compreender, é necessário que o texto em si se deixe compreender e o(a) leitor(a) possua conhecimentos adequados para elaborar uma interpretação sobre eles. A autora ainda esclarece que se torna difícil explicar o que sejam estratégias especialmente para leitores(as) experientes, que as usam de forma inconscien-

te. À medida que vamos lendo e compreendendo, não ocorre nada; o processamento de informação escrita que o ato de leitura exige vai acontecendo de forma automática. Porém, quando encontramos algum obstáculo – uma frase incompreensível, um desenlace totalmente imprevisível, que contradiz nossas expectativas, uma página colocada de forma incorreta, que torna impossível a nossa compreensão – o estado de “piloto automático” é abandonado.

Torna-se importante atentarmos para o que assegura Solé, pois todos nós usamos estratégias sem perceber, só parando para pensar no que estamos lendo quando nos deparamos com algo que exige um esforço maior da nossa parte no processo de interpretar e compreender um texto. Enquanto vamos lendo sem pensar no que estamos fazendo, valemo-nos de estratégias cognitivas, mas, quando precisamos pensar na atividade que estamos realizando, usamos as metacognitivas.

Para facilitar o entendimento dos significados de estratégias cognitivas e metacognitivas e completar o que é afirmado por Kleiman, vamos observar o que explica Kato (1985, p. 102): “estratégias cognitivas em leitura designarão, portanto, os princípios que regem o comportamento automático e inconsciente do(a) leitor(a), enquanto estratégias metacognitivas em leitura designarão os princípios que regulam a desautomatização consciente das estratégias cognitivas”.

Rojo (2009) enfatiza que ler envolve diversos procedimentos e capacidades (perceptuais, motoras, cognitivas, afetivas, sociais, discursivas, linguísticas), todas dependentes da situação e das finalidades da leitura, algumas delas denominadas, em algumas teorias de leitura, estratégias (cognitivas, metacognitivas). Acrescentemos a todos esses fatores o conhecimento prévio, que, com certeza, entra no universo das estratégias cognitivas. Se o texto aborda um assunto conhecido para o(a) leitor(a), ele ativará, sem perceber, sua memória, usando-a para construir os sentidos do texto. Assim, quando um(a) professor(a) leva para uma aula do Ensino Médio textos que abordem assuntos e temas conhecidos dos(as) alunos(as), trabalhando em aulas de leitura, fazendo questionamentos e promovendo discussões.

É preciso, portanto, que o(a) professor(a) saiba como aplicar devidamente os(as) alunos(as), ajudando-os(as) a usar as estratégias cognitivas e metacognitivas que os(as) ajudarão a se tornarem leitores(as) competentes. Nesta longa jornada que o(a) professor(a) empreenderá, tem que se aproximar dos(as) alunos(as), saber que conhecimento de mundo possuem, em qual nível se encontram, de que comunidade são oriundos, as variedades linguísticas que adotam e o que esperam das lições a fim de que todas as partes – alunos(as) e professor(a) – possam trabalhar juntos para fazer das lições de leitura algo proveitoso. No processo de interpre-

tar e tentar compreender o que está escrito no texto, o que é revelado – de forma implícita ou explícita através do contexto – e as condições sociais em que o texto foi produzido, o(a) aluno(a) irá perceber cada vez mais que é cidadão de um mundo globalizado.

Ressaltamos o que Grigoletto (2010) afirma que é preciso explicitar para o(a) aluno(a) que as condições de produção da leitura de um texto dentro da sala de aula como parte das atividades didáticas vão necessariamente influenciar a construção do sentido.

Nas décadas de 60, 70 e 80, ao se pensar em leitura, o foco não estava no texto. Ler estava fortemente ligado ao processo de alfabetização. Desta forma, ler consistiria, basicamente, em um processo de decodificação. O(a) leitor(a) tratava de decodificar os elementos linguísticos presentes no texto, ligando-os entre si. Rojo (2009) enfatiza isso ao dizer que, na segunda metade do século XX, ler era visto – de maneira simplista – apenas como um processo perceptual e associativo de decodificação de grafemas (escrita) em fonemas (fala), para se acessar o significado do texto. Ainda acompanhando Rojo, podemos dizer que as capacidades que se focalizavam eram as de “decodificação” do texto, um portal importante para o acesso à leitura, mas que absolutamente não esgotam as capacidades envolvidas no processo de ler.

Com o tempo, o conceito de leitura evoluiu, principalmente por causa de novas pesquisas, que passaram a dar importância ao papel do(a) leitor(a) no processo de interpretar e compreender o texto. Leffa (1999) observa três abordagens no tratamento da leitura: (1) as abordagens ascendentes, que estudam a leitura da perspectiva do texto, onde a construção do sentido é vista basicamente como um processo de extração; (2) as abordagens descendentes, com ênfase no(a) leitor(a) e que descrevem a leitura como um processo de atribuição de significados; e, finalmente, (3) as abordagens conciliadoras, que pretendem não apenas conciliar o texto com o(a) leitor(a), mas descrever a leitura como um processo interativo/transacional, com ênfase na relação com o outro.

Para entender melhor o que são as abordagens ascendentes e descendentes, observemos Kato (1985) que explana que o processamento descendente (*top-down*) é uma abordagem não-linear, que faz uso intensivo e dedutivo de informações não-visuais e cuja direção é da macro para a microestrutura e da função para a forma. Já o processamento ascendente (*bottom-up*) faz uso linear e indutivo das informações visuais, linguísticas e sua abordagem é composicional, isto é, constrói o significado através da análise e síntese do significado das partes.

Rojo (2009) ressalta a melhoria do conceito de leitura, vendo que ela, primeiro, passou a ser enfocada não apenas como um processo de decodificação, de transposição de um código (escrito) a outro (oral), mas como um ato de cognição, de compreensão, que envolve conhe-

cimento de mundo, conhecimento de práticas sociais e conhecimentos linguísticos, muito além dos fonemas e grafemas. Depois, num primeiro momento, tratou-se da compreensão do texto, do que nele estava posto, ou pressuposto. Nessa abordagem, cujo foco estava no texto e no(a) leitor(a), na extração de informações do texto, descobriram-se muitas capacidades mentais de leitura, que foram denominadas estratégias (cognitivas, metacognitivas) do(a) leitor(a). Posteriormente, passou-se a ver o ato de ler como uma interação entre o(a) leitor(a) e o(a) autor(a). O texto deixava pistas da intenção e do significado do autor e era um mediador desta parceria interacional. Para captar estas intenções e os sentidos, conhecimentos sobre práticas e regras sociais eram requeridos.

Segundo Kato (1985, p. 65): “é fácil dizer que ler é captar os objetivos do autor ou suas intenções e ideias, sem se posicionar ao modo como isso se dá”. Isso supõe que ler seria simplesmente interpretar o que o autor pretendia dizer, sem ter uma opinião. Tal modo de análise de um texto não exige um posicionamento do(a) leitor(a), não o caracterizando como alguém ativo no processo de construção de sentidos. A trajetória do conceito de leitura levou a uma maior valorização do papel do(a) leitor(a), que passou a ser visto como agente ativo no processo. De decodificador passivo, ele se tornou alguém que interage com o texto e o autor deste. E o uso que ele fizer das estratégias, tanto cognitivas quanto metacognitivas, será um grande determinante.

O(a) professor(a) deverá pensar não apenas em como ensinar o uso de estratégias, mas também no texto e no nível dos(as) alunos(as). Que texto escolher? Isso é algo a ser considerado. E, como muitos(as) alunos(as) que cursam o Ensino Médio não praticam a leitura, é com o(a) professor(a) que podem passar a valorizar o desenvolvimento dessa competência. E o(a) professor(a) será fundamental em ensiná-los(as) e guiá-los(as) nesse processo. Entretanto, é preciso que os(as) professores(as) os(as) ajudem a serem leitores(as) ativos(as), tomando cuidado para que não se limitem a apenas seguir tarefas propostas, como explana Grigoletto (2010) ao afirmar que os(as) alunos(as) se apoiam predominantemente no(a) professor(a) para a compreensão do texto. Isso se dá de várias formas: não questionam as respostas que recebem do(a) professor(a), esperam uma única resposta para cada questão do exercício, resposta que é invariavelmente aquela do(a) professor(a), e seguem os passos propostos para a realização da tarefa.

Outro problema é que os alunos podem ser colocados para realizar tarefas de interpretação de textos que lhes são totalmente estranhos, como aponta Leffa (1999), ao alertar que, na sala de aula, o(a) aluno(a) é muitas vezes solicitado a ler um texto que não foi escrito para

ele(a) – ou seja, um texto que exige pré-requisitos que a própria instituição escolar e a sociedade sonegaram a determinados(as) alunos(as). Trabalhar a compreensão de um texto não é simples e devemos lembrar o que discorre Marcuschi (2008) ao fazer uma análise sobre o que é compreender um texto. Na sua análise, ele atesta que compreender um texto não é uma atividade natural nem uma ação isolada do meio e da sociedade em que se vive, exigindo habilidade, compreensão e trabalho.

Como pudemos ver até agora, as estratégias cognitivas são aquelas que aplicamos sem nos darmos conta. Nelas, nós ativamos conhecimentos e habilidades desenvolvidas. No caso dos(as) alunos(as) do Ensino Médio, em princípio, utilizarão o conhecimento que já teriam adquirido em séries anteriores. Entretanto, o que muitos(as) professores(as) de Língua Portuguesa veem é que os(as) alunos(as) costumam apresentar dificuldades enormes de leitura, como assegura Rojo (2009), ao afirmar que somente poucas e as mais básicas das capacidades leitoras têm sido ensinadas, avaliadas e cobradas pela escola. Todas as outras são quase ignoradas. Como vimos, é isso o que mostram os resultados de leitura de nossos(as) alunos(as) em diversos exames, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA).

Ao perceber o nível dos(as) alunos(as) do Ensino Médio, o(a) professor(a) se vê diante de vários desafios: ajudá-los(as) a superarem suas limitações, a se prepararem para o ENEM e se tornarem leitores(as) proficientes. Isso acaba aumentando a responsabilidade do(a) professor(a), que frequentemente se depara com alunos(as) desmotivados(as), que veem a leitura apenas como uma simples atividade, não como algo que possa ajudá-los(as) a tomar consciência de suas identidades como cidadãos(as) inseridos(as) numa sociedade. Como o(a) professor(a), então, agirá para guiar os alunos nessa jornada? Tal pergunta não tem uma resposta pronta e definitiva. É um desafio a ser enfrentado diariamente e não é fácil lidar com tantos alunos, oriundos dos mais diversos meios sociais.

Na verdade, nunca haverá uma resposta. Trabalhar a leitura com os alunos tendo o texto como objeto de estudo é um processo contínuo, que exige do(a) professor(a) e dos(as) alunos(as) uma posição ativa. O(a) professor(a) deverá guiar os(as) alunos(as), motivando-os(as) e estes(as), por sua vez, deverão adotar uma postura crítica e ativa.

Lima (2013) aborda que os PCNs preveem estratégias de ensino leitura e de escrita baseadas nas mais recentes pesquisas sobre leitura e escrita, em que privilegia o ensino de gêneros textuais em uso na sociedade, tornando, assim, o ensino significativo e próximo do que o(a) aluno(a) vai vivenciar fora da escola.

Assim, vê-se que as estratégias de leitura devem estar relacionadas aos gêneros textuais que vierem a ser usados em sala de aula. Precisamos considerar o tempo, a realidade social do(as) aluno(as), quais as suas experiências e conhecimentos de mundo e da linguagem. Mais ainda, ao trazer o texto para o ambiente da sala de aula, o(a) professor(a) pode perguntar acerca de que conhecimentos o(as) aluno(as) tem sobre o tema e os assuntos que o texto aborda. Os aspectos socioculturais trazidos à baila são de conhecimento do corpo discente ou lhes são estranhos?

Ao pensar nas estratégias e no que se trará para a sala de aula, prestemos atenção a Rojo (2009), que, estudando o progresso dos conceitos de leitura, análise e interpretação de texto, concluiu que, mais recentemente, a partir dos anos 1990, a leitura tem sido vista como um ato de se colocar em relação um discurso (texto) com outros discursos anteriores a ele, emaranhados nele e posteriores a ele, como possibilidades infinitas de réplica, gerando novos discursos/textos.

O uso de estratégias cognitivas para os(as) alunos(as) de Ensino Médio devem levar em conta vários fatores já que, como afirma Lima (2013), ler é um processo cognitivo que envolve um(a) escritor(a), um texto e um(a) leitor(a). O sucesso desse processo está em o(a) leitor(a) conseguir reconstruir um significado mais próximo possível do significado que o(a) escritor(a) quis passar. Isso, no ensino, mostra a importância do(a) professor(a) levar em conta o conhecimento prévio do(a) aluno(a), seus interesses, o objetivo da leitura, a motivação, etc., pois, caso contrário, o(a) leitor(a) pode não ativar as informações necessárias para que a compreensão aconteça, comprometendo a leitura.

E Leffa (1999) afirma que a construção do significado não é feita a partir do texto, num processo de extração, mas a partir do(a) leitor(a), que não extrai do, mas atribui ao texto um significado. Leffa (1999) acrescenta que, como tudo que se faz na vida, a atividade da leitura só é possível na medida em que o(a) leitor(a) usa seu conhecimento prévio para direcionar sua trajetória pelo texto, eliminando antecipadamente as opções inválidas.

Não se pode falar realmente de como planejar usar estratégias cognitivas, pois elas não envolvem planejamento, são usadas espontaneamente, sem que os(as) alunos(as) tomem ciência de que as estão aplicando. Se os(as) professores(as) trouxerem para o ambiente escolar um texto com os quais os(as) alunos(as) estejam familiarizados(as), usarão inconscientemente as estratégias cognitivas até que se deparem com um aspecto do texto que se prove um desafio.

Enquanto vão lendo, os(as) alunos(as) vão usando os conhecimentos de que já dispõem, tanto sobre os aspectos textuais quanto sobre os assuntos que o texto aborda. No decorrer da

leitura, vão formando hipóteses, excluindo possibilidades e fazendo previsões sobre o que o autor pretende dizer.

Podemos dizer que Lima (2013) tira essa mesma conclusão, visto que ela explica que o processamento por meio das estratégias cognitivas de leitura não envolve conhecimento reflexivo, é automático. Logo, não há desautomatização e reflexão por parte do(a) leitor(a) experiente de como é que ele realiza as operações cognitivas. Nesse tipo de processamento do texto, as operações se apoiam no conhecimento das regras gramaticais (regras sintáticas e semânticas de nossa gramática interna) e no conhecimento do vocabulário (que subjaz ao reconhecimento instantâneo do texto).

Embora o(a) professor(a) não possa fazer uma previsão totalmente precisa de que tipos de estratégias adotar nas aulas de leitura, ele sempre deverá pensar nelas como uma fonte de possibilidades infinitas, como certifica Ludvig (2014) ao atestar que, Ao considerar que o ato da leitura não se constitui num processo simplificado ou reducionista, mas sim engendra uma multiplicidade de fatores, o(a) professor(a) domina conceitos sobre esse processo numa perspectiva crítica, como também aplicá-los em suas aulas, possibilitando, desse modo, a modificação do pensamento que, por conseguinte, resultará nas mais diversas formas de expressão seja oral ou escrita.

Assim como as estratégias cognitivas, o(a) aluno(a) e os(a) professores(a) irão se valer das metacognitivas no aprendizado de leitura. Como já foi abordado neste trabalho, as estratégias metacognitivas, diferentemente das cognitivas, são adotadas de forma consciente e envolvem reflexão sobre o que se está lendo, principalmente se os alunos estiverem lidando com gêneros textuais que até então lhes eram desconhecidos, que tragam elementos léxicos com os quais não estejam familiarizados ou se talvez esses(as) alunos(as) não possuam um nível de conhecimento de estratégias de leitura compatível com o do Ensino Médio.

Ainda que esta preocupação não seja nova e tenham sido realizados muitos estudos e discussões sobre como os(as) professores(as) devem agir para auxiliar os(as) alunos(as), muito tem a se fazer no sentido prático. É necessário ir além de estudos e discussões. Vale mencionarmos que fala Solé (1996) sobre o que é necessário para que se possa fazer uma verdadeira leitura. Ela discorre que, para que uma pessoa possa se envolver em uma atividade de leitura, de compreender o texto que tem em mãos, tanto de forma autônoma como contando com a ajuda de outros mais experientes que atuam como suporte e recurso.

No caso de pessoas mais experientes que possam ajudar quem não é experiente na leitura, estamos nos referindo aos(as) professores(as) de Língua Portuguesa, que irão, como pro-

fissionais, auxiliar e guiar os(as) estudantes. Os(as) alunos(as) compreenderão que são capazes de ler o texto e, caso precisem de ajuda no processo de compreensão, é natural que esperem que o(a) professor(a) seja capaz de auxiliá-los e um(a) professor(a) carece pensar em que estratégias metacognitivas adotar. Não se faz necessário seguir instruções de forma estrita e rigorosa, pois conduzir uma aula de leitura não é algo cujo andamento e resultados possamos prever com certeza. E o(a) professor(a), ainda que vá conduzir a aula, não irá agir de forma a podar a iniciativa dos(as) alunos(as), que necessitarão serem os principais agentes de sua aprendizagem.

Já foi abordado neste trabalho o que são estratégias metacognitivas. Elas são as estratégias que usamos de maneira consciente, refletindo acerca da leitura que estamos realizando. Sendo estratégias que se usam conscientemente, requerem que o(a) professor(a) tenha um maior cuidado ao selecioná-las.

Kato (1989) menciona as seguintes estratégias metacognitivas:

- a) explicitação dos objetivos de leitura;
- b) identificação de aspectos da mensagem que são importantes;
- c) alocamento de atenção em áreas que são importantes;
- d) monitoração do comportamento para ver se está ocorrendo compreensão;
- e) engajamento em revisão e auto indagação para ver se objetivo está sendo atingido;
- f) tomada de ações corretivas quando são detectadas falhas na compreensão;
- g) recobrimento de atenção quando a mente se distrai ou faz digressões (KATO, 1989, p. 65).

Os objetivos são uma parte importante no processo de compreensão, como articula Kleiman (1999, p. 34): “a capacidade de estabelecer objetivos na leitura é considerada uma estratégia metacognitiva, isto é, uma estratégia de controle e regulamento do próprio conhecimento”.

Podemos concordar com Kleiman, pois, ao saber qual é o gênero textual e estabelecer um objetivo para a leitura que vamos realizar, já determinamos como iremos ler o texto. Não se lê um romance da mesma forma que se lê um texto jornalístico ou uma bula de remédio ou receita culinária. Ler o texto para saber qual seu significado geral ou se for para buscar informações determinadas que ele contém também será relevante para o uso de estratégias metacognitivas que serão adotadas.

Essas estratégias não podem ser adotadas de forma rígida. Segundo Ludvig (2014, p. 33): “as estratégias são formas flexíveis de trabalho junto ao texto, uma vez que se adaptam a diversas situações e sempre consideram os objetivos a serem alcançados”. Avaliando o que

atesta Ludvig, devemos entender que as estratégias devem se adaptar às circunstâncias, respeitando o nível dos(as) alunos(as) e seus conhecimentos linguísticos e de mundo.

O uso de estratégias metacognitivas adequadas exigirá um planejamento do(a) professor(a), o que nos leva a concluir que a leitura em sala de aula já não pode ser considerado um processo individual e espontâneo. Em sala de aula, a leitura é um processo planejado, sistemático, coletivo e que envolve interação entre o texto e o leitor(a); entre o(a) professor(a) e os(as) alunos(as)-leitores(as), que poderão discutir o que entenderam acerca do que leram.

A afirmação de Maia (2018) apenas confirma o que se afirmar neste trabalho: “depreende-se, então, a importância do ensino da leitura, de maneira formal, estratégica e sistemática, visando não apenas a decodificação do código ou sistema alfabético, mas a construção de um leitor autônomo e capaz de interagir com o texto e seu autor, construindo os sentidos plurais que todo texto traz”.

O uso das estratégias metacognitivas incluirá como objetivo fazer com que se consiga ir além da mera decodificação, fazendo com que o(a) leitor(a) seja capaz de construir sentidos, transformando-se em alguém autônomo(a). Segundo Correia (2014) que ressalta que, se os(as) educadores(as) propuserem atividades com os objetivos de formarem leitores(as) que consigam ir além da mera decodificação, os(as) alunos(as) serão capazes não apenas de buscar informações, mas também de relacionar e integrar as partes do texto, de refletir sobre os seus sentidos, captando as intenções e informações implícitas, de perceber relações com outros contextos, assim como de gerar mais sentidos para o texto e de valorizar o que leem de acordo com seus próprios critérios.

Definir as estratégias adequadas depende de nós professores(as), precisamos saber como escolher métodos e metodologias apropriadas para o desenvolvimento da leitura, da compreensão e interpretação textual é cabível transformarmos a aula de leitura em uma atividade dinâmica, criativa, lúdica e prazerosa. Nesse sentido, há uma unanimidade entre os autores acerca de definição de estratégias metacognitivas, mas eles concordam que elas consideram os objetivos com que se lê o texto em sala de aula e que consistem, basicamente, em três fases: atividades realizadas antes, durante e após a leitura. Como foi dito anteriormente neste trabalho, o uso das estratégias metacognitivas envolve atividades antes, durante e após a leitura.

O comum é que os(as) professores(as) apresentem aos(às) alunos(as) o texto, mostrando-lhes o título, pedindo-lhes que observem aspectos como fotos e ilustrações. O objetivo é que se familiarizem com o que lhes é apresentado e tenham uma ideia do que vão ler.

Marini e Joly (2008) proferem que o uso de estratégias metacognitivas possibilita ao(à) leitor(a), por exemplo, fazer uma análise global do texto antes da leitura, olhando o título, os tópicos e as figuras e gráficos, realizando previsões, relacionando-os com seu conhecimento prévio. Durante a leitura as utiliza para a compreensão da mensagem do texto escrito, selecionando as informações relevantes, ligando-as e fazendo uma análise das previsões e hipóteses levantadas antes da leitura para confirmá-las ou refutá-las. Depois da leitura sua utilização facilita realizar uma análise geral com o objetivo de rever e refletir sobre o conteúdo lido, buscar a importância do texto, o significado da mensagem, verificar as diferentes perspectivas apresentadas para o tema e a aplicação das informações para solucionar problemas.

Ao apresentar o texto, mostrar as ilustrações, pedir aos(às) alunos(as) que digam o que sabem, o(a) professor(a) pode pedir que digam o que já sabem sobre o que o texto irá falar, perguntar o que sabem sobre o gênero textual e qual o objetivo de alguém que lê tal gênero. Isso orientará os(as) alunos(as) para que saibam como proceder a leitura: se para identificar o sentido global do texto, buscar informações específicas, de forma ascendente ou descendente etc.

Ludvig (2014), ao falar sobre as estratégias que o(a) professor(a) pode adotar nas aulas de leitura no Ensino Médio, faz a seguinte lista:

- 1ª Pensar em Voz Alta;
- 2ª A Estrutura do Texto;
- 3ª A Predição;
- 4ª A Representação Visual do Texto;
- 5ª O Resumo;
- 6ª O Questionamento (LUDVIG, 2014, p. 33).

Vemos que não há um consenso entre os autores acerca do uso das estratégias, mas todos defendem que elas devem ser feitas de forma esquematizada quando o(a) professor(a) está organizando as atividades de leitura.

Como podem ser as atividades durante a leitura? Os(as) professores(as) podem pedir que os(as) alunos(as) leiam sozinhos, em duplas ou em pequenos grupos, o que poderá ajudar para que cada aluno(a) contraponha seu ponto de vista, aquilo que ele conseguiu depreender dos sentidos do texto, ao que os(as) outros(as) alunos(as) puderam captar. Durante a leitura, eles talvez se deparem com palavras desconhecidas e poderão tentar entendê-las observando o contexto em que estão inseridas. A partir do momento em que se depararem com palavras que são desconhecidas, eles irão lançar mãos de estratégias conscientes para tentar compreendê-las, como observar possíveis significados ou olhar aspectos extralinguísticos que os ajudem a

tentar compreender não apenas o significado das palavras contidas no texto, mas também a estabelecer ligações entre os elementos textuais. Durante a leitura, o(a) professor(a) está à disposição do(a) aluno(a) para ajudá-lo(a). Porém, deve-se deixar claro que ele sempre deverá dar espaço para que os alunos ajam de forma autônoma.

Os(as) alunos(as) também poderão fazer atividades como sínteses do que leram ou identificar os assuntos mais importantes de cada parágrafo ou tentar falar sobre o que entenderam usando suas próprias palavras. Nas atividades após a leitura, talvez os(as) alunos(as) sejam chamados para discutir em voz alta com o(a) professor(a), expondo o que conseguiram interpretar, respondendo a questões e podendo até elaborar pequenos textos sobre assuntos presentes no texto lido em sala de aula que consideraram relevantes.

Strona, Paula e Penkal (2015) enfatizam que, para melhor desenvolver o trabalho de leitura em sala de aula, alguns itens são relevantes na escola acerca da leitura:

não trabalhar os textos de forma descontextualizada; dar tempo para que o aluno leia em sala de aula; ensinar métodos para retirar informações de um texto; praticar com os alunos a importância e a prática da reescrita do texto, quando oferecer proposta de reescrita, explicitar quem será o interlocutor; sugerir leituras fazendo comentários interessantes de alguns livros para despertar o gosto pela leitura; dar ao aluno embasamento para que ele possa construir não apenas dissertação, mas diversos tipos de textos; trabalhar diversas formas de leituras, desde as revistinhas de Chico Bento até os clássicos de Sófocles, porém de maneira diferenciada (fazendo inferências e colocando o aluno dentro do contexto); dar retorno ao aluno, fazer com que ele mesmo perceba sua evolução; dar feedback, principalmente de forma positiva, para que o discente evolua, entre outras estratégias (STRONA, PAULA; PENKAL, s/p., 2015).

Portanto, não há uma definição precisa de que estratégias metacognitivas adotar, mas podemos afirmar que elas devem ser organizadas respeitando a autonomia dos(as) alunos(as) e fazendo com que exercitem sua capacidade de leitores(as) ativos(as).

A pesquisa evidencia que o trabalho realizado com a leitura em sala de aula é complexo e que precisamos inovar as metodologias usadas para ensinar ou mediar a leitura com os(as) alunos(as) do Ensino Médio – que, em princípio, pretendem fazer as provas do ENEM e, portanto, ingressar em cursos superiores –, ele tem que pensar nos textos adequados, o que o levará a pensar nos gêneros textuais que poderá adotar. Além disso, há o fator (não menos importante) de planejar como trabalhar o uso das estratégias cognitivas e metacognitivas em sala de aula.

Alunos(as) do Ensino Médio, por estarem se preparando para sua vida profissional, trabalham com gêneros discursivos que despertem suas capacidades reflexivas, até porque as

provas de Português do ENEM exigem que se interpretem textos e os textos que devem ser interpretados nessas provas abordam assuntos bastante atuais, que requerem que os(as) alunos(as) não apenas tenham conhecimentos sobre os fatos que ocorrem na sociedade, mas que também saibam interpretar e compreender os textos. Assim, o(a) professor(a) que trabalha no Ensino Médio vê-se diante da responsabilidade de trabalhar para que desenvolvam suas consciências críticas. E desenvolver a competência leitora dos(as) alunos(as) não será útil somente para a disciplina da Língua Portuguesa. Quem aprende a ler acaba por aprender satisfatoriamente outras disciplinas.

Claro que falar é muito mais simples do que fazer, pois uma coisa é dizer como percebemos o modo de ensinar, outra é lidar com as situações concretas em sala de aula, como aponta Solé (1996), que lembra que as situações de ensino também diferem em função de diferentes fatores, de tal modo que podemos afirmar que cada uma delas é única e irrepetível, sem que isso diminua a tendência a homogeneizar os meios disponíveis para obter os fins perseguidos. Ela acrescenta que pode parecer difícil romper essa tendência homogeneizadora, porém é a única solução coerente para articular um ensino adaptado, capaz de ajudar o processo de construção pessoal, que é a essência da aprendizagem. Precisamos falar nessa tendência homogeneizadora, porque é essencial que o(a) professor(a) tenha em mente que cada turma é única e tem suas necessidades.

Um grande problema, infelizmente, é que muitos alunos(as) do Ensino Médio, por não possuírem o hábito da leitura, costumam ter desempenhos pífios. Não são poucos os que não vão além de uma mera decodificação e que, na verdade, mal sabem ler. O(a) professor(a) brasileiro costuma ser preparado para lidar com o que seria um(a) aluno(a) ideal, isto é, aquele que teria um nível compatível com a série em que está estudando.

O(a) professor(a) não só terá que lidar com uma turma que representará desafios, mas também saber escolher os gêneros discursivos, que fazem parte do universo cultural dos(as) alunos(as) e despertar seu interesse. Há muito tempo que, na verdade, têm-se estudado os gêneros discursivos e o fato de ainda se ter dificuldade para lhes dar uma denominação adequada e classificá-los pode ser explicado por Marcuschi (2008), que assegura que uma dificuldade natural no tratamento desse tema acha-se na abundância e diversidade das fontes e perspectivas de análise. O autor lembra que o trato dos gêneros tem relação ao trato da língua em seu cotidiano nas mais diversas formas. Devemos manter em mente que gênero não é o mesmo que tipologia textual. Lopes (2012) alerta que esta última se trata da forma como um texto foi construído e que as mais conhecidas são narração, descrição e dissertação.

Ao se considerar que gêneros textuais se adotam com alunos(as) do Ensino Médio, que irão prestar exames, não esqueçamos o que discorre Rojo (2009), ao alertar que o ENEM e o SAEB aproximam-se mais de uma concepção discursiva de leitura, na medida em que incorporam descritores ou habilidades e competências que dizem respeito não somente ao conteúdo e à materialidade linguística dos textos (e às capacidades cognitivas de leitura mencionadas na grade do PISA), mas também a sua situação de produção. Por exemplo, exigem “estabelecer relações entre eles (os diferentes textos) e seu contexto histórico, social, político ou cultural, inferindo as escolhas dos temas, gêneros discursivos e recursos expressivos dos autores” (ENEM) ou “reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido” (descritores do SAEB).

Entre os muitos gêneros quadrinhescos que os(as) professores(as) podem usar, podemos pensar nas tirinhas, nos cartuns, nas charges e nas histórias em quadrinhos, por usarem o humor, serem de linguagem acessível e abordarem assuntos atuais, que costumam ser cobrados em exames como o ENEM, são úteis para promover discussões e despertarem o interesse dos(as) alunos(as) para temas do mundo globalizado.

Ultimamente, tem havido, por parte dos(as) estudiosos(as) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais, uma valorização do uso de textos não-escolares, que reflitam situações do dia a dia, que façam parte da realidade dos alunos e que sirvam para promover diálogos durante as aulas de leitura em Língua Portuguesa. Entre esses gêneros, encontra-se a charge que, inicialmente, é destinada ao público de jornais, mas que, graças à *Internet*, tem se tornado acessível a outros tipos de leitores(as). Um bom exemplo de charge que podemos acessar na internet é esta que será mostrada aqui neste trabalho:

Figura 8 – Problema Social



Fonte: <https://domtotal.com/charge/2575/2019/05/ministros-de-bolsonaro/>. Acessado em 02 de setembro de 2019.

Pelo que percebemos no exemplo mencionado acima, a charge usa de humor, ironia e muita linguagem visual. Além dos elementos textuais, o(a) aluno(a)-leitor(a) do Ensino Médio pode utilizar elementos não-textuais para o processo de interpretação e compreensão textual. A linguagem verbal é bastante fácil e o tema, atual. Isso torna as charges muito viáveis para ser usadas em sala de aula.

O tema abordado também pode levar a várias discussões que o(a) professor(a) poderá levantar-se com os(as) alunos(as) acerca da nossa realidade sociocultural e política. Isso se aplica ao que é afirmado por Lessa (2010) que atesta que estes são textos que estão, atualmente, no contexto de letramento dos(as) alunos(as), na sua vivência. Assim, a forma de trabalhar com a língua passa a ser uma atividade social e crítica, exercendo uma leitura de mundo cidadã.

Na leitura tanto de charges como a exemplificada acima quanto de qualquer outro gênero textual que vier a ser aplicado em sala de aula, os(as) alunos(as) usarão os seus conhecimentos de mundo e a bagagem acumulada pelos anos anteriores de estudo. Segundo Boso, Garcia, Rodrigues e Marcondes (2010) que dizem que cada pessoa carrega consigo experiências, atividades do dia a dia, relacionamento social, político, econômico e cultural, fatores determinantes no momento de ler determinado texto. O conhecimento prévio diante de certos fatores relacionará o indivíduo com o entendimento, determinando a compreensão da leitura.

Todas estas experiências e o entendimento que os(as) alunos(as) possuem acerca da realidade em que vivem serão fatores fundamentais para que interpretem textos como a charge acima. Afinal, como explana Lopes (2012, p. 283-284): “para compreender bem um texto, você não deve ser um leitor passivo, deve construir a sua leitura por meio do seu “conhecimento de mundo”. Um dos grandes nomes da educação no Brasil, o mestre Paulo Freire, afirmou que a “leitura do mundo” precede à leitura do texto escrito”. Afinal, até as pessoas com pouca escolaridade sabem ler os fatos do mundo e interpretá-los.

A charge, assim como qualquer gênero, é lida de maneira particular. Não se pode, como anteriormente afirmado neste trabalho, ler um texto sem considerar suas particularidades. Não vamos ler uma piada como quem lê um texto jornalístico. E Marcuschi (2008) reforça nossa afirmação ao explicar que o gênero textual é um indicador importante, pois a produção e o trato de um artigo científico são diversos dos de uma tirinha de jornal ou um horóscopo.

Ler qualquer gênero textual ativará nossas estratégias cognitivas e nos obrigará a usar estratégias metacognitivas para que compreendamos aquilo que lemos. Mesmo textos com linguagens aparentemente simples, como uma charge ou tirinha de jornal, querem dizer muito mais do que aquilo que dizem explicitamente, pois carregam consigo muitas mensagens implícitas sugeridas pelos contextos em que foram produzidas.

Antes de escolher o gênero textual, é necessário que o(a) professor(a) também pense sobre o que é leitura, o que ele próprio entende sobre o texto que pretende levar para ser analisado em sala de aula. A maneira como o(a) professor(a) vê a atividade de leitura será bastante importante na maneira como ele conduzirá a aula. Se ele pensa que ler se resume a interpretar um texto apenas no sentido de estudar gramática, responder a questionários oferecidos pelos livros didáticos e aprender aspectos lexicais, a aula de leitura será apenas isso. Porém, se ele vê a aula de leitura como uma forma de levar os(as) alunos(as) a discutir um tema, aprofundar-se em assuntos atuais e relevantes e se posicionar como leitores(as) do mundo, ele os ajudará não apenas a se preparar para exames como o ENEM, mas também a serem leitores(as) ativos(as) do mundo em que vivem.

Ludvig (2014) também afirma que a forma como o(a) professor(a) pensa a leitura definirá a sua prática nas diversas disciplinas que compõem o currículo escolar que, diga-se de passagem, é amplo e, desse modo, exige posturas que contemplem a leitura de forma completa, em toda amplitude que ela enseja.

Entendemos que a leitura e o letramento devem ser ensinados para que os(as) alunos(as) se tornem cidadãos(ãs) ativos(as), capazes de entender a complexidade política, social, cultu-

ral e econômica do mundo em que vivemos, vendo a leitura como uma forma de se manter integrados ao que acontece em nossa sociedade. Através da leitura, vamos adquirindo consciência de quem somos e de quem podemos ser nesta sociedade, conforme prega Rojo (2009) que defende que um dos objetivos principais da escola é possibilitar que os(as) alunos(as) participem das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática.

Tudo isto apenas reforça que tanto os conhecimentos do(a) professor(a) e sua noção do que sejam leitura quanto os conhecimentos e expectativas dos alunos serão fundamentais para determinar o andamento das aulas de leitura. Como podemos ver, nem o(a) professor(a) nem os(as) alunos(as) podem ser sujeitos passivos(as). O(a) professor(a) refletirá além de apenas seguir o que se prevê no livro didático e os(as) alunos(as) são levados a se conscientizar de que são os sujeitos mais importantes do processo de ensino e aprendizagem de leitura nas aulas de Língua Portuguesa.

### **3.2 Os gêneros quadrinhescos e as abordagens para a leitura em Língua Portuguesa**

Um(a) bom(a) leitor(a) será aquele(a) capaz de acionar seus conhecimentos prévios e de adotar estratégias adequadas para ler e compreender propriamente um texto apresentado. Quanto mais lê, mais vai se familiarizando com a leitura e passando a ler de forma natural. Os(as) que têm o hábito de ler não param muito para pensar no que estão lendo, pois ativam inconscientemente as estratégias mentais para construir sentidos. As pessoas, à medida que vão lendo, vão adquirindo conhecimento, ampliando seu vocabulário e se tornando autônomas no processo de ler e compreender um texto.

Para confirmar o que se expôs, apoiamo-nos no que afirma Coracini (2010) na concepção intermediária da leitura, vista como interação entre os componentes do ato da comunicação escrita, o(a) leitor(a), portador(a) de esquemas (mentais) socialmente adquiridos acionaria seus conhecimentos prévios e os confrontaria com os dados do texto, “construindo”, assim, o sentido. Nessa concepção, o(a) bom(a) leitor(a) é aquele que é capaz de percorrer as marcas deixadas pelo autor para chegar à formulação de suas ideias e intenções. Veja a seguinte charge abaixo que aborda temas recorrentes das salas de aula.

Figura 9 – Charge Desigualdades Sociais



Fonte: <http://portfoliocursoevc.blogspot.com/2013/05/video-aula-27-construcao-da-identidade.html>.  
Acessado em 04 de novembro de 2019.

É necessário ser um(a) bom(a) leitor(a), capaz de ativar conhecimentos prévios e usar boas estratégias, cognitivas ou metacognitivas para se ler qualquer texto. Assim, vamos analisar como usar estas estratégias na leitura de charges em aulas de leitura no Ensino Médio. Observemos a seguinte charge, que aborda temas muito comuns nas nossas realidades escolares.

Figura 10 – Pai, eu quero morar naquele mundo



Fonte: <http://www.alunos.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=383>. Acesso em 04 de novembro de 2019.

Como podemos ver, as duas charges podem ser levadas para ser lidas e discutidas em aulas do Ensino Médio, pois abordam a temática da desigualdade social, temas que certamente despertam interesse por parte dos(as) alunos(as) e são do seu conhecimento. Abordar em sala de aula temas que fazem parte da vida prática é extremamente importante para que os(as) alunos(as) do Ensino Médio percebam a leitura como uma atividade contextualizada e que será útil para suas vidas profissionais e sociais, como esclarece os Parâmetros Curriculares

Nacionais (1998) que a nova escola de Ensino Médio não há de ser mais um prédio, mas um projeto de realização humana, recíproca e dinâmica, de alunos(as) e professores(as) ativos(as) e comprometidos(as), em que o aprendizado esteja próximo das questões reais, apresentadas pela vida comunitária ou pelas circunstâncias econômicas, sociais e ambientais.

Como o(a) professor(a) pode trabalhar textos como os apresentados acima com seus(suas) alunos(as)? De que maneira as estratégias cognitivas e metacognitivas serão acionadas e aplicadas na lição de leitura destas charges? Primeiro de tudo, o(a) professor(a), ao aplicar estas charges, poderá pedir que os(as) alunos(as) primeiro as observem cuidadosamente, vejam os rostos e expressões dos personagens, a linguagem verbal e a não-verbal que são usadas. Na segunda charge, vê-se uma bomba, um recurso usado pelo chargista. Obviamente, o(a) professor(a) poderá chamar a atenção para o fato de que o artista usou linguagem figurada, isto é, conotativa, e não denotativa. Assim, alunos(as) e professor(as) poderão trabalhar no sentido de discutir o que a bomba quer dizer.

Ao trabalhar a leitura, o(a) professor(a) e os(as) alunos(as) podem ir além da decodificação, tentando entender o que os autores destas charges pretenderam dizer, segundo Antunes (2010) nessa busca interpretativa, os elementos gráficos, (as palavras, os sinais, as notações) funcionam como verdadeiras “instruções” do autor; que não podem ser desprezadas, para que o(a) leitor(a) descubra significações, elabore suas hipóteses, tire suas conclusões.

Muitas estratégias cognitivas e metacognitivas serão usadas na leitura destas charges e, com certeza, as estratégias cognitivas que os(as) alunos(as) acionarem estarão ligadas ao conhecimento prévio que eles possuem sobre os temas e assuntos expostos nas charges. Ao ler os textos, eles acionarão o conhecimento prévio que possuem sobre intolerância religiosa, *bullying* e preconceito. Certamente, muitos(as) alunos(as) que estarão lendo estes gêneros textuais já viram o *bullying* ou o sofreram ou, então, ouviram falar de alunos(as) que seguem religiões de origem africana que sofreram preconceito por parte de outros(as) alunos(as) e até de professores(as). Isto auxiliará para que leiam as charges.

O conhecimento prévio engloba o conhecimento linguístico, de mundo e tantos outros que são acionados ao mesmo tempo. Kleiman (1989, p. 34) “a compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo da sua vida”. Muito do que os(as) alunos(as) viveram, presenciaram ou ouviram falar sobre *bullying* e outras formas de preconceito que estudantes podem sofrer no ambiente escolar será determinante nas lições.

O que eles sabem sobre os temas é um fator que não poderá ser ignorado. Mais do que tudo, será o que eles possuem de conhecimento que ajudará no processo de interpretação e compreensão dos textos e isso se confirma nas palavras de Boso, Garcia, Rodrigues e Marcondes (2010), que abordam que o conhecimento de mundo, as experiências, lembranças e a análise individual do contexto estão muito envolvidos no processo de identificação de esquemas presentes no cotidiano, muitas vezes não percebidos pelo indivíduo. Os pensamentos e falas estão condicionados a esquemas mentais que nos orientam de maneira a nos expressarmos e nos comunicarmos com os outros, permitindo melhor compreensão do mundo.

Ao trazer as charges (e qualquer outro gênero textual) para as salas de aula, o(a) professor(a) não pode fazê-lo de forma aleatória. Cabe a ele, como profissional que pretende formar alunos(as)-leitores(as) críticos(as) e ativos(as), considerar vários fatores ao escolher um texto: quem o escreveu, para quem quis escrever, que temas e assuntos foram abordados e o que ele pretendeu transmitir.

Vale acrescentar que as charges constituem um recurso bastante útil por usar mais de um tipo de linguagem, como lembra Lessa (2010). Considera-se que, vivenciando a era de comunicação e informação, a sociedade não mais consente leituras que tenham como finalidade uma única interpretação, estável e universal, nem mesmo leitores(as) somente de livros. Ao oposto, na atualidade é cada vez mais preciso que o sujeito seja competente para entender as diversas linguagens e os múltiplos códigos que o cercam como, por exemplo, pintura, cinema, teatro, propaganda, histórias em quadrinhos, charges, dentre outros.

Ao pensar em estratégias cognitivas e metacognitivas que podem ser usadas na leitura das charges, cabe-nos lembrar das palavras de Kato (1985, p. 65): “as estratégias cognitivas têm merecido atenção constante por parte da literatura referente à aquisição da linguagem, mas parece-nos que as metacognitivas é que têm interesse especial para a aprendizagem formal na escola em virtude de sua natureza consciente”.

A esta altura do trabalho, compreendemos muito que as estratégias cognitivas se referem ao conhecimento de mundo que os(as) alunos(as) possuem sobre os temas abordados nas charges, a familiaridade que possuem com o gênero, que está amplamente difundido na Internet e devido ao fato de assuntos como *bullying* serem tão debatidos nas escolas na atualidade. Não se planeja usar as estratégias cognitivas, elas são usadas espontaneamente, pois fazem parte do que já possuímos de conhecimento do assunto e do gênero textual. Quanto mais conhecimento se possui sobre o assunto e mais familiaridade se tem com o gênero, mais estraté-

gias cognitivas são acionadas e o(a) leitor(a) vai construindo sentidos sobre o que lê de forma natural.

O(a) professor(a) é capaz de trabalhar para que os(as) alunos(as) passem a ver a leitura como algo útil, que lhes abrirá as portas para muitos tipos de conhecimentos e a maneira como ela for conduzida em sala de aula ajudará a promover o diálogo, fazendo com que os(as) alunos(as) interajam entre si, contrapondo o que conseguiram compreender.

Não é fácil refletir sobre leitura, gêneros textuais a ser adotados em sala de aula nem sobre estratégias cognitivas e metacognitivas que possam ser usadas durante as leituras guiadas, que diferem muito das leituras espontâneas que fazemos ao ler um romance ou bula de remédio, por exemplo. Uma leitura individual é bastante diversa da leitura guiada em sala de aula, que faz com que os(as) alunos(as) se percebam como seres sociais, visto que irão interagir com os(as) professores(as), alunos(as) e verão que a leitura é um processo no qual irão dialogar com o texto e com o autor(a).

Para entender melhor estratégias cognitivas e metacognitivas, Lima (2013) ressalta que a atividade cognitiva se diferencia da metacognitiva pelo tipo de conhecimento utilizado para executar a atividade: declarativo ou processual. As atividades cognitivas envolvem o conhecimento declarativo, que envolve apenas a consciência da tarefa a ser feita, como, por exemplo, resumir um texto. Já o conhecimento processual envolve, além da consciência da tarefa a ser feita, a consciência da própria consciência, ou seja, uma avaliação e um controle do próprio conhecimento, envolvendo não só o produto, mas o controle do processo para chegar ao produto. Ribeiro (2012) dá várias explicações que nos ajudam a entender melhor as estratégias cognitivas a partir de princípios. A autora lista os seguintes princípios:

- Princípio da Canonicidade – este princípio refere-se a estratégias cognitivas de natureza sintática e semântica, as quais levariam os sujeitos a compreender as sentenças levando em conta no nível sintático a ordem natural (Sujeito-Verbo-Objeto), a oração principal antes da subordinada, etc., no nível semântico, o sujeito tem a tendência de entender o animado antes do inanimado, agente antes do paciente, a causa antes do efeito, a tese antes da antítese, etc.
- Princípio da Coerência - esse princípio refere-se a estratégias cognitivas que regem o comportamento de leitores(as) e autores(as) dos textos. Ele relaciona-se aos objetivos do texto e sua ligação com o mundo e, além disso, com a forma de organizar o que se atesta no texto de modo a seguir-se uma sequência coerente, lógica.

Nas estratégias cognitivas, os(as) alunos(as)-leitores(as) irão utilizar o que já conhecem para estabelecer um todo lógico e coerente, usando também seus conhecimentos gramaticais e o que aprenderam sobre a organização de um texto. Quando lemos uma charge, sabemos que é um texto de humor por causa do que já aprendemos anteriormente como sendo um texto de humor e que as charges têm o objetivo de fazer denúncias e críticas usando linguagem humorística.

A charge é um gênero textual que se mostra bastante útil no acionamento de estratégias cognitivas e metacognitivas e no desenvolvimento da competência leitora e capacidade crítica dos(as) alunos(as) por ser um gênero que se vale de linguagem verbal e não-verbal, elementos visuais e um vocabulário facilmente compreensível.

Desenvolver a competência leitora não é algo novo para os(as) educadores(as) e há muito tempo tem sido uma preocupação, como dizem Lima e Rodrigues (2014) que enfatizam que a competência leitora tem sido uma das prioridades da educação básica, principalmente aos(as) alunos(as) do Ensino Médio que necessitam ser leitores(as) ativos(as) e preparados(as) para uma vida acadêmica e profissional em que possivelmente deverão ler diferentes tipos de textos.

Trabalhar devidamente as charges em sala de aula pode corresponder ao que defendem os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), que dizem que conhecer e utilizar eficazmente procedimentos de análise textual (*lato sensu*), conhecer a dinâmica da interlocução, distinguir realidade de construção simbólica do real, recuperar as formas instituídas de construção do imaginário coletivo, dominar os componentes estruturais das diversas linguagens e seus arranjos possíveis, compreender criticamente a diversidade das linguagens são competências que fazem parte do domínio da Investigação e Compreensão.

O trabalho adequado com as estratégias em aulas de leitura visa levar os(as) alunos(as) a aprender a ler de forma autônoma, de forma que eles passem a refletir por si mesmos sobre a realidade do que lhes é apresentado a partir do texto que é levado para as salas de aula. Se o(a) professor(a) souber conduzir as aulas e fazer com que os(as) alunos(as) percebam a importância da leitura em suas vidas, conseguirá que eles se tornem independentes e passem a ler cada vez mais.

A leitura em sala de aula acaba se tornando uma atividade social e interativa, em que os(as) alunos(as) atuam juntos com o objetivo de compreender o que lhes é apresentado, de acordo com Marcuschi (2008), que afirma que, aqui, poderíamos adotar a metáfora da compreensão como construção. A língua é vista como uma atividade e não como um instrumento;

uma atividade sempre interativa, ou seja, o processo de compreensão se dá como uma construção coletiva.

No trabalho com as charges ou qualquer outro gênero que traga à sala de aula aspectos de nossa realidade, os(as) alunos(as)-leitores(as) incluem a ativação dos conhecimentos prévios, adotar estratégias metacognitivas e fazer um trabalho de compreensão acerca da realidade presente nos textos. Eles verão que são capazes de atribuir sentido ao que leem e se perceberão como seres capazes de construir o próprio aprendizado.

### **3.3 Dos PCNs à BNCC, caminhos de mudanças no Ensino Médio**

O Ensino Médio, que faz parte da Educação Básica, inicialmente não recebeu atenção especial por parte dos legisladores, mas nos últimos tempos, principalmente por causa do fato de que os(as) alunos(as) nessa fase do ensino supostamente estão sendo preparados para prestar os exames do ENEM e ingressar no mercado de trabalho. Isso levou a muitos debates, mudanças na legislação educacional em relação ao Ensino Médio. As mudanças principais formam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1998) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017). As mudanças na educação se devem especialmente às mudanças sociais decorrentes do mundo globalizado, caracterizado por mudanças rápidas que exigem que as pessoas tenham qualificações para um mercado de trabalho cada vez mais exigente. Assim, podemos dizer que as reformas educacionais, na verdade, envolvem interesses de ordem econômica da nossa sociedade capitalista.

A sociedade tem mudado muito rapidamente com a globalização, necessidades de novos conhecimentos e é necessário que o Brasil tenha condições de proporcionar aos adolescentes e jovens – que são os que frequentam o Ensino Médio – uma educação que lhes permita adquirir conhecimentos e habilidades que não apenas lhes garantirão um lugar no mercado de trabalho como também o exercício da cidadania e que acompanhem o ritmo de uma sociedade global dinâmica e que muda constantemente, sendo marcada pela rapidez com que circulam informações, principalmente por causa da *Internet*. Esse fato é enfatizado por Przylepa (2015, p. 121): “no contexto da globalização a massificação de reformas e as políticas curriculares produzidas nas últimas décadas têm se voltado para a Educação Básica e a formação de professores”. O Ensino Médio não recebia muita atenção por parte das autoridades e daqueles que se encarregavam de elaborar as leis relativas à educação, como observa Ferreti (2018):

Na política educacional de 1990, o Ensino Médio não era a prioridade, pelo menos nos países subdesenvolvidos, ou polidamente chamados em desen-

volvimento, pois a orientação dos organismos internacionais, novos interlocutores do governo, era dar prioridade ao Ensino Fundamental, em termos de universalização e programas de correção do fluxo idade/série, que ofereceria maiores possibilidade de retorno, sobretudo quanto ao alívio da pobreza (FERRETI, 2018, p. 413).

A partir da década de década de 90, porém, a educação passou por uma reforma substancial, com os responsáveis prestando especial atenção às competências que se deveriam trabalhar e desenvolver no ambiente escolar. Segundo Casagrande, Alonso e Silva (2019),

A reforma do Ensino Médio da década de 90 estabelecia as competências a serem desenvolvidas e à formação básica sucederiam ênfases, escolhidas pelo aluno, que faria, ainda, escolhas entre disciplinas optativas para atender às suas preferências (CASAGRANDE, ALONSO; SILVA, 2019, p. 414).

Notamos que o Ensino Médio passou por transformações, ganhando mais atenção por parte dos que elaboram leis educacionais e essas mudanças têm chamado a atenção de pesquisadores como Przylepa (2015) que, analisando os Parâmetros Curriculares Nacionais, enfatiza que surgiram em cumprimento a uma das exigências do Plano Decenal de Educação para Todos (1993- 2003) que, em consonância com a Constituição de 1988 afirmava a necessidade e a obrigação do Estado elaborar parâmetros para orientar as ações educativas.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (2000) vieram propondo mudanças qualitativas no Ensino Médio brasileiro, como podemos ver em Brasil (2000) no qual se explana que as propostas de mudanças qualitativas para o processo de ensino-aprendizagem no Ensino Médio indicam a sistematização de um conjunto de disposições e atitudes como pesquisar, selecionar informações, analisar, sintetizar, argumentar, negociar significados, cooperar, de forma que o(a) aluno(a) possa participar do mundo social, incluindo-se aí a cidadania, o trabalho e a continuidade dos estudos.

É importante que tais mudanças repercutam principalmente no ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio no tocante aos exercícios de leitura, pois pela leitura nós adquirimos muitos conhecimentos não apenas sobre a linguagem e maneiras de usá-la, mas também sobre o mundo, a cultura e a sociedade. Os(as) professores(as) de Português, ainda que sintam certas dificuldades em aplicar os princípios previstos tanto nos PCNs quanto na BNCC, precisam encontrar uma forma de fazer com que a educação seja uma maneira de tornar os(as) alunos(as) conscientes de sua cidadania e de como exercê-la.

A Base Nacional Comum Curricular merece especial atenção por seus objetivos, por ser resultado de amplos debates e por dar importância a um estudo marcado pela equidade e

autonomia dos entes federados, como podemos ver em Brasil (2018), que esclarece que a BNCC é um documento plural e contemporâneo, resultado de um trabalho coletivo inspirado nas mais avançadas experiências do mundo. A partir dela, as redes de ensino e instituições escolares públicas e particulares passaram a ter uma referência nacional comum e obrigatória para a elaboração dos seus currículos e propostas pedagógicas, promovendo a elevação da qualidade do ensino com equidade e preservando a autonomia dos entes federados e as particularidades regionais e locais.

Ainda que seja necessário admitir que pode haver reformas substanciais no ensino ministrado ano Brasil, preciso mais do que reformas para que se chegue a um nível satisfatório na educação ministrada aos(as) alunos(as) do Ensino Médio. Os(as) alunos(as) dessa etapa na educação são grupos heterogêneos, advindos dos mais diversos meios sociais, oriundos de grupos culturais diversificados, que possuem conhecimentos de mundo que trarão para a sala de aula. Infelizmente, os cursos de formação de professores(as) e as leis têm sido insuficiente quanto a preparar os(as) professores(as) adequadamente e criar leis que se adaptem às necessidades, carências e características desses(as) alunos(as). Isso é enfatizado por Bodião (2018)

É preciso considerar também que essa etapa da educação básica envolve adolescentes e jovens que, pela Constituição Federal (Art.227), deveriam ter prioridade na garantia do direito à educação, o que, entre outras coisas, precisaria reconhecê-los como grupos com características próprias e distintas, que deveriam ser consideradas nas definições das políticas educacionais (BODIÃO, 2018, p. 111).

Outro problema que observado é a formação de professores(as), estes precisam ser preparados(as) devidamente para lidar com turmas heterogêneas em situações reais. Todavia, os(as) professores(as) com frequência – seja em cursos de Pedagogia ou licenciaturas específicas – recebem apenas muita teoria e, ao se depararem com os desafios da vida docente, sentem-se despreparados para contornar muitos dos problemas que lhes surgem, vendo-se obrigados a enfrentá-los munidos apenas de sua boa vontade, recorrendo a cursos de formação continuada ou lidando com as questões diárias com poucos recursos.

Seria excelente que as mudanças curriculares propostas pelos responsáveis pela legislação educacional considerassem o contexto real em que os(as) estudantes e professores(as) brasileiros(as) se encontram como atesta Silva (2018, p. 13): “o currículo deve ser pensado e proposto tomando-se sempre como referência a escola em suas práticas reais, considerando-se os saberes produzidos pelos professores, as intenções da formação e as condições e as condições em que ela se processa”.

No âmbito educacional da rede pública de ensino tem despertado, uma especialmente atenção nos últimos anos, sendo assim, tem-se tentado fazer uma profunda reforma estrutural nas grades curriculares e nas diretrizes de oferta da modalidade do Ensino Médio, assim tem se reconhecido que os jovens que cursam o Ensino Médio vêm de ambientes diversos e ser vistos como grupos heterogêneos, pois a gente não pode mais conceber o corpo discente como um todo homogêneo. Segundo Przylepa (2015),

A atual reforma do Ensino Médio expressa na Lei 13.415 de 16.2.2017 promoveu alterações radicais na proposta da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) relativamente a essa etapa da Educação Básica. Este artigo soma-se a outros já produzidos sobre o tema ao levantar a questão sobre se o conteúdo da política, ao flexibilizar o currículo, o torna reducionista, ou se ele representa, conforme propaga, uma forma adequada de contemplar as diferentes “juventudes” e respectivas culturas, atendendo, assim, ao direito de ver respeitadas suas expectativas em relação à formação escolar de qualidade (PRZYLEPA, 2015, p. 126).

Entre os muitos motivos expostos para justificar a reforma está a baixa qualidade do Ensino Médio, o que de fato é um problema que há muito tempo é apontado por educadores, que entendem que é preciso que as mudanças curriculares flexibilizem os conteúdos e atendam melhor aos interesses dos estudantes, conforme Ferreti (2018) que argumenta que, de acordo com a Lei 13.415, a reforma curricular tem por objetivo tornar o currículo mais flexível, para, dessa forma, melhor atender os interesses dos(as) alunos(as) do Ensino Médio. Apoia-se, para tal, em duas justificativas: a baixa qualidade do Ensino Médio ofertado no país e a necessidade de torná-lo atrativo aos(às) alunos(as), em face dos índices de abandono e reprovação.

Tais argumentos são válidos, porém, também é necessário que os conteúdos sejam condizentes com a realidade dos(as) alunos(as) e as reais necessidades que eles venham a ter em suas vidas presentes e futuras. Casagrande, Alonso e Silva (2019, p. 414) fazem um interessante estudo da reforma dos anos 90 do Ensino Médio afirmam que: “a reforma do Ensino Médio da década de 1990 estabelecia as competências a serem desenvolvidas e à formação básica sucederiam ênfases, escolhidas pelo aluno, que faria, ainda, escolhas entre disciplinas optativas para atender às suas preferências”.

Pelo afirmado acima, os(as) alunos(as) teriam a opção de escolher matérias que corresponderiam às suas aptidões e possíveis vocações futuras. Entretanto, a medida de alterar os currículos já foi adotada por governos anteriores e os resultados dessas medidas não foram satisfatórios. Isso deveria levar os que têm a intenção de fazer reformas curriculares de fazer

uma reflexão mais aprofundada acerca do que se entende por currículo e sobre como isso seria realmente benéfico para os estudantes, que, em princípio, deveriam ser o alvo principal, os maiores beneficiários das medidas. Porém, muitos(as) estudiosos(as) perceberam que não se procurou observar o que deu certo ou errado nas reformas anteriores, conforme Ferreti (2018):

a Lei parece insistir na perspectiva de que o conjunto dos problemas presentes no Ensino Médio público poderá ser resolvido por meio da alteração curricular, contrariando, de um lado, as experiências vividas por governos anteriores que já trabalharam com semelhante tipo de abordagem e, de outro, com a própria secundarização do que a literatura educacional entende por currículo, ou seja, o conjunto de ações e atividades realizadas pela escola tendo em vista a formação de seus alunos [...] (FERRETI, 2018, p. 27).

Todavia, talvez as alterações não sejam exatamente o que podem ser feitas. Przylepa (2015) tem enfatizado que as mudanças andam se focando apenas em como se abordar os conteúdos, não no que realmente ensinar ao dizer que os documentos curriculares formulados, a partir desse contexto de reforma, apontam transformações na maneira/forma de abordar os conteúdos a serem ensinados, porém os mesmos, já se encontram previamente estabelecidos. Evidencia-se, assim, que a centralidade do debate educacional está como as disciplinas devem trabalhar e não no apontamento de uma discussão sobre a legitimidade dessas e nem no que deveria ser ensinado, desta forma, os conteúdos ensinados, provenientes do contexto de reforma, são naturalizados na e pela escola.

Assim, qual será a importância da BNCC no que concerne aos currículos escolares? O que ele procura enfatizar? Quais as competências e conhecimentos que prioriza? Casagrande, Alonso e Silva (2019) explicam que a BNCC é estruturada em dez competências gerais a serem desenvolvidas ao longo da Educação Básica e que devem orientar as decisões pedagógicas. Eles enfatizam que no caso do Ensino Médio, a BNCC está organizada em quatro áreas de conhecimento, cada uma contando com as suas competências específicas, a serem desenvolvidas tanto no âmbito da BNCC como dos itinerários formativos das diferentes áreas: Línguas e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias; Ciências e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Essas áreas foram estabelecidas desde as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio.

A BNCC já estava prevista na própria Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 e Plano Nacional da Educação de 2014, como podemos ver em Brasil (2018),

Prevista na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases de 1996 e no Plano Nacional de Educação de 2014, a BNCC expressa o compromisso do Estado Brasileiro com a promoção de uma educação integral e desenvolvimento pleno dos estudantes, voltada ao acolhimento com respeito às diferenças e sem discriminação e preconceitos (BRASIL, 2018, p. 4).

Percebemos aí que os princípios norteadores da BNCC apresentam o respeito às diferenças em uma sociedade multicultural, algo que não pode ser ignorado por um(a) professor(a) de Ensino Médio, que vai trabalhar com uma classe heterogênea com alunos(as) diferentes, cada um com seus conhecimentos, berço cultural e visão de mundo, aspectos que não podem ser desconsiderados e nem desrespeitados pelo(a) professor(a) e colegas de turma. O Ensino Médio é responsabilidade de cada Estado, porém é o Estado Nacional que estabelece as leis e a organização curricular. De acordo com Ferreti (2018),

Embora o Ensino Médio seja, no país, responsabilidade de cada estado da federação, a definição mais ampla de sua estrutura e da organização curricular decorre de políticas estabelecidas no âmbito nacional, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases, dos Planos Nacionais de Educação, das Diretrizes Curriculares Nacionais, documentos elaborados, segundo o senso comum, por ocupantes de cargos em agências governamentais (FERRETI, 2018, p. 25).

Vale ainda mencionar que não é para se negligenciar a questão das ideologias que perpassam os conteúdos que são trabalhados em sala de aula e transmitidos aos(as) alunos(as) do Ensino Médio, os quais, nas aulas de leitura em Língua Portuguesa, absorvem não apenas o que está explícito no texto, como também os muitos sentidos ocultos que nele estão presentes. Entendemos muito que nenhuma aula é neutra, que nenhum(a) professor(a) é um(a) mero(a) transmissor(a) de conhecimento e de matérias. Ele(a) assume uma postura, pois é um indivíduo dotado de ideologias, de uma visão de mundo, produto do tempo e espaço no qual vive. Quer ele deseje ou não, também transmite ideologias ao ensinar e se faz necessário prestar atenção especial às ideologias que possam estar presentes nos livros dos textos didáticos ou outros que eventualmente venha a trazer para os exercícios de leitura e discussão com os estudantes.

As políticas educacionais também precisam prestar atenção às ideologias presentes nos conteúdos que serão passados para os(as) alunos(as). No caso das charges, os(as) professores(as) de Língua Portuguesa obviamente estão conscientes de que elas contêm a ideologia do autor e também do tempo e espaço em que são produzidas. As charges estão inseridas em um

determinado contexto social que jamais deverá passar despercebido nos exercícios de leitura. Segundo Coutinho (2014),

Aponta-se que toda cultura, em particular a cultura visual, é permeabilizada pela ideologia, que por sua vez, aparece como uma “visão do mundo” de cada grupo organizado, a qual corrobora para o processo de construção e visualização das representações da realidade (COUTINHO, 2014, p. 53).

Ainda observando a questão ideológica, ela é um fator bastante relevante no estudo das políticas educacionais, como podemos constatar nas palavras de Ferreti (2018) que alega que nesse sentido é necessário que o estudo das políticas educacionais considere o papel da ideologia, entendida não no sentido de visão distorcida da realidade, mas como “forma específica de consciência social, materialmente ancorada e sustentada”, pois as políticas educativas expressam as ideologias, que se configuram a partir da materialidade social.

Como estamos falando em reforma do Ensino Médio, é conveniente que se fale sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e como ela poderá ser relevante para a educação no Brasil. Casagrande, Alonso e Silva (2019) observam que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelecida para o Ensino Médio se materializa em meio à proposta de reformulação para a etapa via Medida Provisória n.º 746, de 22 de setembro de 2016, que se converteu na Lei n.º 13.145, de 16 de fevereiro de 2017.

Esta é uma discussão que talvez nunca chegue a uma conclusão definitiva, o que não significa que isso seja desvantajoso, pois vivemos em um mundo social que muda rapidamente. Isso dá sempre origem a novos conhecimentos e necessidades, dando espaço a novas discussões. Devido a isso, os(as) professores(as), incluindo os de Língua Portuguesa, conscientes das mudanças sociais, do multiculturalismo e de como os estudantes são preparados para poder viver nesse mundo.

As aulas de leitura colocam os(as) alunos(as) de Português em contato com o mundo, indo muito além da leitura usada como pretexto para mera interpretação textual e aprendizado de regras gramaticais e vocabulário. Leitura é interagir com o mundo e as mais diversas visões de mundo. Ao trabalhar o gênero textual charge, o(a) professor(a) deverá estar pronto a ensinar aos(as) alunos(as) sobre a cultura dos(as) autores(as) que produzem charges, de como os(as) produtores(as) chargísticos(as) querem se comunicar com os(as) leitores(as) e transmitir sua visão de mundo sobre a sua compreensão do mundo e das mazelas sociais como pobreza e desigualdade social.

Assim, na próxima seção, trataremos de como as charges podem ser trabalhadas de maneira apropriada nas aulas de leitura em Língua Portuguesa em exercícios de leitura, interpretação e compreensão textual que farão os(as) alunos(as) tomar consciência da nossa realidade social.

Um aspecto muito importante que devemos considerar quanto ao ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio é a formação do(a) professor(a), o principal mediador(a) na construção do conhecimento do(a) estudante. Tem-se que levar em conta que a atenção dada ao Ensino Médio é algo ainda novo na realidade do nosso ensino, como dizem Casagrande, Alonso e Silva (2019) ao atestarem que o destaque dado ao Ensino Médio é relativamente recente nas políticas públicas, pois o orçamento público das unidades federadas e da União não cobre adequadamente os custos básicos do sistema educacional, em que se pese a desvalorização docente e a falta de estrutura.

Pelo mencionado acima, percebemos que os(as) professores(as) não são devidamente valorizados. Isso envolve outro problema: eles também se veem despreparados para enfrentar os muitos desafios da vida profissional, que engloba salas de aula lotadas com alunos(as) oriundos dos mais diversos meios sociais e culturais. Todos eles apresentam seus conhecimentos de mundo, necessidades e carências. Essa realidade com a qual o(a) professor(a) lida foi contemplada pela BNCC, conforme Silva (2018),

O projeto formativo proposto na BNCC e nos textos dos anos 1990 alude a uma formação para a autonomia e ao respeito à diversidade cultural, prescreve, porém, a adequação da formação humana a restritivos imperativos de formação para a adaptação. Evidencia-se um tratamento formal das “diferenças”, ao mesmo tempo em que se persegue a padronização e integração. A noção de competências, por sua origem, polissemia e fluidez, viabiliza a adequação do discurso a esses imperativos (SILVA, 2018, p. 11).

O(a) professor(a) lida com muitos problemas como o fato de que os anos passados fazendo um curso superior podem fornecer muita teoria, mas não preparam devidamente para os problemas práticos que surgem em sala de aula e que exigem soluções rápidas; a necessidade de preparar os(as) alunos(as) para o ENEM, alunos(as) que frequentemente se encontram aquém do nível exigido para o considerado adequado para a série que estão estudando e muitos outros. Vários(as) são estudantes que não possuem o hábito da leitura e isso se deriva de diversos motivos, como o fato da família do(a) aluno(a) não cultivar a leitura.

Um dos muitos desafios que o(a) professor(a) enfrenta é fazer com que os estudantes percebam que a leitura é uma atividade que os colocará em contato com direto com a realidade, fazendo-os ver que a mesma não é apenas uma atividade escolar que serve como pretexto

para aprender aspectos estruturais da nossa língua, mas também uma forma de ver como ela pode ser usada para transmitir mensagens e estabelecer relações dialógicas entre o(a) leitor(a) e o autor(a) do texto.

Documentos como os PCNs e a BNCC procuram suprir lacunas fornecendo bases para nortear o trabalho docente. A ideia de dar uma base curricular comum procura estabelecer um princípio geral do que se ensinar em sala de aula. Esses documentos foram bastante criticados na época em que foram lançados, conforme explana Przylepa (2015) ao observar que, a despeito das críticas, os Parâmetros Curriculares Nacionais ganharam espaço nas discussões pedagógicas das escolas, os livros didáticos passaram a serem editados de acordo com suas orientações, prefeituras adotaram em suas redes e documentos que normatizaram a formação dos(as) professores(as) os tinham como base.

Concluimos que, a despeito da resistência, os PCNs conseguiram se estabelecer como documentos fundamentais para nortear os materiais curriculares, o conteúdo presente nos livros didáticos e a atividade docente. Há também de se atentar para o problema da formação de professores(as), que está longe de ser uma questão solucionada. Os(as) próprios(as) professores(as) sentem(as) as consequências de uma formação deficiente e Bodião (2018, p. 116): “não se pode dizer que a formação de professores, no Brasil, seja uma questão resolvida ou, sequer, que esteja bem equacionada”.

O problema da formação de professores(as) tem sido assunto de amplos debates e tanto a LDB quanto os PCNs e a BNCC enfatizam a importância de profissionais preparados para ensinar os estudantes de qualquer fase, passando-se também a se dar importância à formação de professores(as) que ensinam turmas do Ensino Médio, que são uma turma específica, pois não são nem crianças – portanto, já não cursam o Ensino Fundamental – nem adultos. Os(as) alunos(as) do Ensino Médio estão em fase de transição, preparando-se para ingressar no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e ingressar no mercado de trabalho. Como a BNCC aborda a questão da formação de professores(as)? Segundo Casagrande, Alonso e Silva (2019), isso ocorre da seguinte maneira:

o estabelecimento da BNCC impacta na formação de professores à medida que sintetiza os princípios, inclusive pedagógicos e políticos, sob os quais a prática em sala de aula deverá assentar-se. Tomamos aqui como foco os futuros professores, pois a preocupação é: os profissionais que colocarão a BNCC em prática terão em suas formações iniciais uma discussão apurada sobre no que consiste e como não a ver enquanto meta de conteúdo a ser trabalhado? (CASAGRANDE, ALONSO; SILVA, 2019, p. 418).

A reforma educacional e a criação de uma base curricular comum que trouxe novos paradigmas aumentou a responsabilidade d(a) o professor(a), que, no Ensino Médio, vê-se diante da responsabilidade de ensinar a matéria e ajudar os(as) alunos(as) a se tornar cidadãos(ãs) críticos(as) e ativos(as). E o(a) professor(a) de Língua Portuguesa estabelecerá, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa do Ensino Médio, valorizar o aspecto comunicativo da língua, como vemos em Brasil (2000), em que afirmam que os processos de ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa deve basear-se em propostas interativas língua/linguagem, consideradas em um processo discursivo de construção do pensamento simbólico, constitutivo de cada aluno(a) em particular e da sociedade em geral.

As exigências previstas para o ensino de Língua Portuguesa nos PCNs e na BNCC levam os(as) professores(as) dessa disciplina a considerar que a língua já não pode mais ser vista apenas no seu aspecto estrutural, como por tanto tempo se ensinou. A língua será vista em seu aspecto cultural e a preocupação primordial do(a) professor(a) é estimular e guiar os(as) alunos(as) no sentido de que desenvolvam a competência comunicativa e entendam a língua usada nos mais diversos contextos, aspectos e variações.

Devido ao fato de que nem sempre os materiais fornecidos pela escola dão o necessário suporte, o(a) professor(a) pode se valer de gêneros textuais que sejam atrativos para os(as) jovens, mostrando-lhes a língua sendo usada com propósitos comunicativos e com objetivos, abordando temas atuais. O gênero textual charge, que é de ampla circulação, especialmente nos meios virtuais, pode ser bastante útil.

A formação do(a) professor(a) é um momento a ser trabalhado, pois prepara os jovens para o mercado de trabalho e o exercício da cidadania exige professores(as) capacitados(as) e que possam lidar com as dificuldades experimentadas em situações reais. Embora os PCNs e a BNCC mostrem preocupação diante da docência, pois ainda falta muito a ser feito para que no futuro possamos ter profissionais aptos e seguros para guiar os(as) alunos(as) no processo ensino/aprendizagem. Na próxima seção, veremos como a charge pode ser usada para a discussão de temas bastante atuais e presentes na nossa realidade e, no caso deste trabalho, o tema será a pobreza.

Ultimamente, os(as) professores(as) de Língua Portuguesa têm se deparado com muitos desafios e um deles é o de ajudar os(as) alunos(as) do Ensino Médio a se tornar leitores(as) competentes. As exigências aumentaram por causa das inovações e descobertas na área da pesquisa linguística e por causa dos PCNs e da BNCC. Pesquisas feitas na área da linguística mudaram o conceito de leitura, passaram a enfatizar os gêneros textuais e os PCNs e a BNCC

ressaltam o multiculturalismo e a importância de se trabalhar com gêneros textuais que retratem a realidade dos(as) alunos(as), que compõem grupos heterogêneos, que precisam que o(a) professor(a) – o qual muitas vezes se sente despreparado para lidar com tantos desafios – lhes proporcione a oportunidade de aprender a interpretar e compreender apropriadamente os textos com que têm de trabalhar em sala de aula.

Entre os gêneros textuais que atraem os jovens que cursam o Ensino Médio, encontram-se os quadrinhescos, que são as tirinhas, histórias em quadrinhos, charges e cartuns, que se valem de recursos visuais e textos curtos para compor um todo coerente, que faça sentido ao(à) leitor(a). Estes gêneros têm a vantagem de abordar temas bastante atuais, que chamam a atenção da população, despertam discussão, são de ampla circulação e se encontram bastante disponíveis na Internet e outros meios midiáticos, como jornais e revistas.

Além disso, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), nas provas de Língua Portuguesa, apresenta muitas questões de interpretação textual, sendo a charge um dos gêneros mais usados nestas questões. E podemos ver que as charges usadas nas provas sempre abordam temas como política, desigualdade social, corrupção, violência e muitos outros que chamam a atenção da mídia e da população brasileira em geral, por serem relevantes e ligados ao tempo e espaço em que as charges foram produzidas.

Os gêneros quadrinhescos (tirinha, charge, cartum, história em quadrinhos) são os textos abordados neste trabalho, sendo este apresentado sobre a perspectiva da compreensão e interpretação textual. Depois de tudo que já foi debatido e exposto no presente trabalho acerca de gêneros textuais e leitura, não ignoramos mais que os gêneros quadrinhescos, configuram-se como gêneros textuais que se vale de dois elementos – texto e imagem – para transmitir uma determinada mensagem ao(à) leitor(as), que, ao ler o texto e observar a imagem, dará início a um processo de interpretação e compreensão a partir dos elementos contidos no gênero textual, conhecimentos prévios e de mundo. Como já foi abordado neste trabalho, a leitura envolve vários processos mentais e o uso de estratégias cognitivas e metacognitivas que influirão na forma como o(a) leitor(a) construirá sentidos à medida que lê.

Reconhecemos um gênero textual por suas características específicas como linguagem, intenção comunicativa e forma de organização dos elementos linguísticos que servem para produzir o todo coerente e transmitir uma mensagem compreensível para o(a) leitor(a), conforme Lopes (2010, p. 285): “gêneros textuais são modalidades discursivas que constituem as estruturas e as funções sociais (narrativas, dissertativas, argumentativas) utilizadas como formas de organizar a linguagem”. Assim, a tirinha é um gênero textual que reconhecemos como

tal pelas suas características. Antes de analisar em detalhes suas qualidades, vamos ver um conceito de Querino (2013):

A tira de jornal ou tirinha, como é mais conhecida, é um gênero textual que surgiu nos Estados Unidos devido à falta de espaço nos jornais para a publicação “passatempos”. O nome "tirinha" remete ao formato do texto, que parece um "recorte" de jornal. Um dos pioneiros na criação da tira foi o americano Bud Fisher, autor da tira Mutt e Jeff (QUERINO, 2013, p. 8).

De fato, o nome “tirinha” é bastante apropriado para definir esse gênero, já que seu formato lembra uma tira de papel. Basicamente, a tirinha se constitui em uma pequena história composta de quatro ou três quadrinhos, nas quais se usam recursos visuais como balões, expressões faciais e onde ocorre um pequeno diálogo e uma história que segue uma sequência temporal. Mundialmente, são famosas as tirinhas da Mafalda, Hagar, Garfield, Calvin e Peanuts. No Brasil, conhecemos as da Turma da Mônica, Aline e do Geraldão entre tantas outras.

A tirinha, charge, cartum e história em quadrinhos apresentam características em comum, é preciso que se observem suas características, conforme atesta Silva (2017) que alega que a percepção daquilo que os aproxima e que os distingue requer que se observem não apenas suas características textuais (conteúdo temático, estilo, composição), mas também as características de produção (o local, o momento, os parceiros envolvidos, o suporte, entre outros) que lhes são peculiares, o que significa dizer que o gênero não é dado, mas construído na interação sociocomunicativa.

Nos últimos tempos, tem havido um grande interesse por parte dos(as) educadores(as) em usar gêneros textuais como as tirinhas, charges e cartuns com alunos(as) de Língua Portuguesa. Os(as) educadores(as) têm compreendido que os(as) alunos(as) necessitam ver a língua sendo usada nos mais diversificados contextos e com diferentes finalidades. E gêneros como as tirinhas têm sido amplamente defendidos como boas alternativas de leitura além das que são oferecidas pelos livros didáticos, como certifica Leite (2013):

por ser uma leitura relativamente fácil e prazerosa torna-se mais fluente o trabalho com esse gênero como recurso didático. Além disso, as tirinhas podem apresentar conteúdos diversificados e levar o aluno a uma interpretação crítica de assuntos da atualidade, uma vez que elas podem trazer em seu sarcasmo temas políticos e sociais atuais que precisam ser abordados em sala de aula (LEITE, 2013, P. 16).

Tem-se reconhecido a utilidade das tirinhas – que se enquadram na categoria de gêneros textuais multimodais - principalmente devido ao fato de que vivemos numa sociedade que muda rapidamente. Novos conhecimentos são necessários e é preciso que se dominem certas habilidades no processo de leitura e compreensão textual. De acordo com Ferreira (2013), na urgência de ajudar os(as) alunos(as) de Língua Portuguesa a desenvolver competências necessárias para nosso tempo, os gêneros textuais multimodais surgem nesse contexto.

Vivemos em um mundo que se transforma numa velocidade que nunca se viu antes. Modificam-se, os valores sociais, as necessidades e conhecimentos. É uma característica dos nossos tempos é o fato de que a imagem tem se tornado mais presente nos nossos dias, o que torna imprescindível que saibamos interpretar e compreender os significados que as imagens podem conter em si, como discorre Akahashi (2012, p. 256): “nas sociedades contemporâneas, cada vez mais, a imagem se infiltra nos sistemas de comunicação e educação. Assim, torna-se praticamente impossível deixar de lado as preocupações com a alfabetização visual do cidadão”.

E a escola, enquanto agência de letramento possibilita trabalhar com práticas de leitura e produção desses textos, tendo em vista que, na sociedade hipermoderna, os(as) alunos(as) estão sempre em contato com textos que extrapolam a escrita alfabética e que exigem o domínio de outras habilidades. Usemos um exemplo de tirinha que aborda temas sociais para ver como ela pode ser útil em sala de aula e exercícios de leitura e discussões sobre a relação entre os usos da linguagem e o contexto no qual a linguagem e os que a usam – no caso, nós – estão inseridos.

O uso do humor e da crítica por parte desses gêneros é algo que pode ser bastante útil para mostrar aos(as) alunos(as) que o uso do humor é algo que requer imaginação e inteligência especialmente para transmitir uma mensagem, como explana Silva (2017, p. 3): “são articulados em termos de uma mensagem humorística “camuflada”, que requer esforço e inteligência para ser compreendida”.

Figura 11 – Tirinha da Mafalda



<http://www.universodosleitores.com/2018/10/mafalda-em-10-tirinhas-realistas-e.html>. Acessado em 04 de novembro de 2019.

A tirinha da Mafalda, de autoria de Quino, tem todas as características que configuram o gênero tirinha: não ocupa muito espaço, reduzindo-se a três quadrinhos e se organizando numa sequência temporal. Conta uma história aparentemente simples, mas uma leitura logo constatará que o conteúdo é bastante crítico e passível de discussões em sala de aula.

Não é exagero dizer que o trabalho de interpretação com a tirinha da Mafalda usada para ilustrar esse gênero acima envolve a interdisciplinaridade, porque levará os(as) alunos(as) a refletirem sobre por que motivos a personagem conclui que o mundo é um “desastre”, o que condiz com o afirmado por Bier (1993, p. 1): “além de usar o humor – a linguagem da surpresa e do riso – para fazer suas revelações, ela age com a interdisciplinaridade, com a globalidade”.

Entender uma tirinha como esta requer consciência do contexto social em que a história foi produzida até porque as imagens trabalham em função desse contexto. Mais do que tentar entender as imagens em si mesmas, é necessário vinculá-las ao ambiente ideológico que a Mafalda se encontra, segundo Akahashi (2012), que observa que entender a imagem como discurso, por sua vez, atribui-lhe um sentido do ponto de vista social e ideológico e não procede à descrição dos seus elementos visuais e que a imagem nos quadrinhos, assumindo o papel da linguagem, pode ser interpretada e adquirir sentidos dentro do contexto social em que se encontra inserida.

Para aumentar nossa compreensão das características do gênero textual tirinha, leiamos as palavras de Querino (2013) ao analisar uma situação em que tirinhas foram usadas para aulas de leitura em classes do Ensino Médio

A escolha do trabalho, a partir do gênero textual/discursivo tiras humorísticas na sala de aula com o ensino da Língua Portuguesa, é relevante por se tratar de textos que estão dispostos em quadrinhos, organizados com os desenhos numa determinada sequência, que apresentam diversas situações ou diálogos em balões, narrando uma história curta, pautada no humor ou na crítica (QUERINO, 2013, p. 4).

Baseando-nos nas palavras de Querino, podemos ver a crítica social ao avaliarmos como a personagem, no último quadrinho, mostra claramente seu descontentamento com a situação do mundo. Este gênero textual é de fácil compreensão, o que permite que o(a) professor(a) o use em sala de aula e mostra a língua sendo usada com outras intenções além das de apenas ensinar vocabulário e gramática.

Muito mais pode ser dito a respeito desse gênero e, para aumentar nosso conhecimento sobre as tirinhas, acrescentemos a explicação dada por Lins, Elias e Junior (2013): “entre as

características desse gênero, podemos apontar: a) predomínio de sequências narrativas, com uso de diálogos; b) formato horizontal e retangular, composto de um ou mais quadros; personagens fixas ou não; d) funcionamento textual-discursivo semelhante ao das piadas”.

Trabalhar a interpretação de textos é assunto importante e que jamais pode ser negligenciado pelo(a) professor(a) de Língua Portuguesa, como atesta Pinheiro (2013, p. 3): “entendemos que nossos alunos precisam desenvolver mais práticas de leituras e que precisam ser formados como leitores e produtores, tanto para a vida quanto para o trabalho”.

O uso de tirinhas também ajuda o(a) professor(a) a mostrar como a linguagem é heterogênea e dinâmica, variando de acordo com o contexto, isto é, a situação determinada pelo tempo, espaço, situação social, cultura e outros. Segundo Eckert-Hoff (2002):

repensar o processo de formação de leitura na escola implica refletir sobre os saberes daqueles que estão engajados nesse processo. Implica, também, a necessidade de traçar um campo teórico que possibilite buscar um trabalho tendo em vista a heterogeneidade da linguagem (ECKERT-HOFF, 2002, p. 41).

Nem sempre o trabalho com tirinhas, charges e cartuns foi visto de forma positiva. Esses gêneros não eram quase nunca aceitos, sendo usados apenas esporadicamente, porque não se considerava que fossem usados de forma sistematizada, dentro de uma metodologia de ensino, como observam Santos e Vergueiro (2012):

a relação entre quadrinhos e educação nem sempre foi amigável, passando por momentos de grande hostilidade e outros de tímida cumplicidade, quando alguns professores mais ousados se atreveram a utilizá-los em sala de aula. Tratava-se de aplicações esporádicas, marcadas muito mais pela ousadia e entusiasmo dos seus propositores do que propriamente por correção metodológica (SANTOS; VERGUEIRO, 2012, p. 61).

Com o avanço das pesquisas em educação e os novos conceitos que têm surgido sobre leituras e competências comunicativas a serem desenvolvidas no ensino de Língua Portuguesa, o uso de gêneros como as tirinhas passou a ser visto de forma diferente, sendo admitida sua utilidade como recurso pedagógico.

Evidencia-se que isso ocorreu de forma lenta e requer cuidados por parte dos(as) professores(as). Entretanto, os(as) pesquisadores(as) são quase unânimes em dizer que o uso de histórias em quadrinhos e tirinhas traz muitas vantagens do ponto de vista educacional, como falam Silvério e Rezende (2013), apontando que as tirinhas, vistas em seus aspectos educati-

vos e auxiliares no trabalho com a leitura, têm acompanhado a contínua melhoria social. Salienta-se que as palavras e, conseqüentemente, os diálogos, inseridos nos contextos sociais, fazem uso da entonação com vistas à obtenção do elo necessário para que o discurso e o contexto tenham sentido nas relações dialógicas. Isso é muito proveitoso para ser usado pelos(as) professores(as) em exercícios de leitura.

Todavia, como já foi dito antes neste trabalho, a posição dos quadrinhos na área educacional nem sempre foi vista. Santos e Vergueiro (2012) lembram que as discrepâncias entre histórias em quadrinhos foram se desfazendo lentamente e que, a partir dos anos 1970, já era possível encontrar narrativas gráficas sequenciais em livros didáticos brasileiros, elaboradas por artistas consagrados, como Eugenio Colonnezze ou Rodolfo Zalla.

O uso desses quadrinhos também possibilita o incentivo à leitura, o aprendizado de línguas estrangeiras, a instigação ao debate e à reflexão sobre determinado tema, ou mesmo a realização de atividades lúdicas, como a dramatização a partir de uma história em quadrinhos. No entanto, é válido não esquecer que histórias em quadrinhos são produzidas para públicos diversificados, isto é, para adultos, crianças e adolescentes. Isso lembra os(as) professores(as) que as tirinhas não podem ser usadas de forma indiscriminada, principalmente quando se destinam apenas ao entretenimento e ao lazer, pois o conteúdo não foi gerado com a preocupação de gerar conhecimento ou passar informações de cunho educacional, o que requer mais cuidado por parte dos(as) professores(as).

Caberá aos(às) professores(as), então, conhecer seus(suas) alunos(as), saber seus interesses, conhecimentos prévios, grau de leitura e de que ambientes sociais eles vêm para que preparem adequadamente os conteúdos a ser aplicados em sala de aula e escolham histórias que melhor atendam aos propósitos educativos, lembrando de que toda leitura será usada para reflexão, ainda mais as tirinhas, que carregam ideologias e valores culturais discutidos, como reforça Akahoshi (2012),

Os quadrinhos são um gênero discursivo capaz de atingir com eficácia um grande número de consumidores dos mais diversos setores sociais e, portanto, capazes de divulgar valores e questões culturais que não devem ser simplesmente assimilados, mas avaliados e criticados, principalmente no contexto escolar. (AKAHOSHI, 2012, p. 261).

Após esta breve análise sobre o gênero textual tirinha e sua aplicabilidade em sala de aula, vamos analisar outro gênero textual que também pode ser utilizado em sala de aula para exercícios de leitura em Língua Portuguesa. Este gênero se cha-

ma cartum e costuma ser confundido com a charge, embora ambos sejam gêneros distintos e possuam características que sirvam para diferenciá-los.

Sejam quais forem os gêneros adotados em sala de aula, eles devem ser úteis ao propósito de formar alunos(as) competentes no exercício da leitura e linguagem para a prática da vida cidadã, ideia defendida pelos PCNs, conforme atestado por Pinheiro (2014, p. 8) que ressalta que esses documentos: “abordam a importância de saber utilizar os conhecimentos de leitura e escrita nas práticas sociais”.

Estamos discutindo, não apenas como os gêneros quadrinhescos podem ser usados para abordar a desigualdade social em aulas de leitura em Língua Portuguesa no Ensino Médio, como também fizemos uma explanação acerca do que significa charge, cartum, tirinha e história em quadrinhos, suas características principais, como esses gêneros quadrinhescos se valem dos elementos textuais e visuais para compor uma mensagem que produz sentidos e faremos uma abordagem do percurso histórico do Ensino Médio no Brasil (dos PCNs à BNCC).

As charges são usadas há muito tempo no Brasil e no mundo para retratar o errado e o ridículo de fatos e situações e servem como eficientes instrumentos de denúncia dos males que atingem as sociedades. Requerem imaginação, criatividade, inteligência e que se saiba combinar os elementos textuais e visuais na construção dos sentidos.

Rocha e Lima (2016, p. 14) assim definem charge: “a charge é um tipo especial de *cartum* (maneira de emitir opinião sobre os acontecimentos do dia a dia). Ela tem por objetivo a crítica humorística e até satírica de um fato social. Para compreendê-la, é necessário conhecer o assunto a que se refere”. Observamos a definição sobre charge percebemos que para compreender este texto devemos observar vários aspectos que se configuram e materializam o gênero. Devemos observar o verbal e o não verbal, além de ativar o conhecimento de mundo que possuímos.

As palavras dos referidos autores confirmam o que afirmamos anteriormente: que é preciso que o(a) leitor(a) tenha conhecimentos mínimos sobre o assunto abordado nas charges, as quais também têm como características fundamentais a temporalidade e a relevância dos temas abordados. Não se faz charge sobre temas antigos ou que não sejam relevantes para a sociedade em que vivemos.

Podemos confirmar que a temporalidade é uma característica inerente às charges ao observar as palavras de Parnaíba e Gobbi (2013):

Tendo limitações temporais e contextuais e usando, geralmente, o humor e a sátira, seu objetivo no jornalismo é o de expor uma opinião acerca de um fa-

to importante no período em que foi publicada, sendo, por isso, considerada uma espécie de “editorial gráfico” do jornal (PARNAIBA; GOBBI, 2013, p. 2).

Os mesmos autores mencionados acima também lembram que o termo charge vem do francês *charger* e significa carga, no sentido de carregar, exagerar, ou ainda atacar violentamente – uma carga de cavalaria. A opinião expressa na charge é a do autor, que tem a intenção de criticar algo ou alguém, como um comportamento social, um aspecto da cultura. No Brasil, problemas como a corrupção, os serviços de saúde, a falta de segurança e a pobreza e desigualdade social fornecem temas para os chargistas, que usam o humor para criticar e apontar o que ele acha que está errado.

Pelo fato da charge ser bastante encontrada em jornais, podemos dizer que ela adota um tom ao mesmo tempo humorístico e jornalístico, pois ao mesmo tempo em que mostra um fato atual, adota o humor para denunciar as mazelas sociais, pelo que afirmam Rocha e Lima (2016, p. 9) ao explicar em seu artigo porque optaram por esse gênero textual como objeto de estudo: “escolhemos o gênero charge porque ele traz em seu em seu âmago a marca da interdiscursividade, pois, ao transitar entre o discurso jornalístico e o discurso humorístico, acaba por assumir características de ambos”.

Para alunos(as) do Ensino Médio, os quais supomos que prestarão exames do ENEM, é fundamental que trabalhem em sala de aula com gêneros textuais que abordam temas atuais e que façam parte da nossa realidade. As charges, ainda por cima, têm a vantagem de conter muitos recursos visuais, que mostram o traço estilístico do autor e sua forma de observação da realidade. O autor da charge não é alguém alheio à realidade em que vive e a arte serve para expressar seu ponto de vista e a cultura em que tanto o autor quanto os(as) leitores(as) estão inseridos. Isso é retratado no que assegura Coutinho (2014):

a compreensão em torno do visual amplia o entendimento e as possibilidades do âmbito cultural. Deste modo, os artefatos visuais, a exemplo da charge, são compreendidos como produtos culturais, uma vez que modificam o meio e constituem um sistema codificado de símbolos de um determinado contexto histórico e social (COUTINHO, 2014, p. 42).

Como podemos ver, as charges também são muito viáveis de serem trabalhadas em aulas de leitura do Ensino Médio, pois ao contrário de muitos textos presentes em livros didáticos, que muitas vezes tratam de assuntos que nada têm a ver com a realidade dos estudantes, abordam temas bastante relevantes, capazes de despertar interesse e que fazem parte da história do Brasil. A pobreza e a desigualdade social sempre despertam ampla discussão e os(as)

professores(as) de Língua Portuguesa poderão lançar mão das charges nas aulas de leitura no Ensino Médio de forma a orientar os(as) alunos(as) a se tornarem leitores(as) críticos(as) e autônomos(as), aptos a usar seus conhecimentos prévios para identificar os sentidos nos elementos textuais e visuais presentes nesse gênero textual.

Para que as charges produzam sentidos, isso vai requerer que o autor saiba combinar os mais diversos elementos, conforme afirmam Silva, Silveira, Souza, Junior e Cipriano (2016, p. 165): “as charges materializam a concatenação de diferenciadas semioses como, por exemplo: elementos alfabéticos( palavras e frases), cores, formatos, etc. A juntura de tais elementos atua na produção de efeitos de sentido”.

Ressaltamos o que dizem os autores acima com a afirmação de Rocha e Lima (2016, p. 17): “a charge é um texto e, como tal, possui elementos que caracterizam sua construção. Em se tratando da linguagem, a charge costuma associar linguagem verbal (texto escrito, curto e informal) e não-verbal (desenhos, caricaturas, balões, cores e traçados)”.

Observar o afirmado acima só reforça o que já sabemos: que é inegável que as charges lançam mão de muitos recursos visuais, que servem para as mais diversas formas de manifestação cultural para nos revelar o ponto de vista do autor acerca de um determinado tema. Segundo Coutinho (2014), no universo dos estudos culturais, a cultura visual é um campo bastante amplo em que se abordam as mais variadas formas de expressão e comunicação por meio de artefatos visuais que o homem utiliza como fruto de sua própria intervenção no mundo e que conseqüentemente, constituem-se como elementos da cultura. A charge é um exemplo desse acontecimento.

Vale salientar que apesar da charge ser bastante associada ao veículo jornalístico, ela não apareceu pela primeira vez no Brasil em jornal ou revista. Segundo a pesquisa de Parnai-ba e Gobbi (2013)

Antes mesmo das revistas ilustradas surge a primeira charge publicada no Brasil, que não saiu em um jornal ou revista, mas apareceu como uma estampa avulsa. Datada de 1837, foi criação de Manoel de Araújo Porto Alegre, nomeado posteriormente Barão de Santo Ângelo. A charge era uma crítica às propinas recebidas por um funcionário do governo relativas ao jornal Correio Oficial (PARNAIBA; GOBBI, 2013, p. 13).

Vemos perfeitamente que as charges há muito tempo têm servido como forma de denunciar problemas relevantes para a sociedade, valendo-se para isso de uma linguagem acessível, facilmente compreensível e que pretende comunicar algo. Os temas abordados nas

charges e os recursos usados pelos autores precisarão ser considerados pelos(as) professores(as) ao usar as charges ou qualquer outro gênero textual em aulas de leitura.

O(a) professor(a) observará que conhecimento os(as) alunos(as) possuem acerca dos assuntos que são tratados nos textos, do vocabulário utilizado e também se esses mesmos fazem parte da realidade em que os(as) estudantes estão inseridos, pois isso será altamente determinante no sentido de construção do texto, conforme atestam Rocha e Lima (2016, p. 9) ao discorrerem sobre o processo de interpretação e compreensão textual: “exige um conhecimento linguístico e de mundo maior para que, de fato, ocorra a construção de sentido”.

O(a) professor(a) de Língua Portuguesa atenta-se sempre para o fato de que os(as) alunos(as) precisam ser preparados(as) não apenas para se tornar leitores(as) competentes, mas também para exercer sua cidadania. Ler e compreender os mais diversos gêneros textuais serão de uma importância salutar para que os estudantes entendam melhor a realidade em que vivem, tenham mais consciência dos seus direitos e deveres e de como podem transformar a realidade na qual estão imersos.

Devido a isso, professores(as) de Língua Portuguesa têm optado por trabalhar com charges em sala de aula por causa de suas características e temáticas, que podem servir para discussões em sala de aula. Além disso, devemos considerar a interdisciplinaridade. Os textos das charges permitem discussões acerca de assuntos sociais, econômicos e políticos que ninguém carece ignorar na nossa realidade globalizada.

O fato de que a charge permite discussões sobre assuntos relevantes é observado por Coutinho (2014, p. 40): “salientamos a charge como uma forma de retratar a realidade por meio da crítica e do humor. Imersa no universo simbólico, aborda situações ou acontecimentos dignos de atenção e inquietação”. Como já se abordou nesse trabalho, os exercícios de leitura necessitam ser conduzidos pelo(a) professor(a), que precisará elaborar corretamente as estratégias metacognitivas e orientar os(as) alunos(as) no sentido de usar as estratégias cognitivas para que aproveitem a leitura em sala de aula. Rocha e Lima (2016) dão uma orientação sobre como conduzir a leitura de charges em sala de aula

Em síntese, conduza o processo de modo que os estudantes tenham clareza sobre:

1. o tema tratado;
2. quem é o enunciador do texto (quem fala);
3. quem é o enunciatário do texto (para quem se fala);
4. o tempo e o espaço de produção e recepção do texto;
5. o objetivo textual;
6. o posicionamento enunciativo, entre outras questões positivas (ROCHA; LIMA, 2016, p. 15).

Um fator a ser considerado é a ideologia presente nos textos. Não há textos desprovidos de ideologia e o(a) professor(a) precisará orientar os(as) alunos(as) para que percebam os aspectos ideológicos explícitos e/ou implícitos nas charges e demais gêneros textuais que venham a ser trabalhados no ensino da leitura.

Precisa-se desenvolver o senso crítico dos(as) estudantes porque, muitas vezes, a ideologia subjacente aos textos e aos próprios aspectos visuais pode ser muito sutil, requerendo uma leitura atenta por parte do(a) professor(a) e alunos(as) para que consigam ler satisfatoriamente o que lhes é passado em sala de aula. Vários textos podem conter mensagens muito mais complexas do que podemos pensar à primeira vista. Fazer a construção dos sentidos do texto é um processo complexo e dependerá muito da maneira como saberemos conduzir os(as) alunos(as) no decorrer do processo.

Em seu artigo, Mouco (2007) articula que a construção dos sentidos do texto é feita em três etapas e é feita pela análise do plano de expressão e do plano de conteúdo. A autora acrescenta que as etapas ocorrem dessa forma: a primeira, a mais abstrata, ocorre a nível fundamental. Na segunda etapa, a do nível narrativo, organiza-se a narrativa do ponto de vista do sujeito, o qual opera um fazer transformador que age no e sobre o mundo em busca dos valores e ideologias contidos nos objetos. O terceiro nível é o do discurso, assumido pelo sujeito da enunciação. A charge possui um caráter sincrético (por combinar elementos textuais e visuais) e requer um(a) leitor(a) mais qualificado, atualizado com os acontecimentos políticos, econômicos e sociais veiculados nos diferentes meios de comunicação. Isso torna a charge necessária de ser usada no meio pedagógico.

Além da necessidade de que o(a) leitor(a) seja informado sobre a realidade atual da sociedade, a charge tem uma característica singular, que é a de reunir muitas informações em um espaço reduzido, conforme Benites (2015, p. 10): “esse gênero multimodal e intertextual, portanto, torna-se extremamente atrativo para alguns alunos à medida que sintetiza um número grande de informações em um pequeno espaço”.

Então, podemos perceber que utilizar charges em sala de aula nos exercícios de leitura e interpretação e compreensão textual oferece amplas vantagens. Através das charges, temos como observar aspectos da nossa realidade, aprender sobre o uso da língua em contextos reais, usar textos além dos oferecidos em livros didáticos, discutir sobre aspectos problemáticos encontrados nos textos e aprender acerca dos muitos recursos visuais e linguagem verbal e não-verbal existentes. Os benefícios são realmente inúmeros. Quem afirma que a leitura de charges pode trazer muitas vantagens aos estudantes é Luz (2014),

Sendo assim, a prática da leitura de charges permitirá ao aluno compreender temas debatidos socialmente e que circulam cotidianamente nas páginas e sites de Internet, pois esse veículo de comunicação vem a cada dia tomando espaço na sociedade e pode levar o aluno a ampliar seu conhecimento de mundo, bem como a melhorar a leitura crítica dos textos a que tem acesso. Desse modo, ao sofrer a intervenção pelo(a) professor(a) dentro da perspectiva interacionista de leitura, tornar-se-á mais eficaz para o(a) aluno(a) desenvolver a prática da leitura crítica e continuar seu processo de letramento (LUZ, 2014, p. 5).

Uma das muitas vantagens em utilizar as charges em aulas de leitura está no fato dela abordar temas reais, com as quais os(as) alunos(as) consigam se identificar. O uso desses temas os fará ver a Língua Portuguesa usada de forma contextualizada, com um objetivo claro. As charges são importantes instrumentos de denúncia social através do humor e, segundo Desplanches e Polese (2016), há uma grande utilidade em trazer textos com tais temáticas para o ambiente escolar porque eles abordam temas que se desenvolvem a partir da complexidade da vida social e, não raro, denunciando as tramas politiceiras, a ambição desmedida pelo poder e denunciam as questões de marginalização que daí decorrem, o que permite uma aproximação com as diversas disciplinas e conteúdos curriculares do Ensino Médio.

A pobreza é um tema que gera muita discussão, como sabemos, pois envolve questões de complexidade social como a injusta concentração de renda e a exclusão social que leva muitos a serem marginalizados e viverem na miséria. Um exemplo de charge que pode ser usada para questões de leitura e interpretação textual e discussões acerca da realidade em que vivemos é esta aqui.

Figura 12 – Charge Fim da Pobreza



Fonte: <http://gepgeoficial.blogspot.com/2015/04/momento-interpretacao-6-e-7-ano.html>.  
Acesso em 04 de novembro de 2019.

Como interpretar um texto como a charge acima? Aliás, podemos dizer que há uma interpretação única para tal texto ou que podemos fazer várias interpretações possíveis? A partir de uma breve análise, podemos concluir pelo menos que será necessário que os(as) alunos(as) e o(a) professor(a) tenham um mínimo de conhecimento linguístico para conseguir identificar os elementos visuais, textuais, as vozes expressas no texto e também a realidade do Brasil. Ler uma charge não é tão simples quanto parece, como afirma Miranda (2013),

Trabalhar com esses tipos é, no mínimo, um desafio, pois se o aluno não é capaz de realizar uma leitura inferenciada, pode ser estimulado pelo professor a buscar informações acessórias em outros textos que mantenham relações com os temas explorados pela charge. Isso pode ser o início de um processo que o levará a tornar-se um leitor curioso, pesquisador de outros textos e, em consequência, capaz de realizar uma leitura crítica, tornando-se um sujeito ativo, participante, apto a exercer sua cidadania (MIRANDA, 2013, p. 9).

Uma charge como a que aparece neste trabalho nunca terá apenas uma interpretação e sempre levará a muitas discussões, pois o conhecimento prévio dos(as) leitores(as), seja linguístico, de mundo ou sobre os temas abordados neste gênero textual, irá influir de forma decisiva no processo de leitura, interpretação e compreensão textual.

Segundo Miranda (2013) cada charge pode ocorrer interpretações diferentes, a depender do(a) leitor(a), do tema ou assunto abordado, dessa forma o gênero textual charge, quando trabalhado devidamente na sala de aula, abrange o debate entre os(as) alunos(as), explora o senso interpretativo, além de despertar os(as) alunos(as) para o prazer da leitura. De acordo com os conceitos atuais para o ensino de Língua Portuguesa, que é propiciar aos educandos o maior número de gêneros textuais possíveis, a inclusão do texto chargístico, possibilitará aos mesmos ler além da aparência evidente nos textos e perceber os sentidos implícitos, através da análise minuciosa deste tipo de discurso.

Outro aspecto a ressaltar é que o(a) professor(a) não pode esquecer que a charge é um gênero eclético, que propicia interpretações e discussões para as mais diversas disciplinas, o que satisfaz ao exigido pelos nossos PCNs, que são favoráveis à interdisciplinaridade, o que condiz com o afirmado por Mouco (2007, p. 5): “por ser um tipo de texto eclético, a charge propicia a interdisciplinaridade e pode tornar-se um excelente recurso de conscientização no exercício da cidadania”.

Claro que, para aproveitar todos os potenciais benefícios possíveis que possam advir do uso das charges em aulas de Língua Portuguesa, o(a) professor(a) precisará saber conduzir as atividades. Portanto, será proveitoso que a atividade de leitura e produção de sentidos seja

esquemática para que o(a) professor(a) leve os(as) alunos(as) a conhecer o que é gênero textual, como podemos identificar um gênero textual, o que é charge e quais as características que nos permitem classificá-la como tal e de que forma o uso desse gênero textual serve para denunciar os problemas sociais contemporâneos.

Para saber como conduzir a leitura de charges, podemos nos pautar nas dicas de Silva *et. al.* (2016) que sugerem que, em uma primeira aula, deve-se ter como foco conhecer a charge e os objetivos serão: abordagem da definição do gênero charge, como das suas características constitutivas, a saber, propósito comunicativo, conteúdo temático, estrutura composicional (elementos discursivos presentes na sua estrutura e seu papel na produção de efeitos de sentido) e estilo verbal.

Segundo os autores acima mencionados, o(a) professor(a) poderá fazê-lo expondo exemplos desse gênero textual em sala de aula, sondando os(as) alunos(as) para averiguar os seus conhecimentos prévios e o que costumam ler e, então, explanando as diferenças fundamentais entre charge e cartum, pois é comum que se confundam os gêneros entre si.

Como o objetivo deste capítulo é aprender a usar o gênero textual charge em aulas de leitura em Língua Portuguesa para que se discuta acerca dos problemas de pobreza e desigualdade social, faz-se mister que o(a) professor(a) tenha como preocupação que os(as) alunos(as) se tornem leitores(as) críticos(as). E nossa concepção está de acordo com Rocha e Lima (2016),

Ao assumir essas concepções, o ensino de Língua Portuguesa passa a se ancorar em uma perspectiva sociointerativa, dinâmica e real, visando o trabalho com a língua em uso efetivo e compreendendo o aluno como um sujeito ativo e inserido na sociedade, na qual ele precisa ser proficiente no uso da língua para se colocar e interagir nesse contexto (ROCHA; LIMA, 2016, p. 10).

Isso aumenta a responsabilidade do(a) professor(a) que necessitará formar alunos(as) que sejam mais que leitores(as) eficientes. Eles(as) terão de serem leitores(as) críticos(as), capazes de ver – no caso da leitura das charges e outros gêneros textuais que combinem elementos textuais e visuais – a maneira como a realidade é retratada nesses gêneros e em tantos outros que falem de aspectos de nossa realidade. Em nenhum texto ou produto cultural, os elementos que o compõem são colocados aleatoriamente. Tudo tem um objetivo, um significado, contribui para que o texto atinja seu objetivo e está inserido em um determinado contexto social e cultural, o que deverá ser discutido entre o(a) professor(a) e os(as) alunos(as). Cou-

tinho (2014) fala sobre todos esses aspectos estilísticos, textuais e visuais envolvendo a charge e como eles são influenciados pela cultura do meio em que são produzidos:

Diante disso, no referido contexto, percebe-se o visual correlacionado ao cultural, sendo necessário acionar saberes relacionados ao entendimento da cultura, como os do domínio da Antropologia, para compreender a problemática visual. Além disso, a compreensão em torno do visual amplia o entendimento e as possibilidades do âmbito cultural. Deste modo, os artefatos visuais, a exemplo da *charge*, são compreendidos como produtos culturais, uma vez que modificam o meio e constituem um sistema codificado de símbolos de um determinado contexto histórico e social (COUTINHO, 2014, p. 42).

Enfim, temos de explorar o gênero charge não apenas em seus aspectos linguísticos e textuais, mas também em seus objetivos. O(a) professor(a) que estiver usando charges para discutir o problema da pobreza em aulas de Língua Portuguesa terá de abordar questões que o(a) aluno(a) precisará saber como por que e para quem o autor das charges a criou. Toda pessoa que produz um determinado gênero textual possui um motivo para fazê-lo e o destina a um determinado público leitor. E isso determinará sua linguagem e demais recursos.

Rocha e Lima (2016) discutem sobre a utilidade e conveniência de se utilizar charges para falar dos problemas sociais em sala de aula e como elas podem ser selecionadas pelo(a) professor(a) ao dizer que a proposta dos PCNs de incluir os gêneros textuais na escola, sobretudo nas aulas de Português, tem por objetivo tornar a sala de aula um espaço de leitura, discussão e reflexão sobre a língua e a sociedade, e, assim, transformá-la em um espaço dinâmico, significativo e verossímil para o(a) aluno(a), de modo que reflita sobre o que realmente acontece na vida, linguisticamente e em sociedade. E essa competência/habilidade só é atingida quando os(as) professores(as) abordam a funcionalidade do gênero para além da forma, da denominação, embora seja, também, parte do processo de ensino. Faz-se necessário discutir o porquê e para quem se escreve um texto, dentro de um determinado contexto comunicativo. Essa é a diferença entre tratar os gêneros como conteúdos em si e ensiná-los no interior das práticas de leitura e escrita. A seleção das charges pode ser aleatória ou temática. O ideal é que sejam ideais, ligados a fatos que estão acontecendo na mídia, para que o estudante perceba a veracidade da prática comunicativa do texto estudado em sala de aula e para que o contexto contribua para que o(a) aluno(a) compreenda a charge e para que ela desperte o interesse dele.

Não desconhecemos que os(as) professores(as) carecem dividir os exercícios de leitura em Língua Portuguesa em antes, durante e após a leitura. Isso ajudará a trabalhar a leitura das

charges nos mais diversos aspectos. E os(as) alunos(as), ao se depararem com a pobreza sendo retratada nesse gênero textual em sala de aula, serão estimulado(as) a discutirem, darem suas opiniões e questionarem acerca de todos os aspectos linguísticos, textuais, imagéticos e sobre os temas abordados. Uma boa forma de trabalhar com as charges é começar acionando a memória dos(as) alunos(as), de forma que se sintam seguros, perguntando o que eles entendem por gêneros discursivos, como ilustramos a partir de uma atividade de leitura e escrita do nosso módulo didático.

Figura 13 – Exemplo de atividade de leitura

**ATIVIDADE DE LEITURA E PRODUÇÃO ESCRITA**

Leia a charge a seguir e responda as questões:

Fonte: <http://www.nanihumor.com/2012/04/tiras-75-dos-pobres-nao-tem-conta-em.html>. Acesso em: 04/11/2019.

1. Que gênero textual temos acima? Qual a temática trabalhada?  
\_\_\_\_\_
2. Ao ler a tirinha, quais são suas impressões?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
3. O que você consegue compreender da tirinha? E sobre o que lhe faz refletir?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
4. Quais os fragmentos da linguagem verbal justificam sua compreensão?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
5. A tirinha acima traz uma postura crítica de denúncia social entre ricos e pobres, qual sua opinião sobre o tema?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
6. O que você entende por desigualdade social?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
7. Explique a partir da leitura da tirinha o caráter humorístico do texto?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

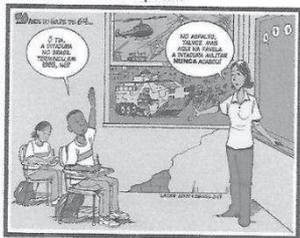
Fonte: Arquivo do Professor-pesquisador Josimar Soares da Silva, 2019.

Para trabalhar o gênero textual charge, o(a) professor(a) nunca poderá desconsiderar o conhecimento que o(a) aluno(a) já possui e que será fundamental no processo de leitura que será realizado em sala de aula. Saber antes o que os(as) alunos(as) sabem sobre as charges e os temas que ela aborda poderá direcionar o(a) professor(a) para orientá-los(as) melhor. Obvi-

amente, o(a) professor(a) é quem poderá gerir todas as lições, guiando os(as) alunos(as) para que aprendam e se tornem leitores(as) críticos(as) e autônomos(as).

Rocha e Lima (2016) acreditam que o primeiro passo a ser feito é um trabalho coletivo e oral, desenvolvendo uma discussão entre todos, exibindo-se a charge para iniciar a discussão. No processo de interpretação, os autores dizem que se devem conduzir os estudantes na observação de aspectos como o tempo e o espaço de construção do discurso da charge, o conhecimento do assunto, identificação da pessoa para quem se dirige a charge, a relação entre linguagem verbal e não verbal, cores, saliências e efeitos.

Figura 14 – Leitura de charges



**Repressão**

Fonte: <https://redcextremoul.wordpress.com/tsg/repressao/>. Acesso: 04/11/2019.



**Vida na favela**

Fonte: <https://latuffcartoons.wordpress.com/tar/favelas/>. Acesso: 04/11/2019.

Através da leitura destes textos que falam sobre o cotidiano das favelas e de como a pobreza afeta a vida familiar, façamos as seguintes perguntas:

1. O que você entendeu após ler todos os textos?  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_
2. Como você pensa que a polícia e o exército brasileiros são retratados nesses textos?  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

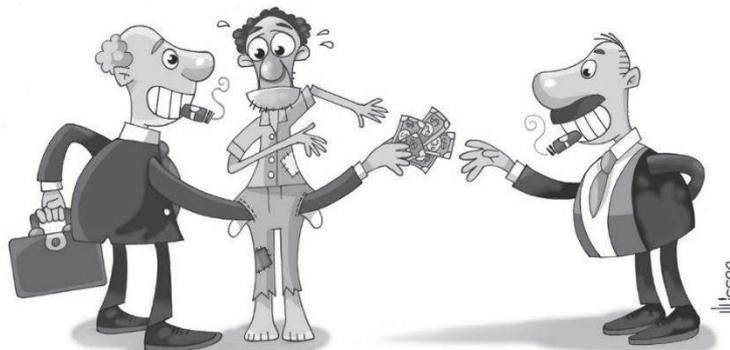
As charges exageram na maneira como retratam a atuação da polícia e do exército nas favelas?

Fonte: Arquivo Pessoal do Professor-Pesquisador Josimar Soares da Silva, 2019.

Os autores enfatizam a importância do papel do(a) professor(a), que precisará lembrar de como trabalhar todos os aspectos da charge e os recursos utilizados pelos autores para denunciar a pobreza. Como as charges utilizam muitas caricaturas e exageram nos traços dos desenhos, isso é algo inerente a se discutir sobre esse gênero tão rico e que permite amplas

discussões sobre o uso da Língua Portuguesa em contextos reais e sobre os problemas sociais, políticos e econômicos que a charge costuma abordar.

Figura 15 - Cartum



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/690810030322533806/?lp=true>. Acesso em 04 de novembro de 2019.

O texto acima é um cartum e retrata, de forma-humorada e crítica, como as pessoas pobres são exploradas na sociedade. É frequente que o cartum seja confundido com a charge porque ambos se valem de linguagem visual e humor para criticar a política e a sociedade. Porém, é necessário que se saiba distinguir ambas para evitar confusão.

De acordo com Pinheiro (2014), o cartum, de certa forma, é um desenho descompromissado de humor ou carga política e social. A palavra vem do inglês *cartoon* que significa cartão, ele relata um assunto universal sem depender de contexto nenhum, apenas um tema a ser explorado, sendo assim, natural.

Essas características que definem o cartum, diferenciando-o da charge, são explicadas com mais detalhes por Silva (2017) que explica que uma possível diferença entre os dois gêneros costuma ser estabelecida tendo como ponto de partida o grau de facticidade daquilo que a imagem representa, pois enquanto a charge trabalha com temas atuais que são assuntos de noticiário, que frequentemente são de cunho político, retratando as personagens envolvidas com traços caricaturais, o cartum não tem compromisso com o factual, podendo ser definido como uma espécie de anedota gráfica que satiriza comportamentos humanos, geralmente destinados à publicação jornalística. Como a tira, mostra personagens fictícios e traz em apenas um quadrinho ou vinheta o que a tira costuma mostrar em mais de um quadro.

Enquanto a charge, a tirinha e a história em quadrinhos retratam uma situação atual, focalizando-se em um tema definido e concreto, que pode ser facilmente identificado pelo(a) leitor(a), o cartum é atemporal e não se refere a nenhuma situação em particular.

Como percebemos, a charge e o cartum são gêneros textuais bastante parecidos, mas que não são o mesmo gênero. A charge usada como exemplo logo acima mostra que as charges retratam, de forma bastante crítica, acontecimentos e/ou fatos da sociedade que estão sen-

do vivenciados no presente momento pela sociedade. O chargista retrata, com sua arte, um assunto atual. O cartum, por seu lado, é atemporal e não retrata uma situação específica, mas universal, podendo ser lido e compreendido tanto pela geração presente quanto pelas gerações futuras.

Entender os significados de charge, tirinha, história em quadrinhos e cartum, que por tanto tempo têm sido vistos como sinônimos, irá nos ajudar a compreender melhor as particularidades de cada um desses gêneros. Vejamos a definição de charge com Arrigoni (2011, p. 263): “a charge é caracterizada pelo aspecto temporal e crítico e tem o humor por elemento”.

Para que possamos fazer uma distinção eficiente entre charge e cartum – que por muito tempo foram confundidos como se fossem o mesmo gênero- vejamos uma definição mais completa como a de Pinheiro (2014, p. 6): “charge é uma ilustração que tem como objetivo principal dar opinião e, na maioria das vezes, criticar certo assunto”. Após termos a definição de charge, vejamos a definição de cartum dada por Pinheiro (2014, p. 8): “o tema abordado pelo cartum, geralmente, é universal e atemporal, o que significa que podem ser entendidos em qualquer parte do mundo”. Os cartuns surgiram há bastante tempo e desde então vêm sendo usados como uma maneira de retratar de forma mordaz o comportamento humano. Para sabermos sobre os surgimentos dos cartuns, vejamos as palavras de Bier (1997), explicando a razão do nome cartum e a história do seu surgimento:

Vem da palavra inglesa *cartoon* ou cartão e começou a ser empregada no século XIX. Tudo começou quando o príncipe Albert encomendou a um grupo de artistas uma série de desenhos em cartões (*cartoons*), que seriam ampliados em escala, sobre a vida cotidiana de seu povo, para enfeitar as paredes do castelo de Westminster. Na verdade, o termo foi um “batismo” da revista “Punch”, a mais antiga revista de humor do mundo, numa edição de 1841. A ideia do príncipe atçou a crítica e a mordacidade dos ingleses vitorianos, e é claro que “Punch” não perdeu a oportunidade para brincar em cima do acontecimento (BIER, 1997, p. 3)

Tudo isso nos mostra que o fato do humor ser usado como instrumento de crítica social é bastante antigo. Os(as) professores(as) têm, com textos que usam o humor, uma boa oportunidade de discutir com os(as) alunos(as) como a arte é usada para denunciar as mazelas sociais e como os textos escritos são influenciados pelos acontecimentos sociais das épocas em que são produzidos. Ainda que os cartuns, ao contrário das charges, sejam atemporais, não se pode esquecer que o artista e a arte sofrem a influência dos acontecimentos sociais e temporais.

Ambos os gêneros cartum, charge, tirinha e história em quadrinhos são bastante úteis e costumam despertar o interesse dos(as) alunos(as) por usar o humor e a crítica através de imagens que chamam a atenção para temas relevantes, mas, enquanto a charge é marcada pela temporalidade, o cartum atravessa épocas e, ao contrário da charge, não depende de fatores como tempo e um contexto específico para ser compreendido pelo(a) leitor(a). De certa forma, o uso dos dois gêneros é bastante proveitoso no exercício da leitura em aulas de Língua Portuguesa e na formação de leitores(as) competentes capazes de produzir sentidos durante a leitura.

Em aulas de leitura, os(as) alunos(as) terão de aprender a ver o verbal e o não-verbal construindo mensagens e formando significados que serão responsáveis pelo efeito de humor, porém algumas mensagens, alguns ditos não estarão explícitos e os(as) professores(as) de Língua Portuguesa, durante as aulas de leitura, estarão atentos para ajudar os(as) alunos(as) a desenvolver a necessária autonomia para que, por si mesmos, eles consigam perceber essas mensagens sutis. O(a) professor(a) também conversará sobre os(as) alunos(as) acerca de como linguagens diferentes podem se combinar. Entendamos melhor como a contraposição de linguagens diferentes ajuda a criar o efeito humorístico tão característico das charges e cartuns pelas palavras de Silva (2017),

O humor de charges e cartuns, como já se disse, assemelha-se ao das piadas e constrói-se a partir da colisão de dois scripts opostos. Nos cartuns e charges, entretanto, os scripts podem ser veiculados pela linguagem verbal e/ou visual. A relação entre o elemento verbal e o elemento visual, como veículo dos scripts necessários para a construção do humor, pode ser analisada a partir de três tipos básicos: a) os dois scripts opostos são veiculados pelo elemento verbal, a imagem não é necessária, sua função é expressiva; b) os dois scripts estão na imagem, o verbal não é necessário; c) um script está no elemento verbal, o segundo script está no elemento visual, ambos são necessários para a construção do humor (SILVA, 2017, p. 337).

A utilização adequada desses gêneros textuais em sala de aula e a interpretação e compreensão requerem que, além do uso das estratégias adequadas, recorram-se a conhecimentos que serão bastante úteis no processo de leitura. Os estudantes do Ensino Médio precisarão ter desenvolvidos certos conhecimentos prévios os quais os ajudarão a interpretar e compreender melhor as mensagens contidas nos textos que serão debatidos em sala de aula e a construir sentidos a partir do momento em que terão de interagir com os elementos textuais. Que conhecimentos se devem possuir para que possamos interpretar e compreender os textos? Akahoshi (2012) fala sobre três conhecimentos:

- ✓ **Conhecimento ilucocional** – é percebido num texto, quando a partir de uma situação interacional, é possível identificar o objetivo de seu autor;
- ✓ **Conhecimento comunicacional** – trata-se da adequação do gênero textual, seleção da variante linguística a ser utilizada e quantidade de informações necessárias para que o leitor consiga apreender o sentido e o objetivo do texto;
- ✓ **Conhecimento superestrutural ou conhecimento sobre gêneros textuais** – é o conhecimento que permite a identificação e a distinção das múltiplas categorias de texto em circulação na sociedade, bem como os objetivos pretendidos pelo autor em cada tipo de texto (AKAHOSHI, 2012, p. 30).

Além dos conhecimentos mencionados, é útil que os(as) professores(as) considerem as oportunidades de se trabalhar com esses gêneros textuais tendo em mente os seguintes fatores. De acordo com Pinheiro (2014), deve-se trabalhar tais gêneros em sala de aula aproveitando para analisar charges e cartuns em seus contextos sócio históricos, observando sua natureza discursiva e para prepara o(a) aluno(a) para suas futuras atividades avaliativas como ENEM e vestibular, exames nos quais são comuns a presença desses gêneros textuais. Trabalhar com tais gêneros, ainda segundo a autora, possibilita aos educandos uma inserção social mais produtiva no sentido de poder formular seu próprio discurso e inferir na sociedade em que estão inseridos.

O reconhecimento da viabilidade dos gêneros textuais tirinhas, cartuns e charges é um sinal da ascensão em termos de como ensinar a leitura em aulas de Língua Portuguesa. Todas as análises feitas neste trabalho mostram que a leitura não pode mais ser apenas uma atividade obrigatória nas escolas. Ela é parte essencial da nossa vida em sociedade. Como seres humanos e sociais, precisamos nos comunicar para entendermos o que ocorre em nossa sociedade e, através da leitura, podemos ter acesso a informações importantes, conhecimento e transmitir nossos pensamentos e conhecimentos.

A leitura de gêneros textuais é uma forma de mostrar aos(às) alunos(as) que a leitura é uma atividade útil, com um propósito claro e que a linguagem se adapta ao contexto e intenção comunicativa. Assim, a leitura não será mais apenas uma maneira de ensinar vocabulário e gramática, usando textos presentes em livros didáticos de forma descontextualizada que soa desinteressante e tedioso para os(as) alunos(as), especialmente do Ensino Médio que, por estarem se preparando para o ENEM, precisam entender como a leitura é importante como meio de nos colocar em contato com a realidade em que vivemos.

Entre os muitos gêneros textuais que são alvos de estudo por parte dos(as) estudiosos(as), encontram-se as histórias em quadrinhos que, como as tirinhas, charges e cartuns, contêm fortes elementos visuais que chamam a atenção. O gênero textual história em quadri-

nhos também passou a ser considerado um excelente recurso pedagógico para se trabalhar a leitura em aulas de Língua Portuguesa por permitir que os(as) professores(as) apresentem a língua sendo usada de forma contextualizada, permitindo ao(à) professor(a) discutir e mostrar aos(às) alunos(as) como a língua é influenciada por fatores socioculturais.

A leitura de qualquer gênero textual em sala de aula exige que o(a) professor(a) lembre-se de trabalhar com os(as) alunos(as) para que entendam que os gêneros têm características que lhes são próprias, como os conteúdos, a linguagem e composição. As palavras acima encontram concordância em Lins, Elias e Junior (2013, p. 1): “os gêneros textuais se constituem historicamente e se caracterizam por tipos diferenciados de conteúdo, de estilo verbal e de formas composicionais específicas”.

No caso das histórias em quadrinhos, reconhecemos que possuem características que servem para que as identifiquemos: os quadrinhos sendo apresentados em uma sequência narrativa temporal, o uso de elementos visuais, balões etc. As Histórias em Quadrinhos (HQs) podem ser definidas dessa forma por Silvério e Rezende (2013, p. 2): “as HQs são obras em que há a presença dos signos linguísticos e visuais, pois nelas estão presentes a linguagem verbal e a linguagem não-verbal. Nessa direção, os signos possuem o papel de auxiliar o homem a interpretar a realidade que o cerca”.

Como as HQs contam uma história através de quadrinhos, elas só fazem sentido se forem lidas em sua totalidade. Ninguém entenderá o que se está contando se deixar de ler um dos quadrinhos, conforme Akahoshi (2012) explica ao falar que assim como na linguagem do cinema os quadros (imagens) são lidos em movimento, também os quadrinhos só têm significado quando vistos em sequência.

A primeira cena só vai ter sentido ao dar significado à seguinte. Cada cena é causa de uma próxima e efeito da anterior, cheia de indícios que são úteis para auxiliar o(a) leitor(a) a relacionar o que foi apresentado anteriormente com o que será visto em seguida. Para causar o efeito de compreensão, é bastante significativa a eficiência dos recursos gráficos consagrados pela linguagem dos quadrinhos. As histórias em quadrinhos têm como componentes essenciais personagens, tempo, espaço e ação. Para complementar, acrescenta-se que as histórias em quadrinhos introduziram uma nova forma de narrativa que tem como característica principal a união das linguagens verbal e não-verbal.

Além de todas essas características que fazem com que reconheçamos o gênero como história em quadrinhos, devemos falar de um recurso próprio desse gênero que também cria efeitos expressivos: os balões, que estão presentes para expressar pensamentos e falas dos

personagens, sendo usados para mostrar a linguagem verbal. Seus formatos mudam em conformidade com as mensagens que estão transmitindo. Um balão expressando o pensamento de um personagem nunca será igual ao que mostra uma fala.

Silvério e Rezende (2013) enumeram desta forma os tipos de balão usados nas histórias em quadrinhos:

- ✓ Balão-cochicho ou balão-sussurro, que usa linhas pontilhadas para indicar que se está falando baixo;
- ✓ Balão-fala, com o contorno em linha contínua;
- ✓ Balão-pensamento, com rabicho em forma de bolhas;
- ✓ Balão-grito, que tem o contorno tremido expressando medo ou susto;
- ✓ Balão-imagem que, em vez de fala, apresenta desenho ou imagem;
- ✓ Balão-uníssono, que mostra a fala simultânea de vários personagens;
- ✓ Balão-transmissão, que exibe a transmissão de aparelhos eletrônicos (SILVÉRIO; REZENDE, 2013, p. 2).

Vale salientar que esses não são os únicos balões existentes. São os mais conhecidos. E servem como recursos expressivos importantes na construção de um significado e na transmissão das mensagens contidas no texto. Há muito tempo que as histórias em quadrinhos começaram a ser admitidas no ensino de Língua Portuguesa e outras disciplinas. Segundo Santos e Vergueiro (2012):

A data de 1996 é um marco importante para a trajetória de aceitação das histórias em quadrinhos como ferramenta pedagógica no Brasil. Nesse ano ocorreu a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que, de certa forma, propunha um pacto entre este produto cultural midiático e a educação formal (SANTOS; VERGUEIRO, 2012, p. 82).

Uma característica das histórias em quadrinhos que é considerada útil nos exercícios de leitura é o fato delas terem muitos diálogos, como certifica Ferreira (2012, p. 4): “o diálogo é peça importante e os gêneros discursivos a materialização dessa troca, haja vista que constituem práticas de linguagem situadas”. Os(as) estudiosos(as) apontam para muitas vantagens em adotar as histórias em quadrinhos em sala de aula, mas com certeza é necessário que sejam feitos mais estudos no sentido de se saber que benefícios seu uso pode trazer e de que maneira os(as) professores(as) podem aplicá-lo.

Muitos defendem a ideia de um ensino organizado por módulos didáticos, que surgiram por volta da década de 20 como uma forma de tornar o ensino sistematizado. Conforme Dalben (2010),

A organização do ensino por módulos surge a partir da idéia de aprendizagem para o domínio, ainda, na década de 1920, com a criação dos planos didáticos Winnetka de Carleton Washburne em 1922 e Henry C. Morrison, em 1926. Winnetka propunha um sistema organizado em duas partes: uma individual para aquisição de conhecimentos e habilidades específicas e outra coletiva responsável pela aquisição de atitudes sociais e de criação (DALBEN, 2010, p. 2-3).

Os módulos didáticos se constituíram numa metodologia capaz de ajudar a organizar o conteúdo que se pretende ensinar de maneira esquematizada de forma a alcançar o objetivo de fazer com que os estudantes aprendam melhor as matérias ensinadas. Os(as) professores(as) necessitam pensar em como organizar as tarefas e de que maneira transmitir os conteúdos para que o aprendizado de leitura em Língua Portuguesa seja satisfatório.

Por causa dos avanços nas pesquisas em educação e das mudanças sociais que temos atravessado nos últimos tempos, tem-se repensado acerca de como se trabalhar as competências linguísticas em Língua Portuguesa. Tanto neste trabalho como em outros, já admitimos que não se pode mais trabalhar a língua dando prioridade quase que exclusivamente à gramática, aprendendo-se apenas a nomear unidades gramaticais de forma isolada e vendo a língua sendo usada fora de um contexto real.

Devido a isso, estudiosos(as) têm dado atenção ao desenvolvimento de módulos didáticos que deem ênfase ao trabalho com gêneros textuais de forma organizada. Segundo Gomes e Souza (2015), as quais enfatizam que é necessário que o ensino da oralidade e da escrita seja diferenciado, que englobe o conteúdo obrigatório, centrando-se nas dimensões textuais da oralidade e da escrita, que utilize materiais que sejam referência para que os(as) alunos (as) se inspirem nas suas produções; que seja modular, para permitir uma diferenciação do ensino; e que favoreça os projetos de classe.

Os módulos de sequências didáticas têm sido uma opção para o ensino de gêneros textuais no sentido de superar o ensino de Língua Portuguesa de forma descontextualizada que não desenvolve apropriadamente a competência leitora e crítica. Aliás, a sequência didática é, como atesta Gandolfo (2014, p. 13): “uma ferramenta que tem conquistado educadores, tanto no âmbito da leitura quanto no da produção textual, dentro da vertente do interacionismo sociodiscursivo”

Trabalhar com os gêneros textuais não é uma proposta nova, como falam Vargas e Magalhães (2011, p. 121): “a necessidade de um trabalho com os gêneros textuais no ensino da língua tem sido discutida há mais de dez anos, principalmente com a publicação dos PCNs de Língua Portuguesa, nos quais os gêneros são tomados como objeto de ensino”. Entretanto,

para ensinar é necessário um método adequado. O conhecimento pode ser transmitido de maneira organizada, esquematizada, evoluindo paulatinamente. Os(as) professores(as) precisarão trabalhar para que o ensino de leitura em Língua Portuguesa seja adequado e para que os(as) alunos(as) aprendam a ler com eficiência.

Vargas e Magalhães (*op. cit.*) falam sobre um modelo de trabalho proposto em 2004 por Dolz, Noverraz e Schneuly, em que o ensino da língua é definido a partir do agrupamento dos gêneros por ciclos, considerando-se os diversos domínios sociais de comunicação, as capacidades de linguagem envolvidas na produção e a variedade de gêneros orais e escritos. Esse tipo de dispositivo didático foi definido coletivamente pela equipe de Didática de Línguas da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra – Suíça, para planejamento e elaboração de material didático para o ensino de gêneros textuais. Os autores do dispositivo sugerem uma apresentação esquemática.

E a defesa de uma maneira organizada de apresentar os conteúdos é defendida por Querino (2016),

A unidade didática é uma estratégia para a organização do ensino e da aprendizagem. O ensino por unidades expressa uma proposta de organização e desenvolvimento pautada no ensino pelo professor e na aprendizagem pelo aluno. Considera-se a suposição de que deve haver uma organização intrínseca material que seja mais ajustada aos princípios da aprendizagem humana (QUERINO, 2016, p. 4).

Como o nome evidencia, os módulos de sequência didática, seguem uma linha linear, com princípio e término. E, no caso desta proposta pedagógica, envolve quatro fases, como explicam Vargas e Magalhães (2011),

Apresentação da situação de produção de um gênero: o professor compartilha com os alunos o gênero com o qual irão trabalhar, decidirão juntos para quem será produzido, qual a forma de produção, que conteúdos serão abordados e que áreas de conhecimento serão exploradas.

Produção inicial: pode ser feita em grupo ou individualmente e tem como objetivo avaliar o conhecimento prévio dos estudantes. Serve para o planejamento de futuras produções textuais e, se a sequência didática já estiver pronta, pode servir para acrescentar ou remodelá-la.

Módulos intermediários: constroem-se em cima dos elementos particulares do gênero textual, que são as situações comunicativas, forma de composição, marcas linguísticas e conteúdos temáticos.

Produção final: parâmetro avaliativo para construir os conhecimentos construídos pelos alunos durante o desenvolvimento da sequência didática (VARGAS; MAGALHÃES, 2011, p. 25).

Os módulos de sequência didática têm constituído uma boa alternativa para se trabalhar com gêneros textuais, dando aos(as) professores(as) a oportunidade de mostrar aos(as) alunos(as) a utilidade de tais gêneros na vida social, seus propósitos comunicativos, a língua sendo usada em contextos concretos e discussões sobre as temáticas abordadas pelos gêneros.

Para concluir este capítulo, podemos dizer que o uso de gêneros textuais quadrinhescos proporcionam aos(as) alunos(as) de Língua Portuguesa do Ensino Médio boas oportunidades de se trabalhar a língua e os temas da nossa realidade atual, esse trabalho é possível a partir da organização do fazer pedagógico a partir de Módulos Didáticos.

#### **4. BATE ASAS, DEIXA A IMAGINAÇÃO FLUTUAR. COM VOCÊS A HORA DE LER, COMPREENDER E INTERPRETAR NA SALA DE AULA: PRÁTICAS LEITORAS E OS GÊNEROS QUADRINHESCOS**

O quarto capítulo, **Bate asas, deixa a imaginação flutuar. Com vocês a hora de ler, compreender e interpretar na sala de aula: práticas leitoras e os gêneros quadrinhescos**, é formado pela análise e discussão dos questionários aplicados aos(as) alunos(as), o questionário desenvolvido com as professoras, o plano de trabalho docente, o módulo didático e da discussão das oficinas ministradas a partir dos registros do diário de campo, além da reflexão sobre a avaliação feita pelos(as) alunos(as) a partir de comentários formais escritos. Neste capítulo nos debruçaremos sobre o *corpus* de análise da pesquisa. Aqui discutiremos e analisaremos os questionários aplicados, os comentários dos estudantes sobre o módulo didático e a proposta de intervenção que se configura como o módulo didático.

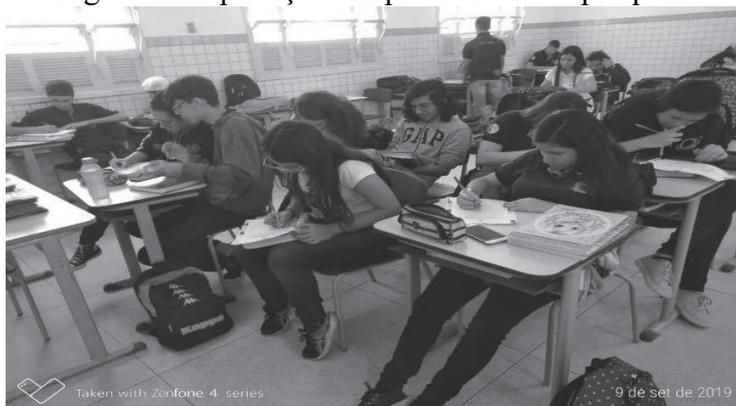
##### **4.1 Olhares de alunos(as) sobre as práticas leitoras: reflexões e oficinas pedagógicas**

###### **4.1.1 O questionário aplicado com o corpo discente**

A prática da leitura nesse estudo se configura como um mecanismo social. Dessa forma, os(as) alunos(as) constroem e reconstróem o sentido ou os sentidos do texto lido coletivamente. Construir e reconstruir os sentidos do texto lido exige um repensar das formas como as aulas de leitura têm sido conduzidas em sala de aula, exigindo que sejam adotadas. De acordo com Iubel e Venturini (2008, p. 2): “novas práticas de leitura, que se constituam em efeitos de sentido, e explicitem a relação (discursiva) com esse saber que não se aprende, mas nos constitui pelo funcionamento da memória, no interdiscurso”.

Abaixo, na Figura 10 visualiza-se uma cena que retrata o momento em que os(as) alunos(as) estão interagindo coletivamente com o questionário da pesquisa. Nessa cena, percebemos a relevância do trabalho coletivo e como os(as) alunos(as) e interagem entre eles para o desenvolvimento da atividade de leitura e produção textual que são as respostas ao questionário.

Figura 8 – Aplicação do questionário da pesquisa



Fonte: Arquivo pessoal do professor-pesquisador Josimar Soares da Silva, 2019.

A leitura em nosso trabalho se configura como uma atividade interacional de construção de sentidos coletivamente a partir da leitura do texto, este materializado nos gêneros textuais, na perspectiva deste estudo os gêneros utilizados foram os quadrinhescos (tirinha, cartoon, charge e HQ) visto que eles são acessíveis para os(as) alunos(as) e despertam o senso crítico dos estudantes para temas aos quais retratam a realidade da sociedade a qual vivemos.

Gêneros como os quadrinhescos são bastante viáveis não apenas por ser de ampla circulação, mas também por agradar aos jovens e ter uma linguagem que não é muito difícil de compreender, além de que a combinação das linguagens verbal e não-verbal possibilita que os(as) professores(as) de Língua Portuguesa trabalhem no sentido de tornar os(as) alunos(as) habituados(as) a lerem gêneros textuais que combinam as mais diversas linguagens, como atestam Iubel e Venturini (2008, p. 1): “ao se trabalhar uma leitura deve-se levar em conta a heterogeneidade do texto; as diferentes formações que o sujeito ocupa na formação social, as quais na escritura correspondem às diversas formas de discurso que perpassam o texto”.

A seguir, apresentamos uma figura que demonstra o comprometimento dos(as) alunos(as) com a pesquisa desenvolvida. O questionário está sendo respondido por eles e cada um interage de forma significativa com os objetivos do estudo.

Figura 9 - Aplicação do questionário



Fonte: Arquivo pessoal do professor-pesquisador Josimar Soares da Silva, 2019.

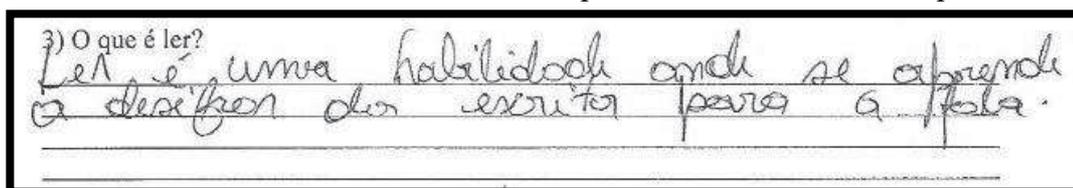
A partir das nossas experiências como aluno(a) e professor(a) de Língua Portuguesa no Ensino Médio percebemos que a leitura é vista e utilizada como uma passagem do verbal escrito para o verbal falado. Sendo assim, muitas vezes os(as) alunos(as) leem apenas para pronunciar o texto escrito em voz alta e não compreendem e nem interpretam o texto que leram. Pode-se dizer que alguém realmente leu se não interpretou ou compreendeu as palavras pelas quais passou seus olhos? Supõe-se que não, pois, se não se extraiu nem mesmo um sentido, pode-se dizer que nenhum benefício foi obtido por parte do(a) leitor(a).

É preciso que se reflita sobre o que significa leitura, tanto para o(a) professor(a) quanto para os(as) alunos(as), de maneira que o(a) professor(a) possa conduzir adequadamente os exercícios de leitura em sala de aula e os(as) alunos(as) consigam, conseqüentemente, extrair os máximos benefícios das atividades. Assim, pode-se refletir sobre o que é leitura a partir das palavras de Pina e Sampaio (2010, p. 3): “ler pode ser considerado apenas um ato de decifração de caracteres impressos numa página antes em branco? Entendemos que ler é bem mais que isso. Ler é dirigir os olhos, o corpo e a alma a um texto”.

Claro que as palavras dos autores citados não englobam tudo que podemos entender por leitura. O que os(as) alunos(as) e os(as) professores(as) entenderem por leitura dependerá muito de suas experiências, tanto os pessoais quanto as que tiveram antes em aulas de Língua Portuguesa e leitura de textos. E é por isso que se fez uma pesquisa como a que fundamenta este trabalho, considerando-se que a leitura é uma atividade complexa, que envolve diversos aspectos, segundo Kilian e Flôres (S/D, p. 1): “ao ser relacionada à interpretação e à compreensão, sobretudo, em uma perspectiva pragmática, precisa levar em conta os fatores linguísticos, psicolinguísticos, cognitivos, semânticos, pragmáticos (contexto social, cultura e situacional), quando de sua efetivação”.

Nessa atividade de leitura se configura como tradicional do ponto de vista teórico e que necessita ser alterado para ampliar a visão deles com relação ao que realmente é ler. Fizemos essa pergunta aos sujeitos colaboradores da nossa pesquisa e as respostas foram as seguintes:

Recorte 2 - Ler é uma habilidade onde se aprende a decifrar da escrita para a fala



(D.S., 2019).

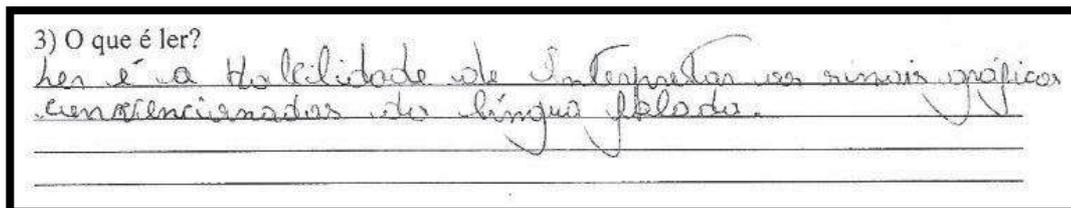
Na resposta de D.S. (2019) sobre o que é leitura, percebemos que esta concebe a leitura como uma habilidade que transforma o que está escrito para a fala. Essa concepção de leitura se origina na concepção de linguagem como forma do pensamento. Isto é o que pensamos. Porém, ler não é apenas decifrar o que está escrito e passar para a oralidade.

Essa é uma das primeiras etapas da atividade de leitura, ou seja, as práticas de leituras as quais defendemos aqui elas passam por fases, etapas, momentos ou níveis e o primeiro deles é o que esse colaborador definiu como leitura. Essa definição amplia-se para uma visão de leitura como prática leitora, ou seja, fazer uso dos gêneros textuais decodificando, lendo, compreendendo e interpretando.

O(a) professor(a) orientará os(as) alunos(as), mostrando sempre que os conhecimentos que já possuem e o contexto social e cultural em que se encontra influenciarão no trabalho de leitura que fizer, tanto individual quanto coletivamente. Entendamos como o contexto é importante através das palavras de Benites (2015, p. 9): “o ato de fala perlocucionário, em uma interpretação textual, por estar inserido em um contexto e, por ser modificado e se modificar por influência do sistema ideológico em que o aluno está inserido, tem potencial de ser alvo de destaque”.

A partir dessa definição enquanto professor-pesquisador em nossa proposta de intervenção utilizaremos essa concepção como já mencionada acima e adotarei a leitura como prática de compreensão e interpretação. A seguir observamos outra definição de leitura que se aproxima da apresentada por D.S. (2019). Para W.J. (2019) a leitura apresenta o seguinte significado, ler é a habilidade de interpretar os sinais grafo-fônicos convencionados da língua falada.

Recorte 3 – Ler é a habilidade de interpretar os sinais gráficos convencionados da língua falada.



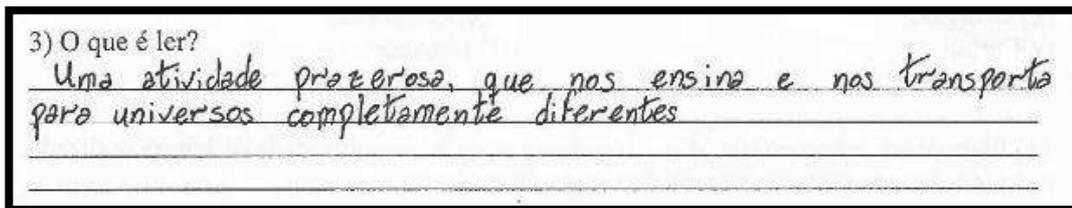
(W.J., 2019).

Na resposta acima que se aproxima da anterior podemos observar que embora W.J. (2019) conceba a leitura como habilidade de transpor o material linguístico escrito para a fala, há uma informação muito importante que nos interessa que o sujeito colaborador veja a leitura como habilidade de interpretar. Dessa forma, a definição de leitura se amplia, visto que ela agora é vista como uma habilidade interpretativa, ou seja, a terceira etapa das práticas leitoras e que se configura como um momento de aprofundamento do material lido. Interpretar é encontrar os sentidos desvelados no texto. Essa definição vai de encontro com a concepção de leitura a qual adotamos neste trabalho e na prática docente e o texto só tem sentido a partir do momento em que o(a) leitor(a) o lê, interpreta e compreende. Pelas palavras de Silva (2011, p. 2): “o leitor é um ser ativo que dá sentido ao texto. A palavra escrita ganha significado a partir da ação do leitor sobre ela”.

No entanto, não para por aí a busca pela compreensão e interpretação do texto escrito. Já que, neste trabalho tratamos da prática da interpretação do texto escrito concretizado na linguagem verbal e utilizamos o texto em linguagem mista, isto é, os gêneros textuais que se constroem através da linguagem verbal e não verbal. Na nossa visão enquanto professor-pesquisador concebo os gêneros textuais em linguagem verbal e não verbal como sendo um rico material de ensino e de aprendizagem da Língua Portuguesa pelos estudantes. Isso corresponde ao afirmado por Silva (2011, p. 3): “a escola deve oferecer material de qualidade para seus educandos, para torná-los leitores proficientes, com práticas de leituras eficazes”.

Seguindo nas definições de leitura, temos abaixo uma definição dada por outro estudante que a concebe como atividade prazerosa. A saber:

Recorte 4 – Ler é uma atividade prazerosa, que nos ensina e nos transporta para universos completamente diferentes.



(M.V., 2019).

Para M.V. (2019), ler é uma atividade prazerosa, que nos ensina e nos transporta para universos completamente diferentes. Percebemos até aqui que a definição de leitura apontada pelos(as) alunos(as) é diversificada. Alguns concebem como decodificação do material escrito para o oral, outros concebem como habilidade de interpretação. Além de defini-la como uma atividade prazerosa. É muito interessante essa concepção, pois podemos englobar várias etapas do ato de ler em uma atividade.

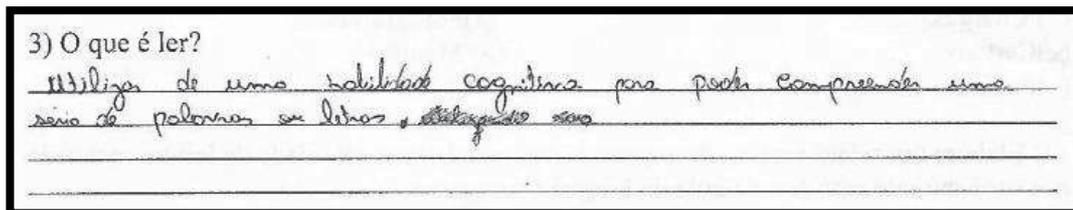
Além das muitas etapas, temos que considerar os vários aspectos que envolvem o ato de ler, de acordo com Pina e Sampaio (2010, p. 4): “a leitura é a atividade intelectual e emocional de relacionar percepções, conceitos e sensações, a partir da interação do sujeito com uma textualidade”.

A noção que os(as) alunos(as) tiverem de leitura dependerá também muito dos textos com os quais têm tido contato, tanto dentro quanto fora do ambiente escolar e os(as) professores(as) precisam pensar nos gêneros textuais com os quais trabalhar. Este é um assunto sobre os quais há divergências, como falam Iubel e Venturini (2010):

Hoje a maioria dos alunos tem contato com leituras que estão no livro didático, produzido para ser usado de forma sistemática. É polêmica a questão quanto ao uso desse material porque há os que defendem o seu uso de forma exclusiva e há os que defendem a ideia que só devem ser usados textos extraescolares, que circulam no contexto social do aluno (IUBEL; VENTURINI, 2010, p. 1).

Esta atividade é dinâmica, divertida, prazerosa, atraente, significativa, importante, fascinante e intencional. Percebemos aqui que ler é forma de prazer, de viajar, de conhecer lugares e pessoas novas e que nos proporciona o isso e muito mais. O muito mais que falo é o conhecimento adquirido através das práticas de compreensão leitora efetuadas pelo(a) professor(a) em sala de aula e pelos estudantes que são orientados por este. No que se refere a compreensão do que é leitura A.B. (2019) afirma que para ler utiliza-se de uma habilidade cognitiva para poder compreender uma soma de palavras e letras.

Recorte 5 – Ler utiliza de uma habilidade cognitiva para poder compreender uma série de palavras ou letras

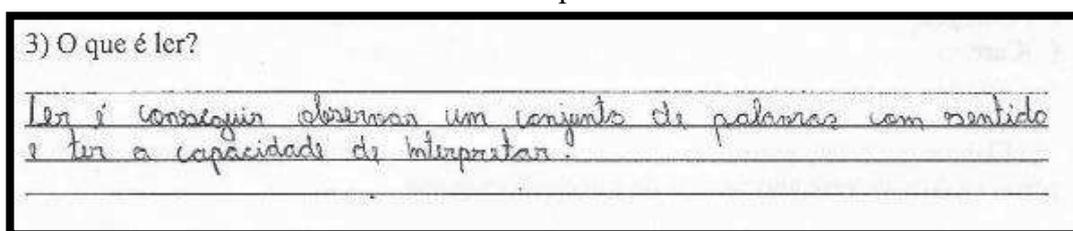


(A.B., 2019).

Observando o posicionamento de A.B. (2019) e a presente definição em análise vemos que ler é compreendido de forma diferente por cada estudante, porém existem pontos de intersecção que se encontram para formar um elo de significação. Na presente definição observamos que ler é utilizar a habilidade cognitiva para compreender letras, palavras, textos, etc. Essa definição é importante, mas ler é muito mais que isso. Ler é uma atividade que envolve as habilidades cognitivas e metacognitivas. Além de usar a decodificação, a compreensão e a interpretação, é necessário que o(a) professor(a) aprenda como guiar adequadamente seus(suas) alunos(as), pois, como afirmam Pina e Sampaio (2010, p.4): “precisamos do apoio de pessoas mais experientes, que já dominam algumas estratégias/táticas de entrosamento com as textualidades que se acercam de nós e com as quais tentamos interagir”.

Para ir de encontro com o nosso pensamento e com o que concebemos como leitura, as definições dos(as) alunos(as) abaixo são relevantes e significativas para nosso estudo, visto que elas trazem a essência do ato de ler. Segundo N.K. (2019) ler é conseguir observar um conjunto de palavras com sentido e ter a capacidade de interpretar. Nesse entendimento sobre o ato de ler por N.K. (2019), percebemos que o colaborador R.M. (2019) possui pensamento semelhante com relação ao ato de ler. Isso podemos observar no Recorte 6.

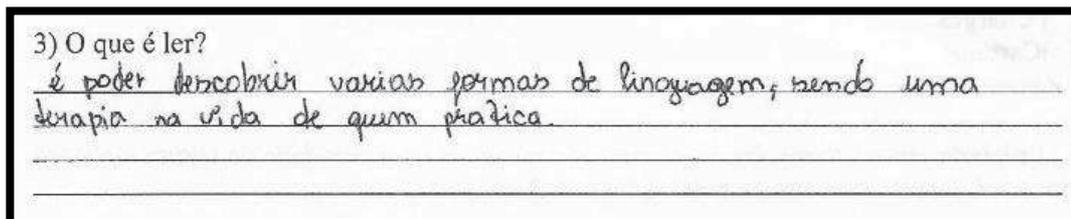
Recorte 6 – Ler é conseguir observar um conjunto de palavras com sentido e ter a capacidade de interpretar.



(N.K., 2019).

Conforme o posicionamento de R.M. (2019) ler é poder descobrir várias formas de linguagem, sendo uma terapia na vida de quem pratica. Ler é uma atividade que traz benefícios para as pessoas que a praticam. Aqui exposto por R.M. (2019) como sendo uma terapia. Já o colaborador R.S. (2019) aponta que é algo maior que tudo isso.

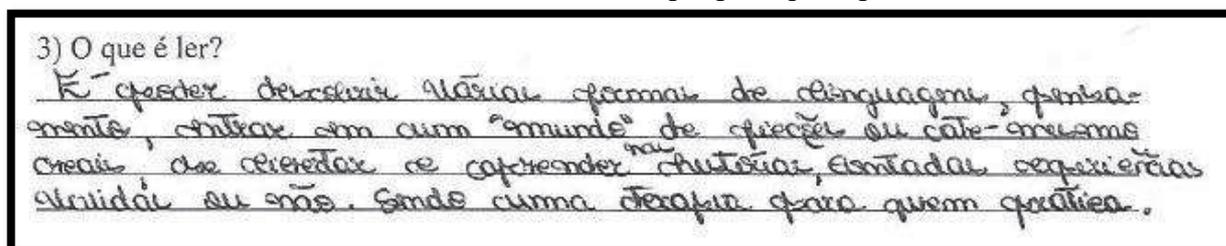
Recorte 7 – Ler é poder descobrir várias formas de linguagem, sendo uma terapia na vida de quem pratica.



(R.M., 2019).

Para R.S. (2019) ler é descobrir várias formas de linguagens, pensamentos, entrar em um “mundo” de ficções ou até mesmo reais de contar e aprender nas histórias, contadas, experiências vividas ou não, sendo uma terapia para quem pratica. R.S. (2019) elucida os entendimentos do ato de ler e corrobora com os posicionamentos apontados neste estudo. Ao ler, também se entra em contato com discursos e ideologias, que são produto de práticas sociais, como dizem Junior e Magalhães (2015, p. 2): “sendo socialmente situado e constrangido nos meios em que se situa, o discurso pode ser compreendido como uma das dimensões das práticas sociais”.

Recorte 8 – Ler é poder descobrir várias formas de linguagem, pensamento, entrar em um “mundo” de ficções ou até mesmo reais de contar e aprender nas histórias, contadas experiência realidade ou não. Sendo terapia para quem pratica.



(R.S., 2019).

Corroborando com o nosso estudo as três definições dos fragmentos acima se referem à leitura como uma atividade a ser praticada para poder obter seus resultados significativos. O ato de ler ao ser desenvolvido, isto é, possível através das práticas de compreensão leitora que

apresentamos em nossa proposta de intervenção e no decorrer desse trabalho. Os(as) professores(as) precisam ainda saber escolher os textos que serão trabalhados em sala de aula e organizar as atividades. Segundo Landmann (2012, p. 2): “levar um texto que tenha a ver com a realidade e a fase na qual os alunos se encontram é um fator que contribui para que o texto tenha êxito, provocando o interesse desses alunos pela leitura e suas reflexões”.

Podemos unir as três definições e formular uma que condiz com a essência do nosso estudo, a saber: ler é observar o conjunto total do material que nos é apresentado para assim descobrir as várias formas de linguagens que permeiam o universo do ensino e da aprendizagem da Língua Portuguesa. Para complementar esta afirmação, acrescentemos a definição de Hervot e Norte (1997, p. 1): “do ponto de vista linguístico, a leitura é um processo no qual o(a) leitor(a) aprende a reconhecer e a organizar as informações, de acordo com o que é ou não significativo no texto”.

Ler ainda é saber preencher as “lacunas” que o texto pode apresentar, percebendo as mensagens sutis que o autor não expressa de forma explícita. Iubel e Venturini (2010, p. 1) afirmam que “há em qualquer texto “espaços vazios” que precisam ser preenchidos e podem sugerir diferentes interpretações”.

Na análise acima sobre as concepções de leituras apontadas pelos(as) alunos(as) podemos perceber as três definições de linguagens que a literatura concebe, a saber: a linguagem como expressão do pensamento, a linguagem como instrumento de comunicação e a linguagem como interação. A partir destas concepções de linguagens, podemos depreender que aí se insere os três tipos de gramáticas para a aprendizagem e para o processo de ensino da Língua Portuguesa que se inicia na gramática tradicional até os dias atuais com as gramáticas textuais.

A cena a seguir representa o momento de construção dos posicionamentos sobre as perguntas do questionário, pois os(as) alunos(as) retratados(as) nessa imagem não souberam expressar o que significava ler para eles. A situação desses alunos(as) é similar a de muitos outros que sentem dificuldade em definir leitura, interpretar e compreender os textos e a falta do hábito pode ser uma explicação para esse fato.

De acordo com (2011, p. 4), “o gosto pelos livros não é coisa que apareça de repente na vida da criança. É necessário ajudá-la a descobrir o que eles lhe podem oferecer”. Esse momento foi importante para discutir essa definição em outro momento oportuno. Os(as) alunos(as) representados a partir dessa figura concebiam a leitura como forma de linguagens. Porém, não tinha claro esse conceito.

Figura 10 – Alunos(as) e a Linguagem



Fonte: Arquivo pessoal do professor-pesquisador Josimar Soares da Silva, 2019.

A relevância de mencionarmos os tipos de linguagens neste trabalho devido que adotamos como concepção a terceira, ou seja, a linguagem como forma de interação. Sendo assim, a concepção que temos de linguagem influencia no processo de compreensão e interpretação dos textos, assim como, nas atividades e práticas de leitura.

Ampliando a nossa discussão a seguir discorreremos sobre que tipos de textos os(as) alunos(as) gostam de ler, para que serve a leitura em nossas vidas e quais assuntos chamam a atenção do(a) leitor(a), além de tratarmos sobre que tipo se realiza na sala de aula e como os textos são selecionados.

#### Recorte 9 – Leituras realizadas pelos(as) alunos(as)

4) Que tipo de texto você gosta de ler? Cite alguns exemplos.  
 histórias em quadrinhos,

5) Para que serve a leitura em sua vida cotidiana?  
 estudo em geral e diversão em algumas situações

6) Quais assuntos chamam mais sua atenção? Justifique  
 na área de ciências em geral assuntos sobre todos os tipos familiares

(D.P., 2019).

Na questão 4 do questionário, os(as) alunos(as) apresentaram os gêneros textuais que eles gostam e que são familiares para eles. Nesse fragmento, observamos o surgimento do primeiro gênero textual quadrinhesco, a tirinha. Partindo da resposta de D.P. (2019), percebemos que essa resposta não representa apenas seu gosto por este gênero quadrinhesco, mas

outros(as) alunos(as) também pensam semelhante a ele e preferem as tirinhas para lerem em sala. A tirinha é apresentada como um gênero textual interessante, atrativo, crítica, humorística, reflexiva, etc. Além da tirinha, outros gêneros quadrinhescos também se fizeram presentes no questionário dos(as) alunos(as).

O livro didático é um suporte textual que os(as) alunos(as) gostam e que valorizam os gêneros que contém em seu interior. É de conhecimento do senso comum que os livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio apresentam inúmeras charges, tirinhas, histórias em quadrinhos dentre outros gêneros que também são destacados pelos(as) alunos(as) como poema, poesia, romances, contos, fábulas, etc. Uma grande variedade de textos permite que os(as) alunos(as) vejam a linguagem sendo usada em diversos contextos, ajudando-os a desenvolver competência comunicativa, como alegam Mouco e Gregório (2007, p. 2): “considerando que a linguagem humana surge da interação dialética entre o homem e seu meio socio-cultural, concebemos este estudo relevante”.

A seguir observaremos a incidência da valorização do material didático para o processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, e esse fato serviu de motivação para não apenas aplicar a nossa sequência didática, mas para deixar as contribuições do módulo didático que elaboramos e que servirá de base para os(as) alunos(as) aprenderem e se desfrutarem dos gêneros quadrinhescos. V.R. (2019) apresenta os materiais didáticos como sendo um mecanismo que contribuem significativamente para o desenvolvimento da leitura em sala de aula.

#### Recorte 10 – Para que serve a leitura.

4) Que tipo de texto você gosta de ler? Cite alguns exemplos.	<u>língua dialética, português, Biologia etc</u>
5) Para que serve a leitura em sua vida cotidiana?	<u>Melhorar sua comunicação,</u>
6) Quais assuntos chamam mais sua atenção? Justifique	<u>Biologia, suas línguas</u>

(V.R., 2019).

O livro didático é apontado por este sujeito colaborador como um dos textos que ele gosta de ler. Assim, podemos observar que não é o material, mas sim os textos que estão em sua composição. Sendo assim, conhecer o livro didático significa ler os gêneros textuais e as

tipologias presentes e que são significativos e interessantes para a aprendizagem dos estudantes.

Ver que gêneros textuais podem interessar aos estudantes deve ser assunto de interesse para os docentes e também enfatizar, conforme explana Mendes (2009, p. 1): “é preciso que todo o corpo docente visualize a importância de expandir os conhecimentos linguísticos, as experiências e vivências socioculturais dos educandos”.

O Módulo Didático que aplicamos nessa turma pesquisa foi recepcionado e os(as) alunos(as) se sentiram entusiasmados em cada tirinha, charge, cartum, HQ lido e analisado. Para os professores, e enquanto docente-pesquisador, é muito importante que os(as) alunos(as) falem e comentem sobre o material didático aplicado, pois a cada aula estamos verificando, refletindo sobre os materiais que façam sentido para os estudantes aprenderem a Língua Portuguesa.

#### Recorte 11 – Textos lidos pelos(as) alunos(as)

4) Que tipo de texto você gosta de ler? Cite alguns exemplos.

Textos religiosos, motivacionais, humorados e que nos deixa por dentro de notícias atuais.

5) Para que serve a leitura em sua vida cotidiana?

Atualmente em ambiente escolar, para aumentar meus conhecimentos.

6) Quais assuntos chamam mais sua atenção? Justifique

religiosos e biografias de pessoas que deixaram sua marca no mundo nos bons atos.

(O.P., 2019).

No fragmento acima O.P. (2019) se posiciona como um(a) leitor(a) de textos motivacionais, religiosos e que lhe deixa informado sobre temas atuais. Os temas atuais favorecem a escolha para os gêneros textuais quadrinhescos, visto que estes textos circulam na sociedade a partir da contemporaneidade. Sendo assim, as tirinhas, os cartuns, as charges e os HQs deixam os(as) alunos(as) informados sobre os temas da atualidade e isso amplia a visão deles sobre os temas discutidos nacional e internacionalmente.

Esses gêneros textuais também possuem como vantagem o fato de usarem recursos visuais que ajudam a formar o sentido dos textos, o que mostra como a combinação de linguagens é um recurso interessante, que desperta reflexões, e, como observam Mouco e Gregó-

rio (2007, p. 5): “propicia a interdisciplinaridade e pode tornar-se um excelente recurso de conscientização no exercício da cidadania”.

#### Recorte 12 – Leitura para estudar e informar

4) Que tipo de texto você gosta de ler? Cite alguns exemplos.  
*Divulgações, notícias.*

5) Para que serve a leitura em sua vida cotidiana?  
*Para estudar, me informar e para entretenimento.*

6) Quais assuntos chamam mais sua atenção? Justifique  
*Filmes e séries, porque são assuntos em que me interessos.*

(H.G., 2019).

Partindo do colaborador anterior, H.G. (2019) também apresenta interesse por temas atuais e os gêneros textuais que gosta de ler são as notícias e o livro didático. São relevantes essas informações enquanto professor e pesquisador, pois a partir das informações apresentadas e observando os posicionamentos dos(as) alunos(as) que o módulo didático foi elaborado.

#### Recorte 13 – Leitura para situar o mundo real

4) Que tipo de texto você gosta de ler? Cite alguns exemplos.  
*Sátiras, tirinhas, resenhas, poesias.*

5) Para que serve a leitura em sua vida cotidiana?  
*Para me situar no mundo real.*

6) Quais assuntos chamam mais sua atenção? Justifique  
*Político, transportes, comédia.*

(V.S., 2019).

Nesse fragmento acima, o colaborador centra-se a gênese do material didático, que se baseia na leitura, compreensão e interpretação de gêneros textuais quadrinhescos a partir das práticas leitoras em sala de aula orientada pelo professor-pesquisador e desempenhada pelos estudantes.

As práticas leitoras devem ser trabalhadas, pois é uma habilidade comunicativa essencial para a vida cidadã e o(a) professor(a) tem que trabalhar a comunicação em sala de aula. Segundo Pucci e Cruz (2017, p. 1): “o professor, além de ser conhecedor da gramática e das formas de língua, deve ser igualmente capaz de promover e de participar de interações e situações de comunicação”.

#### Recorte 14 – Tirinhas e outros gêneros

4) Que tipo de texto você gosta de ler? Cite alguns exemplos.  
*Tirinhas, quadrinhos, Humor, Aventuras, Ação, Colchetes.*

5) Para que serve a leitura em sua vida cotidiana?  
*Uma forma de aprendizado.*

6) Quais assuntos chamam mais sua atenção? Justifique  
*Futebol, em geral, em geral, em geral, muito atenção, pois eu sou fã de futebol.*

(Y.O., 2019).

Os gêneros textuais apresentados pelos estudantes têm objetivos identificados por eles como para obter conhecimento, ampliar a visão deles sobre a realidade, sobre os temas debatidos e vistos ao nosso redor. Os estudantes discutem a leitura desses gêneros textuais como sendo, um meio para aumentar o conhecimento adquirido, para se informar em determinadas áreas do conhecimento, para dilatar o vocabulário e a expansão do seu conhecimento, para aprender histórias, para se situar no mundo real, para crescer em diversos aspectos sociais, para enxergar o mundo com outra visão, para entreter, para viajar e o mais prazível e instigante é a obtenção do conhecimento que foi destacado por todos(as) os(as) alunos(as) pesquisados(as). Dessa forma, ler é compreender, interpretar e refletir sobre o aprendizado do agora e prospectar o conhecimento do futuro.

Quando se for trabalhar com os gêneros quadrinhescos, será necessário atentar para a importância das ilustrações. Segundo Arrigoni (2011, p. 1): “ilustrar um texto não é apenas deixá-lo mais agradável visualmente. As imagens têm uma importância muito maior, elas permitem ao seu autor preenché-las de significados, ideologias e valores”.

## Recorte 15 – Livros didáticos para leitura

4) Que tipo de texto você gosta de ler? Cite alguns exemplos.  
 Livros didáticos, Biologia e História

5) Para que serve a leitura em sua vida cotidiana?  
 Para adquirir conhecimentos em áreas.

6) Quais assuntos chamam mais sua atenção? Justifique  
 Temas relacionados a História do Brasil, pois gosto de História.

(J.M., 2019).

Para J.M. (2019) os gêneros textuais que gosta de ler são: livros didáticos de Biologia e História. A leitura na vida de J.M. (2019) serve para adquirir conhecimentos em suas áreas de interesses: Biologia e História. O assunto que J.M. (2019) mais se interessa é história do Brasil. Esse colaborador justifica por sua afinidade com essa disciplina. Já J.S. (2019) apresenta como seus interesses os seguintes: os textos que gosto de ler são os didáticos e os que se relacionam com a Biologia e a História.

Para ele, serve para ampliar e adquirir conhecimentos. E o assunto que mais gosta é o futebol. Sob este ponto de vista, percebe-se a leitura como uma prática que permite ampliar o entendimento do mundo e ela realmente é útil no aprendizado de outras disciplinas, confirmando as palavras de Arrigoni (2011, p. 2): “sabe-se que a leitura ocupa um lugar privilegiado em todas as disciplinas, pois tem a função de formar leitores e autores”.

## Recorte 16 – Leitura para adquirir conhecimento

4) Que tipo de texto você gosta de ler? Cite alguns exemplos.  
 Ficção, quadrinhos, Humor, Aventuras, Ação e Colômbia

5) Para que serve a leitura em sua vida cotidiana?  
 Uma forma de aprendizado.

6) Quais assuntos chamam mais sua atenção? Justifique  
 Futebol, em geral me chama muita atenção, pois eu sou fã de futebol.

(J.S., 2019).

Conforme J.S. (2019) seus interesses e os de J.M. (2019) são semelhantes e isso favorece para ampliar discussões dentro de sala de aula, pois há os(as) alunos(as) que defendem assuntos de seu interesse e outros que discordam, com isso favorecem ao desenvolvimento do senso crítico do(a) aluno(a).

A partir do exposto acima refletimos sobre o posicionamento de N.B. (2019), que defende os textos didáticos da área de Física. A leitura em sua vida serve para expandir seu conhecimento vocabular e aumentar sua bagagem de conhecimento sobre a língua. O assunto que mais interessa a N.B. (2019) é a Física.

Ver que esses(as) alunos(as) demonstram interesse em determinados assuntos e percebem a leitura como uma atividade que lhes permite ganhar conhecimentos úteis e do seu interesse é animador, pois a grande maioria dos estudantes, seja qual for a série que está estudando, não tem muito interesse em ler. De acordo com o que é observado por Arrigoni (2011),

Percebemos que a maioria dos alunos não lê por interesse próprio, fazem apenas leituras superficiais quando são exigidos, deixando assim uma grande lacuna entre os objetivos propostos e as leituras realizadas por meio de textos descontextualizados, retirados do seu suporte (ARRIGONI, 2011, p. 3).

#### Recorte 17 – Assuntos para leitura

4) Que tipo de texto você gosta de ler? Cite alguns exemplos.

Textos didáticos, "coleção de física" "coleção de literatura" etc.

---

5) Para que serve a leitura em sua vida cotidiana?

Para aumentar a minha bagagem de palavras e expandir o meu conhecimento.

---

6) Quais assuntos chamam mais sua atenção? Justifique

Assuntos voltados para a física. pelo fato de existir o desaj. da minha parte de — (usuário física).

(N.B., 2019).

A partir da análise e reflexão dos fragmentos acima, podemos perceber a importância da leitura para a vida de quaisquer pessoa e principalmente para os jovens estudantes do Ensino Médio. Ler é conhecer, é sair da sua zona de conforto e ampliar sua visão sobre as coisas, o mundo, as pessoas, os seres, os objetos, a realidade social e com isso construir significados e reconstruir as significações do contexto vivencial.

Para que os(as) alunos(as) saiam da zona de conforto e ampliem seu entendimento do mundo, os(as) professores(as) podem usar vários recursos como os gêneros textuais disponíveis na *Internet*, que se tornou um recurso bastante usado por educadores(as), visto que sua utilidade tem sido reconhecida, como afirma Luz (2014, p. 4): “por meio do uso desse acesso, de maneira direcionada, planejada e contextualizada, professor e aluno podem inaugurar uma nova forma de construir saberes”.

A leitura é uma atividade que requer atenção, comprometimento, dedicação, tempo, esforços, prática, entusiasmo, orientação, supervisão e interesse. Dessa forma, o(a) leitor(a) proficiente desenvolve essa prática diariamente. Ler é uma atividade vital assim como o ar que respiramos. Abaixo apresentamos as respostas dos(as) alunos(as) com relação às três seguintes perguntas do questionário: que tipo de leitura se realiza na sala, como o(a) professor(a) orienta-as e o que você mudaria na aula?

Estas são questões a serem consideradas na hora do(a) professor(a) direcionar as atividades de leitura, escolher o material e observar como os(as) alunos(as) a entendem e qual a sua importância. É indispensável o(a) professor(a) sondar os(as) alunos(as), segundo Luz (*op. cit.*, p. 4): “é importante que você faça com seus alunos uma retomada breve sobre os gêneros discursivos vistos por eles até o momento, para que possam refletir e compreender a diversidade de gêneros que eles costumam ver em seus cotidianos”.

#### Recorte 18 – Leitura no livro didático

7) Que tipo de leitura se realiza na sala de aula? Como são selecionados?
“leitura no livro didático”. De acordo com o professor a variedade que acontece no cotidiano.
8) Como o/a professor/a orienta você a desenvolver o processo de leitura de texto?
No cotidiano durante as aulas.
9) Você mudaria algo na aula de Leitura? O quê? Justifique.
Sim. Tirando textos que não atraem mais atenção.

(R.F., 2019).

De acordo com esse colaborador as atividades de leitura realizadas na sala seguem a orientação do(a) professor(a) a partir de gêneros textuais distintos e que obedecem a sequência temática. Os temas são escolhidos através do conteúdo que está sendo estudado. O(a) professor(a) orienta os(as) estudantes no desenvolvimento das práticas de leitura em sala de aula. Estas orientações contribuem significativamente para o processo de aprendizagem dos(as)

alunos(as), além de favorecer ao desenvolvimento da prática leitora dos(as) estudantes. Os gêneros escolhidos são adequados ao conteúdo abordado. É por este viés que nos debruçamos para aplicar o módulo didático.

Escolher gêneros e temas adequados é um assunto a ser considerado seriamente pelos(as) professores(as). Conforme Landmann (2012, p. 2): “todo texto tem inúmeras possibilidades de interpretação e aprendizagem, basta que o professor saiba como trabalhá-los em sala de aula”. Para R.F. (2019) a leitura feita em sala parte das orientações da professora e que abordam os assuntos já estudados anteriormente. As aulas são orientadas pelo(a) professor(a) e o interesse depende da atração que os(as) alunos(as) têm com os assuntos levados para a aula.

Assim como o interesse depende da atração, também é necessário que o(a) professor(a) tenha um bom suporte teórico e conhecimentos sobre os níveis dos(as) alunos(as) para orientar seu trabalho no exercício de ler que será feito com os(as) alunos(as), assim como observa Eckert-Hoff (2007, p. 3): “repensar o processo de formação de leitura na escola implica refletir sobre os saberes que estão engajados nesse processo. Implica, também, a necessidade de traçar um campo teórico que possibilite buscar um trabalho tendo em vista a heterogeneidade da linguagem”.

#### Recorte 19 – Leitura didática

7) Que tipo de leitura se realiza na sala de aula? Como são selecionados?	Leitura didática. O professor traz um livro e nós o lemos.
8) Como o/a professor/a orienta você a desenvolver o processo de leitura de texto?	Nos aconselhando a ler em casa para melhorar nosso vocabulário.
9) Você mudaria algo na aula de Leitura? O quê? Justifique.	Sim. Que nós pudessemos sugerir livros. Para que a leitura não seja cansativa ou entediante.

(M.S., 2019).

No recorte acima temos a incidência da leitura didática, isto quer dizer que as atividades e práticas leitoras são transpostas para os(as) alunos(as) de uma forma clara e reflexiva. Há as práticas de conteúdos científicos. Porém, com a adequação para a faixa etária, para a maturidade dos(as) alunos(as), para o nível de conhecimento, enfim, os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem da leitura por meio dos gêneros textuais são considerados em todos

os aspectos. Sendo assim, o texto usado nas aulas não apresenta um significado pronto e acabado, o sentido é construído coletivamente pelo(a) estudante leitor(a) auxiliado(a) pelo(a) professor(a). Devemos entender aqui que o(a) professor(a) não irá dizer o sentido ou os sentidos do texto, mas sim observará e orientará se o sentido dado pelos(as) alunos(as) está coerente com o sentido do material linguístico e da mensagem posta pelo autor no texto.

Para complementar o afirmado no parágrafo acima, lembremos que o sentido é algo construído pelo(a) leitor(a), usando as palavras de Eckert-Hoff (2007):

O sentido não existe em si mesmo, isto é, na sua relação transparente da sua materialidade com o significante, mas, ao contrário, é determinado pelas posições que estão em jogo no processo sócio Histórico no qual as palavras são produzidas (ECKERT-HOFF, 2007, p. 7).

#### Recorte 20 – O auxílio do(a) professor(a) na leitura

7) Que tipo de leitura se realiza na sala de aula? Como são selecionados?  
*Leitura com charge, livro didático. São selecionados pelo professor, com base nos assuntos discutidos em sala.*

8) Como o/a professor/a orienta você a desenvolver o processo de leitura de texto?  
*Ele dá uma charge, lê o texto e explica os pontos e verbos.*

9) Você mudaria algo na aula de Leitura? O quê? Justifique.  
*Não. Porque a professora já passa o melhor e melhor livro.*

(T.A., 2019).

Na busca pelo sentido do texto, percebemos a importância da interpretação e esse aspecto é colocado em pauta pelo estudante pesquisado acima. A interpretação, de certo modo, é valorizada e concebida em todo processo de leitura, desde a decodificação até o nível mais elevado da interação leitora. Interação leitora aqui pode ser compreendida como sendo o nível de interpretação que cada estudante consegue depreender do texto lido e analisado.

A atividade leitora irá inclusive permitir que o(a) aluno(a) se veja inserto na sociedade, como vemos nas palavras de Kilian e Flôres (2011, p. 1): “ela é um pré-requisito básico para a inserção no mundo atual, dada a grande exigência de acurácia leitora para atender as demandas de diferentes atividades organizacionais da sociedade”.

Para se alcançar essa interação leitora, o(a) professor(a) observa a construção dos sentidos a partir da visão dos(as) alunos(as) e os(as) orientar nos equívocos leitores que comete-

rem. Equívocos leitores aqui são entendidos como os desvios de significado apontados pelos(as) alunos(as) durante as atividades e práticas de leitura. Ler não é uma tarefa simplória de decodificação, essa prática vai muito além disso. Ler é construir significados de acordo com vários conhecimentos adquiridos durante a vida diária. Esses conhecimentos são linguísticos, gramaticais, sintáticos, experienciais, científicos, acadêmicos, didáticos e de mundo.

Um sentido mais amplo pode ser dado com as palavras de Silva (2011, p. 3): “ler não é, pois, decodificar, traduzir, repetir sentidos dados como prontos, é construir uma sequência de sentidos a partir dos índices que o sentido do autor quis dar ao seu texto”.

#### Recorte 21 – Leitura de textos variados

7) Que tipo de leitura se realiza na sala de aula? Como são selecionados?
<i>Leitura de textos temáticos e didáticos, relacionados aos assuntos ensinados, como o poema.</i>
8) Como o/a professor/a orienta você a desenvolver o processo de leitura de texto?
<i>Através de vídeos, e desenvolvimento de outros textos literários.</i>
9) Você mudaria algo na aula de Leitura? O quê? Justifique.
<i>Sim; faria ser mais dinâmico e objetivo.</i>

(V.R., 2019).

O recorte acima traz para a discussão o emprego de textos temáticos e didáticos ambos relacionados com o conteúdo estudado. O texto aqui é usado como forma de utilização imediata, ou seja, os gêneros textuais selecionados devem fazer sentido para os estudantes. Os conteúdos se tornam mais significativos se fizerem sentido para a vida acadêmica, pessoal, profissional e experiencial do estudante.

Porém, não apenas para o(a) aluno(a), mas também para o processo de aprendizagem da Língua Portuguesa. Isto é, existem afinidades por determinados assuntos e distanciamento por outros, neste sentido o(as) aluno(as) e muito menos o(a) professor(a) deixam de trabalhar com temas que são mais complexos, pois se isso acontecer haverá um nível de redução do avanço do estudante e da aprendizagem da Língua Portuguesa.

Deve-se trabalhar a leitura com textos que tragam temas e assuntos de interesse para os(as) alunos(as), que façam com que estes percebam a utilidade para suas vidas e em exercícios que conduzam a leitura de maneira eficiente. De acordo com Silva (2011, p. 4): “será preciso que o professor tenha consciência da importância que a leitura trará para o desenvolvimento sociocultural dos seus educandos”.

## Recorte 22 – Muitas tirinhas lidas

7) Que tipo de leitura se realiza na sala de aula? Como são selecionados?

*nós vemos muito tirinha, poema, poesia e contos, como base para esta  
presente em nossos livros didáticos*

8) Como o/a professor/a orienta você a desenvolver o processo de leitura de texto?

*ler de forma devagar, tentando interpretar o máximo possível*

9) Você mudaria algo na aula de Leitura? O quê? Justifique.

*Não, pois a professora já auxilia bastante*

(P.A., 2019).

No recorte acima podemos observar sugestões de vários gêneros textuais para se trabalhar nas aulas de leitura e produção de texto. As tirinhas são tidas como um material linguístico e textual que de acordo com os(as) alunos(as) não podem faltar nas aulas de Língua Portuguesa. Enquanto, professor-pesquisador concordo com os educandos, pois as tirinhas, as charges, os cartuns, etc., despertam o senso crítico dos estudantes, além de ampliarem seus entendimentos sobre diferentes temas presentes na sociedade.

Alguns desses temas são: desigualdade social, violência, homofobia, violência sexual, violência familiar, suicídio, depressão, ansiedade, corrupção, etc. Os(as) alunos(as) gostam e sentem facilidade em opinar e discutir sobre esses temas a partir da leitura e da interpretação de gêneros quadrinhescos. A linguagem mista presente nesses gêneros textuais facilita o processo de construção de significados.

Trabalhar com estes gêneros permite que se desenvolva a competência na atividade leitora e se promovam discussões úteis para o estudante trabalhar seu senso crítico sobre a realidade, além de que eles são muito cobrados em exames como o ENEM, embora sejam distintos dos gêneros tradicionais que sempre foram adotado pelo que Pinheiro afirma (2014, p. 1) os gêneros quadrinhescos são: “gêneros textuais diferenciados dos tradicionais, mas que sempre estão presentes em avaliações como ENEM e vestibulares”.

## Recorte 23 – Leituras selecionadas

7) Que tipo de leitura se realiza na sala de aula? Como são selecionados?  
*Leitura dos livros didáticos, são selecionados de acordo com o assunto abordado em sala de aula.*

8) Como o/a professor/a orienta você a desenvolver o processo de leitura de texto?  
*Auxiliando nas aulas*

9) Você mudaria algo na aula de Leitura? O quê? Justifique.  
*Sim, trazendo textos que chamem atenção de aluno.*

(L.B., 2019).

O(a) professor(a) com a ajuda dos(as) alunos(as) necessita selecionar as temáticas e os gêneros textuais para serem lidos e trabalhados em sala. A aula de leitura e produção textual tem caráter significativo para o estudante e para o(a) professor(a). Nessa perspectiva do(a) professor(a) e do(a) aluno(a), em colaboração, escolher os temas e os gêneros textuais para a aula de Língua Portuguesa obedece a alguns critérios estipulados por ambos para ampliar o processo de aprendizagem da Língua Portuguesa, já que o nosso objetivo enquanto professor(a) de Português é ensinar a língua e não apenas discutir os textos com temáticas sociológicas.

O(a) aluno(a) necessita conhecer e identificar os temas abordados nos textos. Porém, os objetivos das aulas de Língua Portuguesa não são os temas sociológicos, embora saibamos que eles são muito importantes. Os alvos das aulas de leitura em Língua Portuguesa necessitam se estabelecer de forma clara para que o(a) professor(a) e os(as) alunos(as) saibam praticá-los(as). Os temas se configuram como um dos pilares para a discussão. No entanto, a aula de interpretação e produção de texto necessita de outros pilares para se sustentar e essa sustentação vem da compreensão e interpretação, da produção textual, da análise linguística, da semântica, da pragmática, etc.

Trabalhar adequadamente as charges, HQs, tirinhas e cartuns exige que o(a) professor(a) conheça esses gêneros até para se orientar quando às maneiras adequadas de trabalhá-lo dando prioridade à aprendizagem de leitura e outros conhecimentos próprios do uso da linguagem. Para entendermos isso melhor, apoiemo-nos nos dizeres de Pinheiro (2014, p. 4): “faz-se necessário primeiramente conhecer um pouco sobre os significados da linguagem, quais as suas funções primordiais, e não podemos ter esta noção sem antes conhecermos um pouco sobre a questão dos Gêneros Textuais”.

## Recorte 24 – Leitura presente na grade curricular

7) Que tipo de leitura se realiza na sala de aula? Como são selecionados?  
 predominantemente na grade curricular  
 do mesmo livro didático

8) Como o/a professor/a orienta você a desenvolver o processo de leitura de texto?  
 encorajando os alunos a ler  
 mais e naturalmente com o  
 uso da leitura

9) Você mudaria algo na aula de Leitura? O quê? Justifique.  
 acrescentar de aulas de leitura  
 em minha sala

(D.P., 2019).

No recorte em análise vemos que a leitura concebida como processo ou atividade de compreensão e interpretação de gêneros textuais se configura como uma prática relevante para o movimento de aprendizagem estudantil e que de acordo com esse colaborador, ela se faz presente na grade curricular do nosso ensino brasileiro. Isso no nosso entender deve-se criar uma disciplina específica para ensinar leitura, agora na perspectiva defendida em nosso trabalho, ou seja, a de gêneros textuais a partir da compreensão e da interpretação do texto.

A interpretação e a compreensão devem englobar não apenas o sentido geral do texto, mas também as informações específicas. Portanto, não se prender apenas às palavras. É primordial observar também as mensagens implícitas, o que nem sempre se percebe apenas ao se prestar atenção somente às palavras e seus significados mais evidentes. A leitura segue vários níveis, pelo que afirmam Hervot e Norte (1997),

Em primeiro lugar, a leitura deve ser “plurinivelada”, isto é, o leitor deve recorrer simultaneamente a vários níveis de leitura para chegar ao significado, usando principalmente seu conhecimento anterior do mundo, sua cultura, seu sistema de valores e seu domínio das estruturas linguísticas (HERVOT; NORTE, 1997, p. 1).

Dessa forma, os estudantes são encorajados a praticar a leitura dando significados, compreendendo e interpretando os textos diversos. Ler na perspectiva da pesquisa, os estudantes buscam a prática leitora como forma de compreensão e interpretação das linguagens materializadas nos textos e situadas nos gêneros textuais. A seguir apresentamos um quadro com alguns gêneros textuais para destacar aqueles mais lidos nas aulas de leitura e produção de texto em Língua Portuguesa.

Quadro 4.1 – Os Gêneros textuais mais lidos por alunos(as)– ECIT Dr. Elpídio de Almeida

<b>Gêneros textuais</b>	<b>Nº de alunos(as) que gostam de ler</b>
Obras literárias	10 estudantes
Contos	13 estudantes
Fábulas	8 estudantes
Notícias	21 estudantes
Charges	21 estudantes
Cartuns	21 estudantes
Poemas, poesias	10 estudantes
Tirinhas	21 estudantes
Crônicas	10 estudantes
Piadas	5 estudantes
Relatos	5 estudantes
Fotografias	21 estudantes
Memórias	5 estudantes
Outros não especificados	3 estudantes

Fonte: Quadro elaborado pelo professor-pesquisador Josimar Soares da Silva, 2019.

No quadro acima sintetizamos os gêneros textuais mais lidos por alunos(as) da Escola Cidadã Integral Técnica Dr. Elpídio de Almeida, na cidade de Campina Grande - PB. Esse quadro foi levantado a partir da aplicação do questionário. Os sujeitos colaboradores da pesquisa apresentam seus gostos pelas leituras da seguinte forma: dos(as) trinta alunos(as) pesquisados(as), vinte e um gostam de ler tirinhas, charges, notícias, cartuns e fotografias. Dessa forma, escolhemos os gêneros quadrinhescos para compor o módulo didático que foi aplicado como meio de intervenção pedagógica.

Dez dos(as) alunos(as) pesquisados(as) se interessam e leem poemas, poesias, crônicas e obras literárias completas. Cinco dos(as) alunos(as) leem memórias. Oito dos(as) referidos(as) alunos(as) leem fábulas. Três dos(as) alunos(as) especificaram seus gostos pela leitura. A seguir apresentamos uma figura que apresenta o momento realizado por um colaborador a partir do módulo didático.

Figura 11 - Aluno lendo o módulo didático



Fonte: Arquivo pessoal do professor-pesquisador Josimar Soares da Silva, 2019.

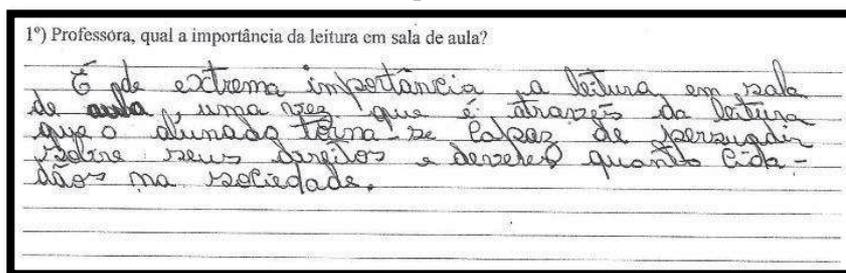
#### 4.1.2 O questionário aplicado com as docentes

A pesquisa que venho desenvolvendo tem como foco de interesse questões voltadas para o processo de compreensão e interpretação de gêneros quadrinhescos por alunos(as) do Ensino Médio. Nossa pretensão é encontrar alternativas para o redimensionamento do saber e do fazer pedagógico, o que exige reflexão acerca das técnicas e metodologias e que se observe a realidade dos(as) alunos(as). O uso de gêneros textuais, abordado neste trabalho, tem sido visto como uma boa alternativa por estudiosos(as) como Miranda (2013, p. 3): “os gêneros textuais, como práticas sócio-históricas, compõem-se como atividades para atuar sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo”.

Dessa forma, desenvolvi um questionário com duas professoras do Ensino Médio da rede estadual de ensino da Paraíba na cidade de Campina Grande. O questionário constituiu-se de dez questões discursivas que levavam a professora a refletir sobre a compreensão leitora e interpretativa de textos na escola. A seguir apresento-lhes a análise das respostas dadas pelas professoras.

A professora M.S. (2019) compreende que a leitura em sala de aula é de extrema importância, uma vez que é através dela que o alunado torna-se capaz de compreender sobre seus direitos e deveres enquanto cidadãos na sociedade. O recorte a seguir apresenta o que M.S. (2019) compreende pela importância da leitura na sala de aula.

## Recorte 25 – Importância da Leitura

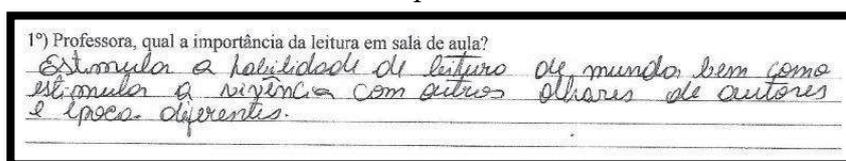


(M.S., 2019).

No recorte acima podemos compreender que ler é um processo dinâmico que favorece ao(a) leitor(a) possibilidades de influenciar o meio ao qual pertence. Para M.S. (2019) ler é ser cidadão de direitos e deveres, isto é, o sujeito crítico e consciente do seu papel na sociedade. Para A.R. (2019) a leitura estimula o(a) leitor(a) a desenvolver a habilidade de compreensão sobre o mundo, seus conhecimentos de mundo, como também sua vivência a partir de outros olhares, ou seja, através de autores e épocas diferentes por meio dos textos. Assim, a ideia de estudar gêneros textuais para estimular a leitura é uma afirmação que concorda com o afirmado por Miranda (2013):

Desta forma, é preciso focalizar a função do texto e disponibilizar o contato com diferentes tipos de textos e de gêneros textuais, com diferentes propósitos comunicativos, para que, ao longo do processo de ensino e aprendizagem, os alunos sejam encaminhados a um melhor desenvolvimento em relação à leitura e à escrita, tanto dentro quanto fora da escola (MIRANDA, 2013, p. 3).

## Recorte 26 – Importância da Leitura



(A.R., 2019).

No recorte acima percebemos que para M.S. (2019) e A.R. (2019) a leitura é concebida como o meio pelo qual os sujeitos leitores se alto determinam em sociedade e ampliam seu repertório de conhecimentos. Isso fica claro por intermédio de produções de autores e épocas diferentes.

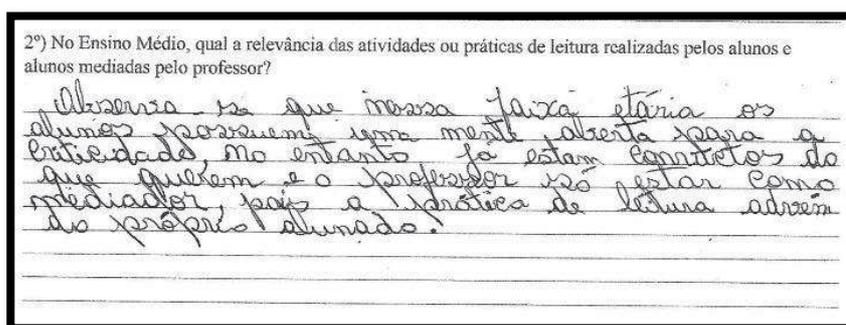
O uso dos gêneros textuais se evidencia através dos recortes apresentados. No Recorte 27 abaixo M.S. (2019) discorre sobre a importância da leitura para os(as) alunos(as). Observamos que na faixa etária, os(as) alunos(as) já possuem o senso crítico desenvolvido. No entanto, o(a) docente se configura como mediador(a) do processo de leitura. Assim, o(a) profes-

sor(a) auxiliará o(a) aluno(a) a desenvolver o processo de compreensão leitora, tudo isso a partir do uso dos gêneros textuais quadrinhescos.

O fato dos(as) alunos(as) já possuírem um senso crítico aumenta a responsabilidade do(a) professor(a) em escolher textos que possam promover a discussão em sala de aula e que façam os(as) alunos(as) perceberem que adquirirão conhecimentos que serão úteis em sua vida, seja na escola, seja como cidadãos.

Não há um método único para fazê-lo e o(a) professor(a) deverá usar sua criatividade e se guiar pelo nível de conhecimento de mundo dos(as) alunos(as) para fazer algo como o que sugere Landmann (2011, p. 2): “não existe uma única ideia fixada que deve ser seguida à risca, toda a leitura trabalhada em sala de aula deve ser um movimento de transformação ou formação crítica”.

#### Recorte 27 – Atividades de leitura



(M.S., 2019).

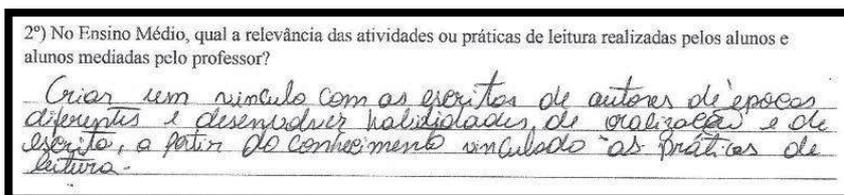
Observa-se no discurso de M.S. (2019) que ela deixa evidente que no processo de compreensão leitora seu papel é de mediadora do processo. Entendemos, assim, que as atividades de leitura são direcionadas através das diretrizes da professora. Podemos refletir que ler não é um processo mecânico e linear.

O ato de ler é dinâmico e interativo, ou seja, para seu desenvolvimento precisamos dos sujeitos participantes para interagirem durante a prática leitora. A professora A.R (2019) assevera que as práticas de leitura possibilitam a criação de um vínculo de aproximação com os gêneros textuais e com os autores de temas diferentes, esse fato conduz o alunado a desenvolver a habilidade da oralidade, da escrita, do conhecimento vinculado as práticas de leitura.

Dessa maneira, compreendemos a partir do que aborda A.R. (2019) que ler é uma prática e seu incremento contribui para o surgimento de outras modalidades de uso da língua, aumentando o conhecimento dos(as) alunos(as) em relação aos gêneros textuais e os seus usos em nossa realidade social. Muitos gêneros textuais mexem com nossos sentimentos e emo-

ções, fazendo-nos sentir os problemas sociais que nos rodeiam, como aponta Landmann (2011, p. 2) ao dizer que as mensagens contidas em certos textos: “são carregadas de efeitos reais que traduzem muitas vezes os sentimentos que estamos compartilhando com os outros, sentimento de indignação, revolta, conscientização e sensibilização”.

#### Recorte 28 – Atividades de leitura

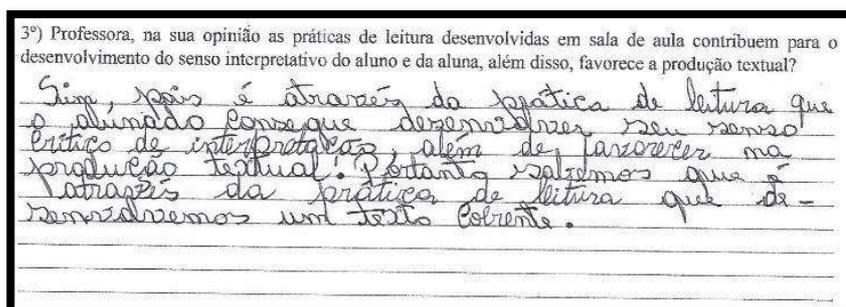


(A.R., 2019).

A.R. (2019) discorre que para a efetivação da leitura o(a) aluno(a) leitor(a) pode despertar a aproximação realizadas com os(as) autores(as) de épocas distintas. Isso é importante para podermos compreender as realidades de diferentes ângulos, já que a leitura nos faz viajar por lugares e tempos diferentes.

No recorte abaixo questionamos sobre a importância das leituras desenvolvidas em sala. M.S. (2019) defende que sim, pois é através desta prática que o alunado consegue desenvolver seu senso crítico, de interpretação, além de favorecer nas produções textuais. Portanto, sabemos que desenvolvemos um texto coerente se dominarmos os mecanismos linguísticos da língua a qual usamos.

#### Recorte 29 – Prática de leitura



(M.S., 2019).

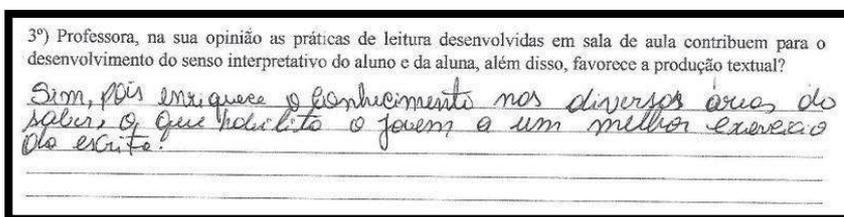
M.S. (2019) e A.R. (2019) se aproximam nas respostas dadas a questão três, visto que ambas concordam que as práticas de leitura desenvolvidas em sala favorecem ao enriquecimento dos conhecimentos nas diversas áreas do saber, o que facilita o jovem a um melhor

exercício da escrita. Aqui ela é vista como a prática desenvolvida para ampliar os saberes e favorecer a produção escrita de textos.

De fato, podemos admitir a leitura como uma prática que serve para ampliar nossos conhecimentos especialmente sobre o significado de texto, o qual, segundo Gandolfo (2014, p.4) tem de ser considerado:

[...] em sua vertente sociodiscursiva, ou seja, o texto tomado em sua totalidade, texto este que tem um autor, uma intencionalidade, vozes sociais, lacunas a serem preenchidas e pontuadas, silêncios a serem analisados e compreendidos, e, por fim, mas não menos importante, um destinatário, ou seja, um leitor (GANDOLFO, 2014, p. 4).

### Recorte 30 – Prática de leitura

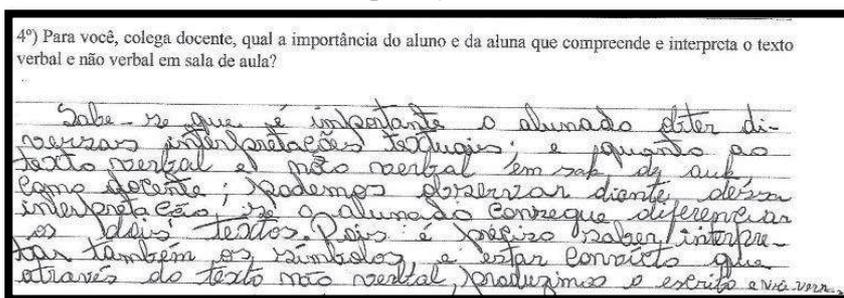


(A.R., 2019).

Já é consenso nas salas de aula e no âmbito acadêmico em geral que para desenvolvermos textos com aprofundamento do conteúdo discutido precisamos conhecer o assunto e dominar as técnicas de produção a leitura é uma possibilidade de ampliação do mecanismo da escrita. Porém, configura-se como uma modalidade independente com suas características e modos diferentes de se concretizar entre os usuários da língua. Ler é conhecer o mundo que nos cerca.

Conhecer o mundo que nos cerca através da leitura exigirá que sejam adotadas medidas adequadas e se saiba escolher os textos, criando um ambiente favorável para a realização desse objetivo. O(a) professor(a) é capaz de, como recomenda Querino (2014, p. 5): “criar uma situação de aprendizagem que possa minimizar e superar as dificuldades de aprendizagem dos alunos”.

### Recorte 31 – Interpretação do aluno e da aluna

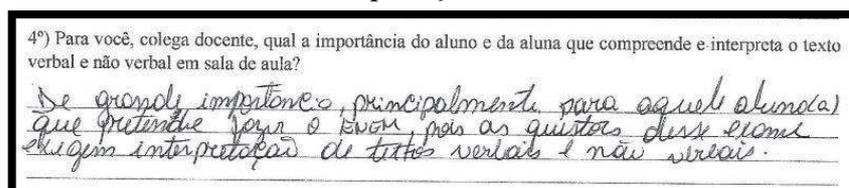


(M.S., 2019).

Na questão quatro questionamos sobre a importância para o(a) aluno(a) compreender e interpretar os textos. M.S. (2019) afirma que é importante para o alunado obter diversas interpretações textuais, seja através do texto escrito ou não-verbal. Como docente podemos observar diante dessa interpretação realizada se o corpo discente consegue diferenciar e compreender os gêneros textuais verbais e não verbais, pois é preciso saber interpretar os símbolos, as expressões, os traços, etc., tudo isso para construir sentidos sobre o texto lido e, pelas palavras de Lins, Elias e Junior (2013, p. 10): “nessa perspectiva, o texto é uma entidade multifacetada, dinâmica e multimodal, uma vez que a seleção e a mobilização de várias semioses constituem uma configuração veiculadora de sentidos”.

Para A.R. (2019) a importância de compreender e interpretar o texto lido favorece ao repertório de conhecimento que o(a) aluno(a) vão adquirindo através do seu desenvolvimento.

### Recorte 32 – Interpretação do aluno e da aluna



(A.R., 2019).

Para A.R. (2019) no recorte acima ela relata que é de grande importância o processo de compreensão e interpretação, principalmente para aquele(a) aluno(a) que pretende fazer o ENEM, pois as questões desse exame exigem interpretação de textos verbais e não-verbais. Assim, a exigência da compreensão textual é algo não apenas interno à sala de aula, mas um processo que vai além das paredes da escola. Para isso, a reflexão sobre a língua e seus usos carece ser constante em sala de aula, como dizem Gomes e Souza (2015):

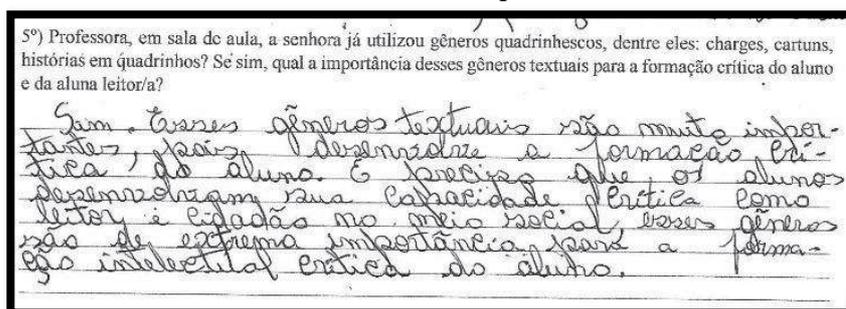
cabe à escola, portanto, a tarefa de contribuir para o desenvolvimento das habilidades textuais orais e, em especial, escritas

dos alunos. Esse processo, segundo os documentos norteadores de ensino, deve ser inter-relacionado pelas práticas de análise linguística (AL), as quais devem possibilitar reflexões que proporcionem a ampliação textual-discursiva dos sujeitos (GOMES; SOUZA, 2015, p. 2).

Os gêneros textuais se inserem como norteador do processo de leitura. M.S. (2019) apresenta sua resposta à questão cinco com relação aos gêneros quadrinhescos da seguinte forma, já utilizou os gêneros quadrinhescos e que eles são muito importantes para desenvolver a formação crítica do(a) aluno(a). Esses gêneros textuais desenvolvem a capacidade crítica e reflexiva como leitor(a), formando, assim, a intelectualidade do(a) leitor(a).

A leitura é um processo no qual o(a) leitor(a) interage com as mensagens contidas no texto, com a linguagem utilizada e, para completar o que afirmamos, usemos o que dizem Gomes e Souza(2015, p. 7): “a linguagem se configura como um instrumento de interação entre interlocutores que se constituem como sujeitos ativos de todo um processo”.

#### Recorte 33 – Gêneros quadrinhescos



(M.S., 2019).

A mesma pergunta foi dirigida a professora A.R. (2019) que apresentou a seguinte resposta, também já utilizou os gêneros quadrinhescos e assegurou que eles servem como meio ou suporte para que o(a) aluno(a) desenvolvam seu raciocínio interpretativo com mais rapidez. Assim, os gêneros textuais quadrinhescos possibilitam para o(a) leitor(a) ampliar a sua visão sobre o mundo e principalmente sobre o conhecimento.

Esses gêneros ampliarão a visão dos(as) alunos(as) sobre o conhecimento de mundo e sobre as estruturas linguísticas e imagens que os compõem. Além disso, os sentidos serão construídos principalmente a partir dos conhecimentos que os(as) alunos(as) possuem. De acordo com Ferreira e Dias (2015, p. 1): “na produção de sentidos, o leitor desempenha um papel ativo”.

### Recorte 34 – Gêneros quadrinhescos

5º) Professora, em sala de aula, a senhora já utilizou gêneros quadrinhescos, dentre eles: charges, cartuns, histórias em quadrinhos? Se sim, qual a importância desses gêneros textuais para a formação crítica do aluno e da aluna leitor/a?

Se utiliza. Serve como meio (suporte) para que o aluno desenvolva seu raciocínio interpretativo com mais rapidez.

(A.R., 2019).

O recorte de A.R. (2019) aponta para o uso dos gêneros quadrinhescos como adequados para o público-alvo ao qual se direciona a pesquisa. No recorte abaixo questionamos sobre o uso do livro didático. A professora M.S. (2019) faz uso em suas aulas de um material didático enquanto a professora A.R. (2019) usa outro material.

### Recorte 35 – Livro didático

6º) Qual é o livro didático de língua portuguesa utilizado em sua escola? Esse livro didático contribui de que forma para o processo de compreensão e interpretação textual dos alunos e alunas leitores/as? Exemplifique com atividades realizadas por você em sala de aula em que você se baseia no livro didático.

Livro de Língua Portuguesa "Universo". O livro didático em estudo não acompanha o alunado, pois o mesmo não acompanha o conteúdo abordado. Ao realizar as atividades em sala de aula, eu uso o livro didático e dar juntamente com outro para dar um suporte adequado ao meu alunado.

(M.S., 2019).

No recorte acima observamos no discurso da professora que o livro didático adotado pela escola não é adequado aos(as) alunos(as), pois segundo ela os(as) alunos(as) não acompanham o conteúdo abordado, ao realizar as atividades em sala de aula, ela faz uso de outros livros didáticos até de séries anteriores para dar suporte ao alunado. É interessante o que a professora discorre, porque nós, enquanto professores(as) de Língua Portuguesa, precisamos pensar em materiais didáticos adequados para o nosso corpo discente. Já a professora a seguir contesta a pergunta da seguinte forma.

### Recorte 36 – Livro didático

6º) Qual é o livro didático de língua portuguesa utilizado em sua escola? Esse livro didático contribui de que forma para o processo de compreensão e interpretação textual dos alunos e alunas leitores/as? Exemplifique com atividades realizadas por você em sala de aula em que você se baseia no livro didático.

Português Contemporâneo - Biólogo, reflexões e uso - William Cury.  
O livro apresenta pontos positivos como apresentação integral de alguns textos e bons exercícios. Isto permite contribuir para o processo de compreensão e interpretação textual dos alunos.  
Atividades como leitura de poemas e contos e fragmentos de romances, como também leitura de apontamentos sobre períodos da literatura.

(A.R., 2019).

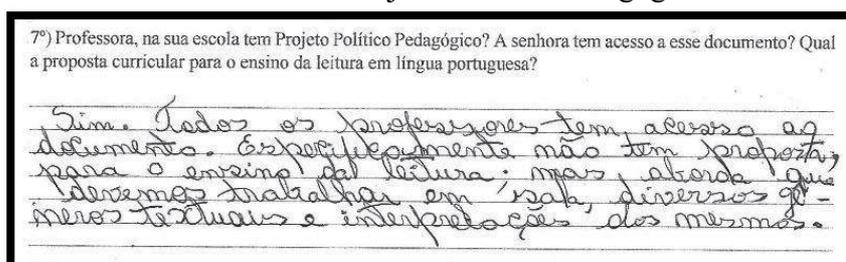
O livro didático utilizado apresenta pontos positivos como apresentação integral de alguns textos e com exercícios. Dessa forma, contribui para o processo de compreensão e interpretação textual dos(as) alunos(as). Embora se fale tanto de interpretação e compreensão textual, nem sempre pensamos no que essas palavras de fato significam e os(as) próprios(as) estudiosos(as) não chegaram a um entendimento acerca do que eles querem dizer, como mostra explicação de Kilian e Flôres (2010, p. 6): “interpretação e compreensão são conceitos de difícil definição, estando, no entanto, sempre presentes na interação comunicativa, seja ela oral ou escrita”.

Há no livro atividades com leitura de poemas, contos e fragmentos de romances, como também de apontamentos sobre períodos literários. O livro apresentado é interessante, porém falta algo que aproxime as leituras realizadas dos(as) alunos(as). Sendo assim, nossa proposta com os gêneros quadrinhescos nos acerca mais dos discentes.

Escolher gêneros textuais com os quais os(as) alunos(as) estejam familiarizados pode ajudar o(a) professor(a) a se aproximar dos discentes, conhecendo suas realidades e interesses. E, como aponta Silva (2011),

O professor, como facilitador da aprendizagem da leitura, deve procurar conhecer a realidade do aluno para a partir desta buscar novas metas que o ajudará a interpretar de forma organizada os conhecimentos que o aprendiz traz consigo para a sala de aula (SILVA, 2011, p. 5).

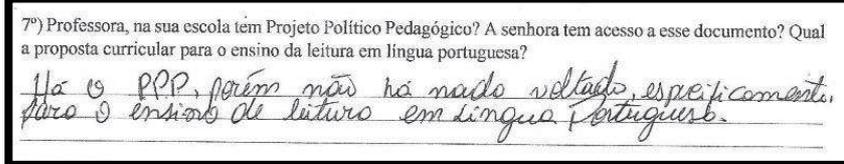
### Recorte 37 – Projeto Político-Pedagógico



(M.S., 2019).

Na Questão sete as professoras foram examinadas sobre o Projeto Político-Pedagógico da escola e qual a proposta de leitura para as salas de aula. A professora M.S. (2019) responde a esta questão, assim, ela conhece o documento, porém desconhece a sua proposta. Todos os(as) professores(as) têm acesso ao documento, mas especificamente não se tem uma proposta para o ensino da leitura, sendo orientada a partir das reuniões que se tem com a gestão escolar para trabalhar diversos gêneros textuais e interpretações deles. A professora A.R. (2019) contesta a questão da seguinte maneira.

### Recorte 38 – Projeto Político-Pedagógico



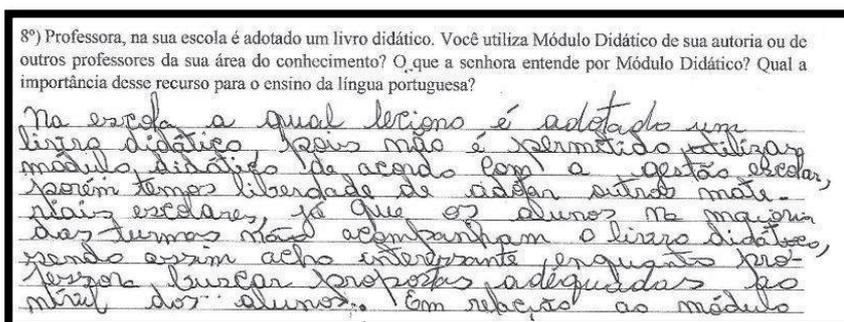
(A.R., 2019).

Na escola que trabalho há o Projeto Político-Pedagógico. Porém não tem nada voltado, especificamente para o ensino da leitura em Língua Portuguesa. Assim, fica evidente que o trabalho na sala de aula da realidade pesquisada ainda não se configura como uma prática regida pelo documento maior da escola. Sendo assim, nossa proposta vem para suprir essa necessidade de formalizar no PPP da escola a leitura como uma prática dinâmica e regulamentada.

Outra questão a ser considerada é que os(as) alunos(as) precisam, além de ser estimulados a ler, ser incentivados a ter autonomia, a falar e expressar o que conseguiram interpretar dos textos escritos que lhes foram apresentados. Lamentavelmente, por muito tempo, isso não foi visto como importante. Segundo Landmann (2008):

Existem alunos que não sabem como explorar e interpretar um texto, por não terem tido a oportunidade de trabalhar com um maior número e tipos diferentes de textos. E por estarem acostumados a esperar do professor os questionamentos (LANDMANN, 2008, p. 2).

### Recorte 39 – Módulo Didático



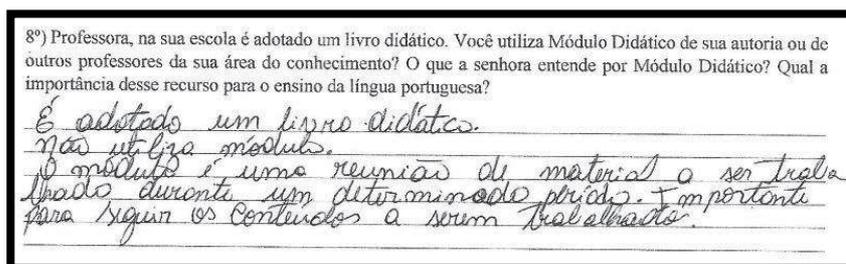
(M.S., 2019).

A professora M.S. (2019) afirma que na escola a qual leciona é adotado um livro didático, pois não é permitido pela gestão escolar usar módulo didático. Porém, temos liberdade de adotar outros materiais escolares, visto que os(as) alunos(as) na maioria das vezes não acompanham o livro didático adotado. Sendo assim, acredito que seja interessante enquanto

professora buscar propostas adequadas ao nível dos(as) alunos(as). Em relação ao Módulo Didático conclui-se que é abordado diversas pesquisas de autores diferentes e os conteúdos são mesclados pensando na realidade e criticidade dos(as) alunos(as). Esse recurso tem como importância aguçar a criatividade do alunado, uma vez que se observa que tem diversos gêneros textuais para serem lidos, discutidos e escritos.

No caso dos gêneros quadrinhescos, precisamos não esquecer que eles serão úteis, porque vivemos em uma sociedade na qual as imagens se tornaram bastante presentes e, em sala de aula, será conveniente que os(as) alunos(as) vejam o poder das imagens que, junto com a linguagem verbal, podem construir mensagens. As charges, por exemplo, são um ótimo recurso, como é dito por Mouco e Gregório (2011, p. 5): “a “leitura” das charges de maneira competente contribuirá para desenvolver a competência leitora de nossos educandos e estabelecer relações com os problemas no contexto social em que estão inseridos”.

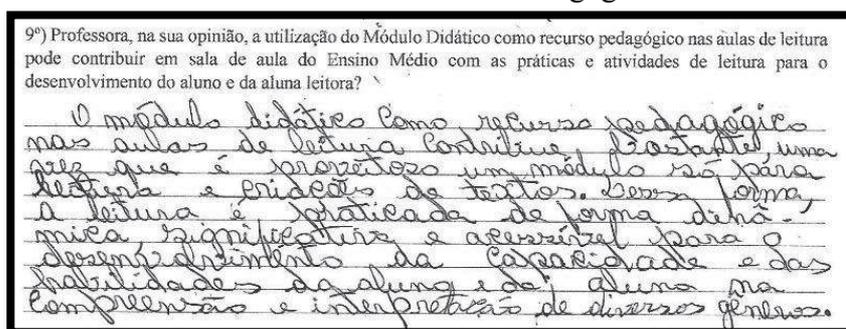
#### Recorte 40 – Módulo Didático



(A.R., 2019).

Na escola da professora A.R. (2019) não é diferente. Nela também é adotado um livro didático, não se utiliza módulo didático. Para ela, o módulo é uma reunião de material a ser trabalhado durante um determinado período. Ele é importante para seguir os conteúdos a serem trabalhados.

#### Recorte 41 – Recurso Pedagógico



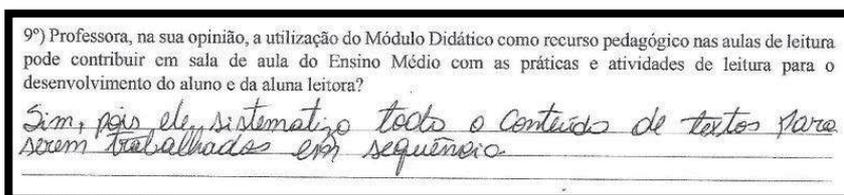
(M.S., 2019).

No recorte acima a professora A.R. (2019) defende que o módulo didático sistematiza todo o conteúdo a ser abordado juntamente com os textos para serem trabalhados em sequência. Assim, a utilização do módulo didático como recurso pedagógico nas aulas de leitura em Língua Portuguesa contribui de forma significativa para a efetivação dessa prática.

A professora M.S. (2019) assegura que o módulo didático como recurso pedagógico nas aulas de leitura em Língua Portuguesa contribui bastante, uma vez que é proveitoso um módulo só para interpretação e criações de textos. Dessa forma, a compreensão é praticada de forma dinâmica, significativa e acessível para o desenvolvimento da capacidade e das habilidades dos(as) alunos(as) na compreensão e interpretação de diversos gêneros textuais.

Vê-se claramente que se tem dado uma grande ênfase aos gêneros textuais e ao seu uso em aulas de leitura. Diante disso, perguntamo-nos que conceito seria mais adequado para gêneros textuais, o que é uma pergunta bastante difícil de responder, pois os(as) próprios(as) estudiosos(as) não encontraram, até agora, um conceito definitivo, mas, para este trabalho, ficaremos com o conceito de Gandolfo (2014, p. 8): “os gêneros textuais são, portanto, as diferentes formas de uso da linguagem que variam de acordo com as diferentes esferas de atividade humana”.

#### Recorte 42 – Recurso Pedagógico



(A.R., 2019).

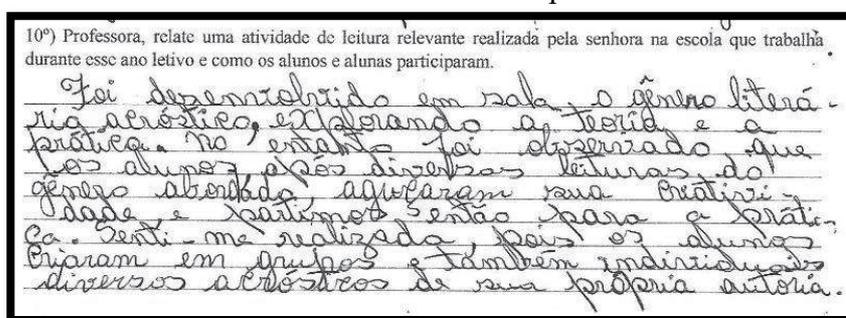
A reflexão das professoras A.R. (2019) e M.S. (2019) favorecem ao processo do desenvolvimento do Módulo Didático para o ensino da leitura, pois esse recurso favorece a ampliação das possibilidades de conseguir abarcar vários estudantes no tocante ao senso crítico e a concretização da compreensão e interpretação de gêneros textuais quadrinhescos acessíveis aos(às) jovens alunos(as).

O uso desses gêneros passou a ser considerado vantajoso não apenas por serem agradáveis, mas porque, por se referirem a situações concretas, permitem aos(às) alunos(as) verem a linguagem verbal e a não-verbal sendo usadas dentro de um contexto determinado, com o objetivo de transmitir uma mensagem. Pinheiro (2014) enfatiza a vantagem em usar gêneros textuais ao falar:

o conhecimento de novos gêneros textuais e a função comunicativa que eles apresentam, poderá ser muito útil ao desenvolvimento de conceitos e noções de compreensão e interpretação de textos verbais e não verbais, permitindo que os alunos interajam entre si e percebam as diferenças existentes entre os gêneros textuais (PINHEIRO, 2014, p. 18).

Os pensamentos da autora nos mostram que introduzir gêneros textuais terá a vantagem de mostrar aos(as) alunos(as) os diversos usos da língua, que é dinâmica e se adapta aos mais diferentes contextos. A língua nunca será vista como algo estático, mas como um produto humano e social, dinâmico, influenciado pela cultura e contexto sócio histórico. A seguir, para enriquecer nossa reflexão as professoras A.R. (2019) e M.S. (2019) relatam duas experiências com o trabalho com a prática da leitura e da produção textual.

#### Recorte 43 – Relato de Experiência



(M.S., 2019).

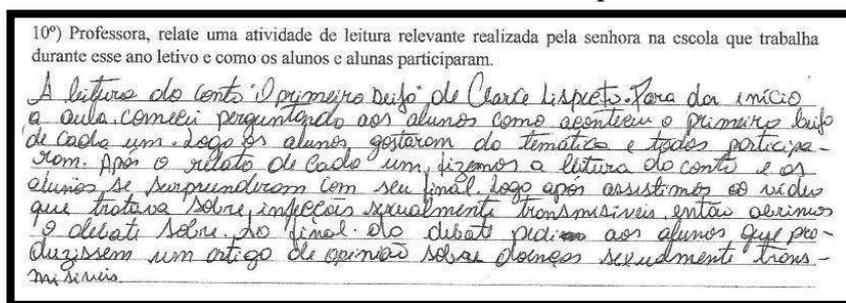
M.S. (2019) relata que desenvolveu uma proposta em sala de aula com o gênero literário acróstico, explorando a teoria e a prática. Portanto, ela observou que os(as) alunos(as) após diversas leituras do gênero abordado aguçaram sua criatividade e partiram para a prática.

A sensação de realização foi tremenda já que os grupos de alunos(as) criaram os textos objetivados e socializaram com a turma. Percebemos que a professora se sentiu muito feliz e realizada a partir da concretização do objetivo pretendido. É dessa forma que percebemos a prática do módulo didático de leitura que os(as) alunos(as) consigam ampliar os seus processos de compreensão e interpretação textual.

O fato dos(as) alunos(as) terem se sentido estimulados a realizar suas próprias criações foi bastante satisfatório porque mostrou que eles se sentiram interessados e adquiriram conhecimentos acerca do gênero textual com o qual trabalharam. Sobre as vantagens de estudantes produzirem seus textos, Pinheiro (2014, p. 18), relatando um estudo de caso, revela: “os alunos apresentaram um ótimo desempenho e participação nas produções, aprimorando a cada atividade”.

Casos como o da professora entrevistada que trabalho com acrósticos e como o relato por Pinheiro apenas nos revelam que o trabalho com gêneros textuais confere vantagens como o de estimular a autonomia e criatividade dos(as) alunos(as). Com certeza ainda serão necessários muitos estudos e experiências para descobrirmos mais sobre as vantagens de se aplicar gêneros textuais em sala de aula ao se ensinar leitura.

#### Recorte 44 – Relato de Experiência



(A.R., 2019).

A professora A.R. (2019) relatou a seguinte experiência: a leitura do conto O primeiro beijo de Clarice Lispector. Para dá início a aula, comecei perguntando aos(as) alunos(as) como aconteceu o primeiro beijo de cada um. Logo os(as) alunos(as) gostaram da temática e todos participaram. Após o relato de cada um fazer a leitura do conto e os(as) alunos(as) se surpreenderam com seu final. Logo após assistimos ao vídeo que tratava sobre infecções sexualmente transmissíveis, então abrimos o debate sobre. Ao final do debate pedi aos(as) alunos(as) que produzissem um artigo de opinião sobre as doenças sexualmente transmissíveis.

A leitura do conto e as atividades realizadas em cima da temática por ele abordada ensinam que, se as atividades forem organizadas e planejadas, serão tirados muitos proveitos. As sequências didáticas, que surgiram como uma alternativa para se trabalhar em cima de determinados gêneros textuais em cima dos quais o(a) professor(a) trabalha com os(as) alunos(as), têm sido amplamente usadas e são alvo de estudo por parte de pesquisadores como Querino (2016, p. 4): “a unidade didática é uma estratégia para a organização do ensino e da aprendizagem. O ensino por unidades expressa uma proposta de organização e desenvolvimento pautada no ensino pelo professor e na aprendizagem pelo aluno”.

#### 4.2 Módulo didático de leitura: compreensão e interpretação textual nas vivências em sala de aula

Nesta sessão apresentamos o Módulo Didático que elaboramos e as ações pedagógicas que desenvolvemos para aplicá-lo com os(as) alunos(as) do Ensino Médio da escola campo da

pesquisa. Iniciamos enfatizando o contexto das oficinas realizadas e por último segue o módulo, produto educacional proposto. Na imagem abaixo retratamos a cena da primeira oficina realizada.

Figura 12 – Primeira oficina realizada



Fonte: Arquivo pessoal do professor-pesquisador Josimar Soares da Silva, 2019.

#### 4.2.1 O plano de trabalho docente: prática didática em ação

O processo de ensino-aprendizagem da leitura é uma tarefa desafiadora para o(a) professor(a) de língua materna. Este trabalho busca revisitar algumas teorias linguísticas da leitura propondo o trabalho com um plano de trabalho docente, a partir do desenvolvimento deste tipo de planejamento propomos o desenvolvimento do plano de trabalho docente para os(as) professores(as) e deste plano produzimos um módulo didático para os(as) alunos(as) a ser aplicados na Escola Cidadã Integral Técnica Dr. Elpídio de Almeida na cidade de Campina Grande - PB no Ensino Médio, especificamente em uma turma do terceiro ano. Ao pensar no uso de módulos de sequências didáticas, vemos que elas adquiriram grande importância, conforme atesta Querino (2016, p. 5): “é importante ressaltar que atualmente as sequências didáticas têm como meta tanto a apropriação de um determinado gênero com cerne na produção oral e escrita, bem como o desenvolvimento da leitura crítica de um ou vários gêneros”.

Tomamos como base, os representantes do grupo de francês como Língua Materna da Universidade de Genebra – especificamente, Dolz, Noverraz e Schneuwly. Pontuamos o seguinte: em todo planejamento que visa à produção do conhecimento, os(as) professores(as) devem ajustar seu plano de trabalho para a realidade em que está inserido.

Figura 13 – Plano de Trabalho Docente



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA**  
**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

**1. IDENTIFICAÇÃO DO MESTRANDO:**  
**NOME:**  
**ESCOLA:**  
**TURMA:**  
**HORÁRIO DETALHADO DAS AULAS:**  
**DURAÇÃO DO TRABALHO:**

**2. TEMÁTICA:** Desigualdade social;

**3. GÊNERO TEXTUAL:** Charge, cartum, história em quadrinhos e tirinhas.

**4. ANÁLISE LINGUÍSTICA:** Preposição e Substantivo

**5. OBJETIVOS:**

**5.1 Geral:**

- Proporcionar ao aluno do Ensino Médio familiaridade com a leitura e com gêneros textuais charge, tirinhas, cartum e histórias em quadrinhos, mostrando como cada gênero aborda o tema da pobreza, contribuindo para formar leitores críticos.

**5.2 Específicos:**

- Trabalhar com gêneros textuais quadrinhescos;
- Mostrar como a linguagem verbal e a não-verbal conseguem construir um texto capaz de transmitir uma mensagem;
- Mostrar o ponto de vista dos artistas acerca do problema da pobreza e suas diversas implicações sociais;
- Trabalhar com as classes gramaticais preposição e substantivo.

**6. PLANO DE ATIVIDADES**

Fonte: Arquivo pessoal do professor-pesquisador Josimar Soares da Silva, 2019.

O processo de ensino e aprendizado da leitura é fluido, configura-se em um processo que requer apropriação de determinados gêneros que são cobrados em todo o percurso da vida

dos(as) alunos(as). O plano de trabalho, se estrutura a partir do gênero textual quadrinhescos – tirinha, cartum, charge e história em quadrinhos.

Justifico a escolha desse gênero por se adequar a situação da turma pesquisada e por se apresentar em grande quantidade nos livros didáticos utilizados nessa escola e por ser um gênero que atrai a atenção dos(as) alunos(as) para sua leitura. Esses gêneros são considerados hipermodernos e multimodais além de adotarem várias linguagens. Segundo Ferreira (2010, p. 5): “uma das principais características dos textos hipermodernos é a união de várias linguagens para a produção de sentido, a multissemiótica”.

Como em todo planejamento, a sequência didática tem seus objetivos que precisam e devem ser alcançados, ou seja, “a definição dos objetivos de uma sequência didática devia adaptar-se às capacidades e às dificuldades dos alunos nela envolvidos”, visto que, trata-se, “sobre tudo, de promover mudanças associadas a uma situação específica de aprendizagem” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004[1996], p. 53).

Partindo da proposta de Dolz e Schneuwly (2004 [1996]). A escolha desses autores se justifica pelo fato de eles empreenderem uma tempestade mental entre alunos(as) e através de “práticas de linguagem historicamente construídas, os gêneros” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004 [1996], p.51).

O ensino desenvolvido a partir do Plano de Trabalho Docente possibilita que alunos(as) construam e produzam sentidos com o gênero estudado, apropriando-se dele, reformulando-o, reconstruindo-o para, posteriormente, criarem sua própria versão. O gênero estudado deixa de ser apenas um instrumento de comunicação e interação e dentro deste viés passa a ser objeto de ensino e aprendizagem:

O plano de trabalho se organiza em dez encontros e apresenta alguns objetivos principais: desenvolver a capacidade comunicativa, interpretativa, reflexiva e argumentativa dos sujeitos envolvidos no processo ensino e aprendizagem; criar contextos variados de produção real; apresentar atividades múltiplas e variadas; em suma, apresentar aos(as) alunos(as) um “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004[1996], p. 96-97).

Figura 14 – Plano de Atividades

**1.º encontro: Leitura e discussão**

**Gêneros textuais:** tirinha e cartum

**Recursos didáticos:** cópias da tirinha e do cartum

**Tempo sugerido:** 2 aulas

**Descrições das ações:**

Inicialmente, haverá uma apresentação explicando o que será lido em sala de aula. Depois, os alunos se reunirão em duplas ou pequenos grupos e lerão a tirinha em silêncio, após uma pequena discussão sobre o que entenderam, responderão às atividades de leitura e comentará sobre fatores como preconceito contra os pobres, a indiferença em relação aos menos favorecidos socialmente, o que eles entenderam a respeito das atitudes dos personagens. Eles serão estimulados a procurar na Internet tirinhas e cartuns que abordem o tema da pobreza. Os alunos escreverão, de forma resumida, o que pensam acerca do fato dos autores de tirinhas e cartuns usarem o humor para falar de temas sérios como a pobreza.

**2.º encontro: Leitura**

**Gêneros textuais:** charge

**Recurso didático:** cópia da charge e folhas de atividade

**Tempo sugerido:** 1 aula

**Descrição das ações:**

Os alunos irão ler a charge, identificar seus elementos visuais, linguagem verbal e não-verbal, discutir o que entenderam, responder à atividade oral. O professor poderá perguntar aos alunos se eles costumam ler charges, quais características eles conseguem identificar em comum entre as charges e o que pensam acerca do gênero e do fato de usar o humor como forma de denúncia e crítica. Os discentes responderão ao exercício de leitura e produção. O docente pedirá que os alunos tragam para a próxima aula nomes de autores de charges e indiquem as fontes.

**3.º encontro: Leitura**

**Gêneros textuais:** Tirinha e charge

**Recurso didático:** cópias da tirinha e das charges

**Tempo sugerido:** 2 aulas

**Descrição das ações:**

O professor mandará os alunos se reunirem em pequenos grupos, distribuirá as cópias da tirinha e das charges que serão lidas em sala de aula. Após a leitura, será feita uma

Fonte: Arquivo pessoal do professor-pesquisador Josimar Soares da Silva, 2019.

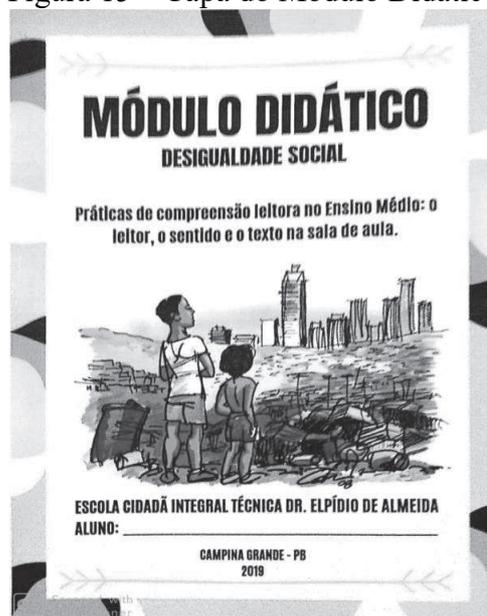
Nossa proposta está estruturada organizadamente da seguinte forma: I - Apresentação da situação de comunicação – nessa primeira fase deve-se apresentar aos(as) alunos(as) envolvidos(as) o contexto de produção, o gênero textual escolhido, as etapas do processo que serão percorridas; os(as) possíveis leitores(as) de suas produções; os objetivos devem ser claros e explicar detalhadamente como se dará o processo. II - Produção Inicial – o objetivo dessa oficina é conhecer o potencial de leitura dos(as) alunos(as), observando o que eles já sabem sobre o gênero em estudo. Na maioria das vezes essa fase é adaptada, visto que a maioria dos(as) alunos(as) desconhece os gêneros que são solicitados para estudo. Quando isso acontece, troca-se essa etapa por uma oficina de pesquisa sobre os gêneros e leitura de vários

exemplos para aquisição de suas estruturas básicas. III- Módulos de ensino – essa etapa é trabalhada em cima de três princípios: 1. Trabalhar os problemas de compreensão da forma, linguagem, conteúdo, autor e da estrutura do gênero estudado; 2. Diversificar as atividades e os exercícios; 3. Analisar as apropriações, verificação das aquisições. IV – Produção Final – partindo das várias situações comunicativas desenvolvidas nos módulos de ensino, agora é a hora dos(as) alunos(as) produzirem seus próprios textos dentro do gênero estudado (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004[2001], p.95-128).

O plano de trabalho, aqui proposto, está planejada para aplicação em dez encontros, que contará com leitura, compreensão e interpretação, estudo do gênero textual Tirinhas, charges, cartuns e histórias em quadrinhos a partir de textos impressos, produção oral, escrita e debates, sobre as tirinhas lidas e reflexão sobre o processo. Com isso, necessitaremos dos seguintes recursos didáticos, a saber: lousa, piloto, textos xerocados, *notebook*, *Datashow* etc.

#### 4.2.2 O Módulo Didático: recurso didático para o(a) aluno(a)

Figura 15 – Capa do Módulo Didático



Fonte: Arquivo pessoal do professor-pesquisador Josimar Soares da Silva, 2019.

O Módulo Didático *Práticas de compreensão leitora no Ensino Médio: o leitor, o sentido e o texto na sala de aula* de minha autoria, surgiu a partir das minhas inquietações enquanto professor de Língua Portuguesa do Ensino Médio. No início do presente estudo pensei em produzir um Plano de Trabalho Docente, porém com o percurso de desenvolvimento da investigação percebi que o plano seria destinado aos(às) professores(as), mas faltava um recurso que fosse destinado aos(às) alunos(as).

Dessa forma, tive a relevante ideia de produzir um módulo destinado aos discentes. Justifico o interesse na produção desse módulo através dos questionários que realizei com os(as) alunos(as), além dos questionários que desenvolvi com as professoras colaboradoras da pesquisa. Abaixo apresento a capa do Módulo Didático produzido. O módulo didático é um recurso valioso para o nosso trabalho, já que é por meio dele que desenvolvemos as oficinas na escola campo da pesquisa com os(as) alunos(as). As vantagens dos módulos didáticos são reconhecidas por Gandolfo (2016, p. 16): “um modelo didático de gênero pode servir como base teórica para a elaboração de diversas SD, que precisam ser adaptadas a um contexto de ensino específico”.

O Módulo Didático está estruturado da seguinte forma: Unidade I – A pobreza retratada nos gêneros quadrinhescos; Unidade II – A falta de oportunidades para quem vem de ambientes desfavorecidos; Unidade III – Pobreza e riqueza e Unidade IV – Pobreza e violência.

Figura 16 – Sumário do Módulo Didático

The image shows a table of contents for a didactic module. It is titled 'SUMÁRIO' and lists four units with their respective page numbers. The text is centered on a white background with a decorative border. The units are: Unidade I - A pobreza retratada nos gêneros textuais quadrinhescos (página: 07), Unidade II - A falta de oportunidades para quem vem de ambientes desfavorecidos (página: 20), Unidade III - Pobreza e riqueza (página: 32), and Unidade IV - Pobreza e violência (página: 46).

<b>SUMÁRIO</b>	
<b>UNIDADE I - A POBREZA RETRATADA NOS GÊNEROS TEXTUAIS QUADRINHECOS</b>	<b>Página: 07</b>
<b>UNIDADE II - A FALTA DE OPORTUNIDADES PARA QUEM VEM DE AMBIENTES DESFAVORECIDOS</b>	<b>Página: 20</b>
<b>UNIDADE III - POBREZA E RIQUEZA</b>	<b>Página: 32</b>
<b>UNIDADE IV - POBREZA E VIOLÊNCIA</b>	<b>Página: 46</b>

Fonte: Arquivo pessoal do professor-pesquisador Josimar Soares da Silva, 2019

Na Unidade I – “A pobreza retratada nos gêneros textuais quadrinhescos” é trabalhado da seguinte forma: no início temos a temática a ser discutida, logo após, temos uma tirinha a

ser lida pelos discentes e para fechar o começo da unidade temos as concepções e definições sobre o gênero quadrinhescos abordado.

Figura 17 – Unidade I Tirinha

## UNIDADE I

### A POBREZA RETRATADA NOS GÊNEROS TEXTUAIS QUADRINHESCOS



Fonte: <https://www.nova-armpole.pt/mafalda-e-a-luta-contra-a-injustica/>. Acesso em: 04/11/201.

### TIRINHA

**A**tira de jornal, ou tirinha, é um gênero textual quadrinhescos que surgiu nos Estados Unidos por causa da falta de espaço nos jornais para a seção de passatempos. O nome “tirinha” decorre do fato do texto ter um formato que lembra um recorte de jornal. O formato padrão da tirinha é horizontal, contando uma história em uma sequência de três ou quatro quadrinhos. Porém, com o tempo, alguns autores foram diversificando o formato e alguns até criam tirinhas na horizontal. No Brasil, o pioneiro foi Maurício de Souza, o criador da Turma da Mônica, que depois passou a ser publicada como história em quadrinhos.

Embora as tirinhas sejam normalmente escritas com temática de humor elas podem apresentar temas satíricos, de cunho social ou político, geralmente criticando aspectos sociais. Geralmente, as histórias giram em torno de um personagem central (Mafalda, Garfield) que se relaciona com outros.

É um gênero textual de grande circulação em jornais, revistas, em sites na Internet e tem despertado a atenção de alunos de graduação e pós-graduação. Por ter linguagem acessível, usar linguagem não-verbal e abordar assuntos de interesse das populações, é bastante lido. Os professores os têm utilizado bastante em sala de aula.

Fonte: Arquivo pessoal do professor-pesquisador Josimar Soares da Silva, 2019.

Ainda, na Unidade I, temos o emprego de atividades de leitura e produção textual. A atividade segue da seguinte forma: apresenta-se a tirinha para que o(a) aluno(a) leia. Em seguida, inicia-se os exercícios com algumas perguntas para a reflexão do(a) aluno(a) sobre a tirinha lida. As perguntas são de identificação do gênero, a temática abordada, as impressões do(a) leitor(a), etc., após finalizar a atividade referente ao gênero tirinha, na mesma Unidade, temos o estudo e a análise de outro gênero textual quadrinhescos, agora iniciamos o estudo e a

análise da charge, as definições são apresentadas logo no começo, em seguida, os(as) alunos(as) leem diversas charges para comparar e realizar os exercícios de leitura e produção escrita. Deve-se dar atenção especial aos exercícios de compreensão, pois, segundo Silva (2011, p. 3): “a escola deve oferecer materiais de qualidade para seus educandos, para torná-los leitores proficientes, com práticas de leituras eficazes”.

Apresenta-se na unidade as características das charges, as diferenças entre as charges e outros gêneros textuais, como o cartum e as tirinhas. Após essas definições e caracterizações há outros exercícios sobre as leituras das charges. No decorrer do tema da desigualdade social é visto e revisitado a todo momento, no módulo e na primeira unidade colocamos um texto sobre desigualdade social para ampliar a visão dos estudantes. Em seguida, apresentamos um exercício de leitura e produção escrita através de outras charges.

Na Unidade II – A falta de oportunidades para quem vem de ambientes desfavorecidos é discutida da seguinte forma: primeiramente os(as) alunos(as) debatem sobre o tema pois eles já refletiram na unidade um sobre a temática da desigualdade. Na Unidade II, além de continuarmos a discussão sobre os gêneros quadrinhescos, temos também de discorrer sobre os aspectos gramaticais da Língua Portuguesa.

Nessa Unidade, trabalhamos com os aspectos gramaticais através de análises linguísticas do uso e emprego das preposições, sua classificação, sua função preposicional, as locuções prepositivas, as combinações e o uso da crase. Há um exercício gramatical sobre esta categoria para ser realizada pelo(a) aluno(a). Em seguida, apresentamos uma história em quadrinhos para ser lida e discutida com os colegas, além de fazer o registro escrito após o debate. Para o debate são apresentados também alguns outros gêneros quadrinhescos já estudados, a saber: cartuns e charges. Após a leitura das charges e dos cartuns, os(as) alunos(as) são levados a produzirem os registros escritos sobre esses textos.

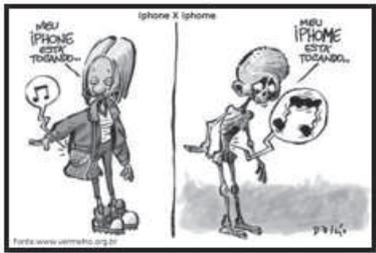
No decorrer desta Unidade, apresentamos também outra categoria gramatical para ser estudada esta categoria é a classe dos substantivos, muito importante para a gramática, para a sintaxe e para a semântica da língua. Logo, após a finalização do estudo das definições, classificações, funções etc., inicia-se a resolução dos exercícios. A leitura de charges constitui um exercício bastante proveitoso por causa das reflexões que propicia, como discorre Landmann (2011, p. 3): “no caso das charges temos a oportunidade de analisarmos e interpretarmos assuntos que fazem parte do nosso dia-a-dia, as significações contidas nos textos das charges são carregadas de significados reais”.

Figura 18 – Atividade de Leitura e Produção Escrita

**ATIVIDADE DE LEITURA E PRODUÇÃO ESCRITA**

Responda as questões a seguir com base no que já foi estudado:

**Charge**



Fonte: <https://www.todamateria.com.br/genero-textual-charge>. Acesso em: 04/11/2019.

1. Acha que todos os textos até agora apresentados são igualmente eficientes em criticar a pobreza usando o humor?  
\_\_\_\_\_
2. Na charge, a moça que diz que está tocando seu iphone é branca e o rapaz pobre é negro. Na primeira charge, a família pobre é negra. O que você pode dizer sobre isso?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
3. Você acha que a personagem que está falando sobre o iphone está criticando a sociedade de consumo, na qual as pessoas estão muito preocupadas em adquirir objetos caros e que conferem status social?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
4. O que pensa do contraste gritante que existe entre os muito ricos e os muito pobres, como aparece na charge?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
5. Comente sobre o que você pensa da atitude do homem rico no cartum, que não quer ser "contaminado" pelo pobre e compare com a atitude da moça que se refere ao seu iphone.  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

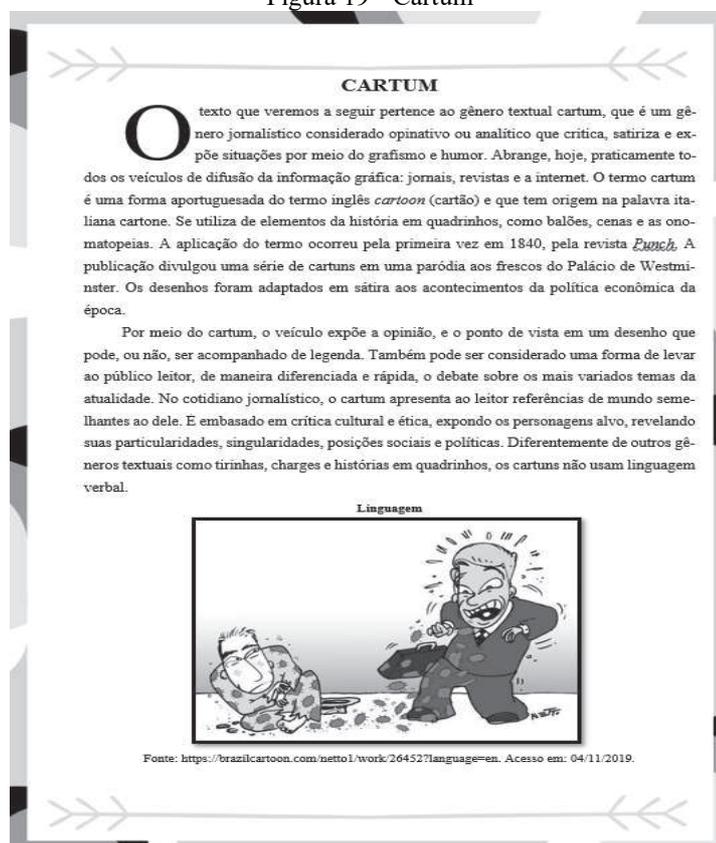
Fonte: Arquivo pessoal do professor-pesquisador Josimar Soares da Silva, 2019.

Na Unidade III – Pobreza e riqueza – O gênero textual quadrinhescos usado nessa unidade é a história em quadrinhos. Primeiro proporcionamos a origem das histórias em quadrinhos, depois exemplificamos com algumas Hqs para leitura, compreensão e interpretação do(a) leitor(a). Além disso, exibimos alguns personagens e discutimos sobre eles através de exercícios e atividades no módulo. Nessa Unidade também oferecemos aos(às) alunos(as) leituras de algumas charges para seminários. Ao final dos seminários os alunos(as) responderiam ao exercício do módulo sobre cada charge apresentada e analisada. Os exercícios seguin-

tes da unidade em análise se baseiam nas histórias em quadrinhos e as atividades são de compreensão e interpretação por meio da leitura e da produção escrita.

Para finalizar a unidade temos produções de textos e de redações sobre a temática estudada desde a primeira unidade deste módulo. A produção realizada pelos estudantes é corrigida e depois reescrita por eles. Sendo assim, a possibilidade de concretização do conhecimento por meio da reflexão sobre a própria escrita textual. Para tornar o que se afirmou mais completo, usemos as palavras de Iubel e Venturini (2010, p. 8): “nesse sentido, há muito que se repensar na escola como um espaço, que possibilite ao aluno experimentar sentidos e ser exposto a situações de interdiscursividades”.

Figura 19 - Cartum



Fonte: Arquivo pessoal do professor-pesquisador Josimar Soares da Silva, 2019.

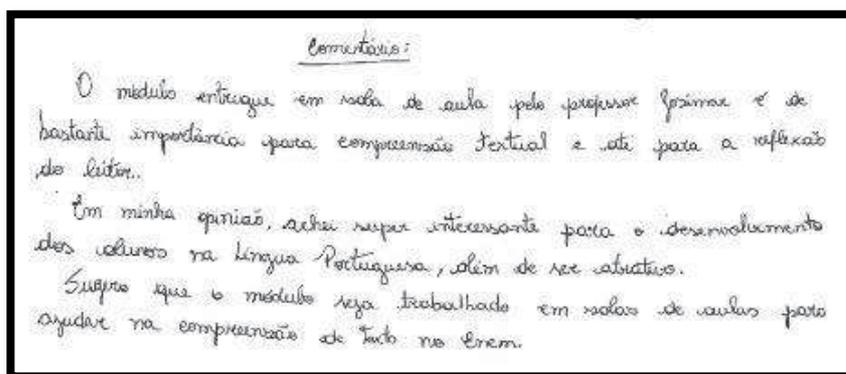
Na Unidade IV – Pobreza e violência, iniciamos a unidade com as reflexões sobre a vida das pessoas em ambientes desfavorecidos e sobre a violência com essas pessoas nas comunidades carentes. O tema é discorrido através da leitura, compreensão e interpretação de gêneros quadrinhescos – tirinhas, cartuns, charges e histórias em quadrinhos. O(a) aluno(a) em contato com a unidade quatro lerá diversos gêneros a fim de comparar o conteúdo abordado em cada texto.

Os exercícios de leitura e produção escrita são de fácil compreensão e usa uma linguagem acessível ao nível dos(as) alunos(as) do Ensino Médio e para finalizar o módulo deixamos algumas páginas de anotações para o(a) aluno(a) fazer suas considerações. Compreender o abordado em cada um dos textos usados em uma sequência didática exige que o(a) aluno(a) entenda desde o princípio que o autor teve uma intenção, como dizem Mouco e Gregório (2007, p. 6): “todo texto traz em seu bojo uma intencionalidade. Ele deve ser interpretado de maneira que se perceba a intenção do autor e chegar ao sentido do texto”.

### 4.3 O diário de campo: reflexões sobre o fazer pedagógico

No dia dois de setembro de dois mil e dezenove iniciamos a primeira oficina. Essa oficina perdurou até o dia cinco de setembro. Nessa oficina apresentamos o módulo, discutimos a metodologia empregada na aula e fizemos a entrega do material aos(as) alunos(as). O módulo foi recepcionado a contar pelos comentários observados e escritos pelos estudantes no primeiro momento e no transcurso da aplicação das atividades.

#### Recorte 45 – Comentário sobre o módulo

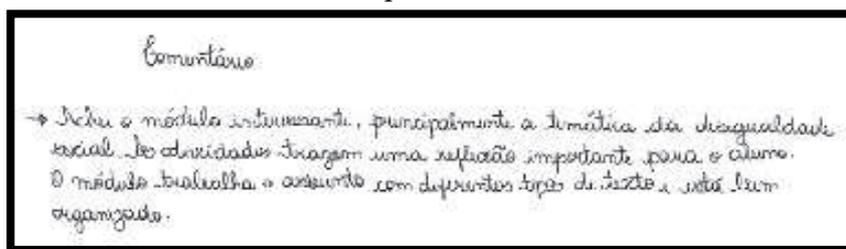


(C.M., 2019).

No recorte acima observamos a avaliação do colaborador C.M. (2019) que expôs que o Módulo Didático apresentado pelo professor-pesquisador é relevante para compreensão e a reflexão do(a) leitor(a). Este colaborador classifica o material como interessante para o desenvolvimento dos(as) alunos(as) na Língua Portuguesa seja na sala de aula ou para o ENEM, porque o que o colaborador fala corrobora com o nosso pensamento enquanto professor-pesquisador e que buscamos materiais que sejam adequados para o desenvolvimento do processo de compreensão e interpretação textual por meio da prática em sala de aula.

O que entra em cena aqui é a didatização do Módulo Didático, que articula uma linguagem acessível e em um nível condizente com a realidade da instituição de ensino. Sugerimos que não só essa escola seja palco de aplicação, mas seja o módulo proposto tomado como exemplo já que as práticas de compreensão leitora e de produção escrita estão contidas nele do início ao final. Outro colaborador acrescenta.

#### Recorte 46 – Impressões sobre o módulo

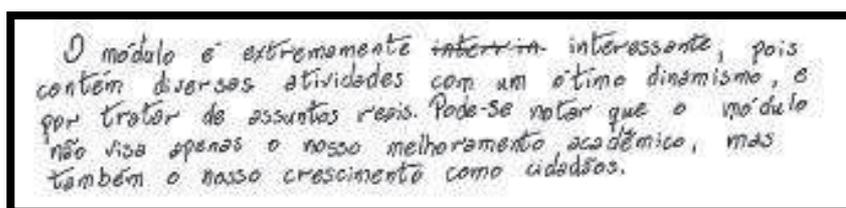


(H.F., 2019).

Conforme H.F. (2019) o módulo que foi apresentado é interessante por sua organização, pelas atividades propostas e principalmente pela temática abordada. A desigualdade social que consta no material está presente desde a primeira tirinha até a última história em quadrinho. Os textos escolhidos foram relevantes por ter como características desenvolver o senso crítico dos(as) alunos(as). Esses temas sociais são emergentes e precisam ser debatidos em sala de aula, porém sem perder o foco da Língua Portuguesa que é trabalhar a prática leitora e a produção textual, além dos aspectos gramaticais e da literatura.

Acrescente-se que os(as) alunos(as) devem ser expostos a uma grande diversidade de gêneros para se familiarizarem com os mais diversos gêneros comunicativos, como certifica Miranda (2013, p. 7): “os estudos dos gêneros textuais estão vinculados à vida social e às formas de ação social, fazendo parte das interações comunicativas”. Além do discurso dos colaboradores acima apresentamos a seguir mais depoimentos de alunos(as) que fizeram uso do módulo durante as oficinas e concluíram que estavam com um material adequado e importante para seus aprendizados.

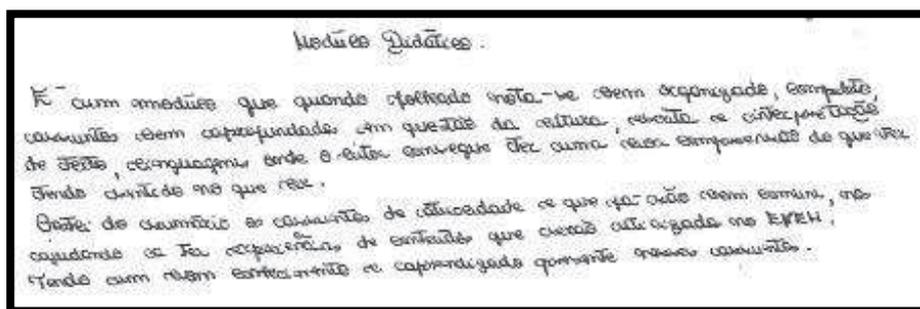
#### Recorte 47 – Posicionamento sobre o módulo



(M.S., 2019).

Percebemos a relevância dada pelos colaboradores ao material construído pelo professor-pesquisador e que contribui para o processo de ensino e da aprendizagem da Língua Portuguesa por meio das práticas de leitura na perspectiva da compreensão e interpretação textual com gêneros quadrinhescos e na discussão de temáticas sociais. Podemos dizer que devemos levar para o(a) aluno(a) aquilo que lhe atrai e dessa forma conseguindo alcançar os objetivos de ensino e aprendizagem. A primeira oficina realizada despertou o seguinte posicionamento de R.F. (2019):

#### Recorte 48 – Módulo Didático



(R.F., 2019).

O colaborador acima apresentou suas impressões sobre o módulo didático, pois para ele este material está organizado, completo, com assuntos apropriados em questão de leitura, escrita e interpretação de texto. A linguagem é acessível e o(a) leitor(a) consegue compreender com facilidade e isso favorece a melhor compreensão e interpretação textual.

Nosso intuito em discorrer sobre os depoimentos foi para nos respaldar sobre a visibilidade que as atividades aplicadas tiveram e que constam no módulo didático. Esperamos que esse material seja compartilhado por outros(as) alunos(as) e que outras escolas também consigam se apropriar desse conteúdo muito significativo para nossos(as) estudantes. Na primeira oficina além do que foi exposto acima iniciamos a primeira unidade. Esta cena abaixo foi do momento em que alunos(as) estavam concentrados no uso do módulo.

Figura 20 – Aplicação do Módulo Didático



Fonte: Arquivo pessoal do professor-pesquisador Josimar Soares da Silva, 2019.

A temática da Unidade I foi: “A pobreza retratada nos gêneros textuais quadrinhescos”. O título da unidade despertou a atenção de todos os(as) alunos(as) presentes na oficina. Inicialmente discutimos um pouco sobre o que cada aluno(a) já conhecia sobre a temática e abrimos um diálogo para aclarar os conceitos e as definições. Seguindo na discussão, solicitamos aos alunos que lessem a tirinha da personagem Mafalda que abriu a unidade e continuamos a discutir as disparidades existentes no Brasil, na Região Nordeste, na Paraíba e em Campina Grande - PB.

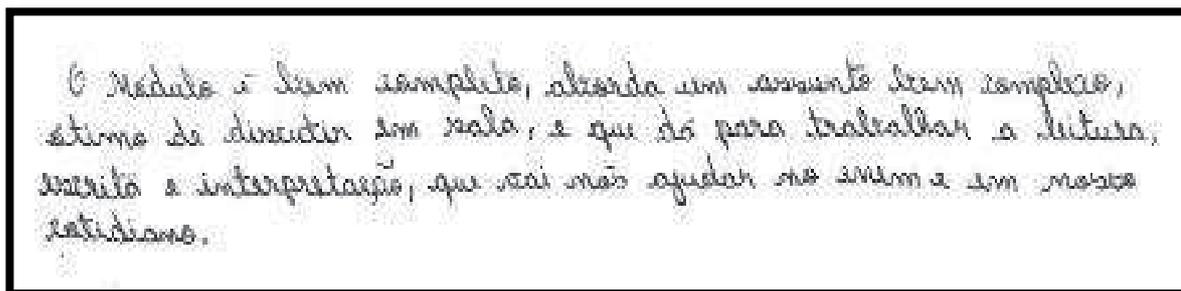
Os(as) alunos(as) participaram de forma interativa e deram exemplo de reflexão sobre o tema. Após a discussão e entendimento da tirinha exposta. Lemos um pequeno texto que trata sobre a definição do gênero quadrinhesco tirinha. Os(as) alunos(as) compreenderam e deram outros exemplos sobre tirinhas que já tinham lido. Após essa etapa, continuamos no módulo e na página seguinte tinha outra tirinha para realização da atividade de leitura e de escrita.

Eles identificaram o gênero, a temática, os aspectos gramaticais presentes e refletiram sobre a temática abordada na tirinha. Havia no exercícios dez questões que visavam despertar nos(as) alunos(as) suas impressões sobre a leitura da tirinha exposta. Os(as) alunos(as) conseguiram de forma clara e objetiva compreender e descrever o assunto abordado na atividade. Percebemos assim, que as práticas leitoras devem ser orientadas a partir do que o(a) aluno(a) se interessa para poder evoluir nesse processo.

A leitura e a produção escrita é de fundamental importância para todos nós e principalmente para os estudantes do Ensino Médio que estão em processo de aprofundamento de seus conhecimentos. Vale mencionar de nunca esquecer que os textos se organizam em função de intenções comunicativas, como afirma Miranda (2013, p. 9): “todo texto se organiza dentro de determinado gênero, em função das intenções comunicativas que partem das condições de produção”.

Para finalizar a aula solicitamos aos(as) alunos(as) que relatassem a experiência deles naquela primeira aula e os comentários foram significativos e surpreendentes.

## Recorte 49 – O módulo Didático é completo



(L.R., 2019).

A primeira oficina com o agradecimento dos nossos estudantes e com a sensação que desenvolvemos uma pesquisa que trará frutos positivos e que contribuirá de forma significativa para o processo da prática de leitura em sala de aula. É preciso que os(as) alunos(as) sejam estimulados(as) a conhecerem vários gêneros, a compreender e produzir, uma ideia que concorda com o afirmado por Vargas e Magalhães (2011, p. 3), que dizem ser importante: “que os alunos tomem consciência da multiplicidade de gêneros e aprendam a analisar, compreender e produzir textos em função das diferentes situações de uso da língua no dia a dia”.

Essa oficina contou com a carga horária de duas horas aulas de cinquenta minutos ministrado na segunda-feira dia dois de setembro de dois mil e dezenove na Escola Cidadã Integral Técnica Dr. Elpídio de Almeida na cidade de Campina Grande - PB. A figura a seguir representa os(as) alunos(as) realizando a segunda oficina pedagógica.

Figura 21 – Segunda oficina pedagógica



Fonte: Arquivo pessoal do professor-pesquisador Josimar Soares da Silva, 2019.

Durante o início da segunda oficina discutimos de forma geral o que tínhamos estudado na aula anterior e acrescentamos que o módulo está sequenciado e que uma oficina depende da outra pois vivenciamos um processo contínuo. Relembramos a temática analisada

e o que eles sabiam sobre o gênero textual apresentado e que neste segundo momento iríamos trabalhar com um novo gênero textual, mas que se adequava aos gêneros quadrinhescos. O gênero apresentado foi o cartum. Solicitamos que os(as) alunos(as) iniciassem lendo as definições sobre o gênero cartum e pedimos alguns exemplos para leitura.

Os(as) alunos(as) leram o conteúdo sobre o gênero cartum e fizeram o estudo, debateram sobre as características, o tipo de linguagem empregada, meios de circulação, conteúdos mais abordados, analisaram de forma objetiva o gênero cartum. O que percebemos durante essa análise foi que os(as) alunos(as) não têm o hábito de compreender e interpretar os conceitos.

Dessa forma, quando se pergunta sobre o que é um cartum eles de imediato leram a definição do material. Esse desconhecimento sobre o gênero cartum não é exclusivo dos(as) alunos(as) do Ensino Médio, pois muitas pessoas, até mesmo estudiosos(as), têm dificuldades em diferenciar a charge do cartum, que foram tratados por muito tempo como sinônimos, segundo Arrigoni (2011, p. 2): “ainda há autores que tratam a caricatura e a charge como se fossem o mesmo”.

Este indício de má compreensão e interpretação foi detectada nessa oficina e foi trabalhada de forma que o(a) aluno(a) tenha maturidade para compreender e interpretar o que os autores abordam e dessa forma refletir construindo seus próprios conceitos sobre quaisquer termo. Prosseguindo na oficina aplicamos novas atividades, agora com o gênero cartum. Pedimos aos(as) alunos(as) que abrissem o módulo na página nove e observassem o texto que estava exposto.

Alguns não consideraram o cartum como texto, segundo a justificativa deles era porque o cartum não tinha nada escrito. Mesmo depois de terem estudado as informações composicionais, estruturais e textuais do gênero alguns(mas) alunos(as) ainda sentiam dificuldade em compreender o texto cartum.

Para resolver o problema tomamos como exemplo outros cartuns que se encontram no módulo e começamos a explicar que o cartum é composto por linguagem não verbal e que precisamos ler, compreender e interpretar e não podemos pensar apenas na comunicação realizada através de signos linguísticos pois, segundo Lins, Elias e Junior (2013, p. 2), “vários são os modos de representar e comunicar uma mensagem, em que diferentes linguagens se articulam”.

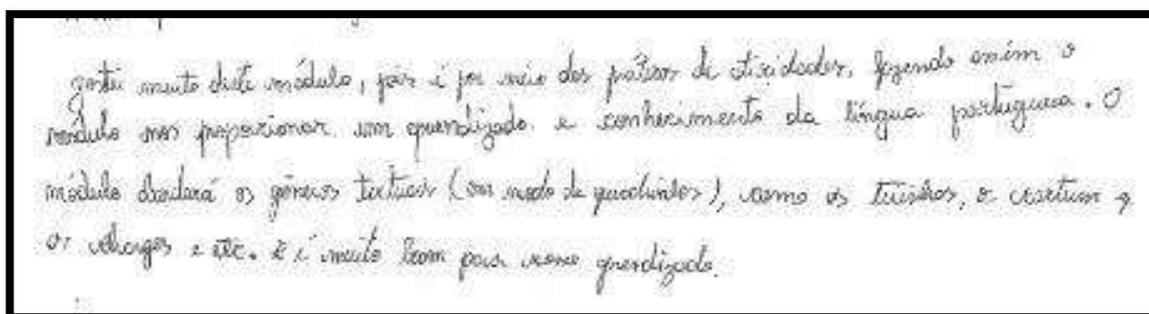
Exemplificamos com a fotografia que eles postam em suas redes sociais, que na maioria das vezes não consta nada escrito, mas as pessoas compreenderem o recorte aos quais

eles fazem de suas vidas. O cartum é semelhante porém aborda uma temática social com o caráter crítico e que o(a) aluno(a) está atenuado para poder compreender o que a linguagem não-verbal diz.

Após essas explicações necessárias passamos para a página dez onde constava uma atividade prática de leitura e produção textual a partir da leitura de cartum. Os(as) alunos(as) sentiram pouca dificuldade em compreender a temática, a crítica, as impressões sobre o conteúdo, as opiniões expressas por eles, etc., concluindo essa parte discutimos oralmente cada questão e fomos colocando no quadro a partir da chamada de cada aluno(a). O fato dos(as) alunos(as) terem sentido pouca dificuldade configura um ponto positivo, embora saibamos que é comum que se sinta uma grande dificuldade em ler e compreender mensagens escritas, o que torna mais do que importante que se ofereça aos(as) alunos(as) uma grande gama de gêneros textuais, como explana Pinheiro (2014, p. 5): “por que não permitir aos nossos alunos uma forma diversificada para ampliar seu conhecimento linguístico, sua compreensão e interpretação de forma agradável e divertida?”.

Alguns(mas) alunos(as) não participaram desse momento por causa da timidez, embora a maioria dos colaboradores participaram e contribuíram significativamente para o processo de construção da prática do exercício. Para encerrar a oficina pedimos aos(as) alunos(as) que pesquisassem sobre outro gênero quadrinhescos de grande relevância para todos nós, tratávamos da charge. Concluimos a oficina com o pedido da pesquisa sobre a charge e do recebimento dos comentários sobre a segunda oficina aplicada na escola.

#### Recorte 50 – Gostei muito do Módulo Didático



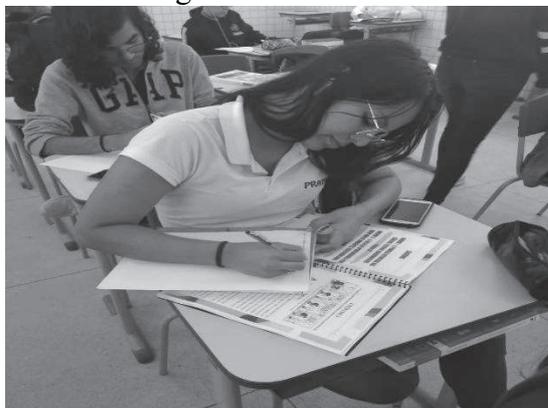
(M.S., 2019).

Finalizamos a segunda oficina com a avaliação do colaborador M.S. (2019) que disse que gostou muito do módulo, pois por meio das atividades propostas e desenvolvidas as práticas de atividades fazem do módulo um meio apropriado para o conhecimento da Língua Portuguesa. O recurso didático em suas abordagens quadrinhescas contribuiu

significativamente para o aprendizado, e esse foi, ou seja, fazer com que o(a) aluno(a) envolva-se com a Língua Portuguesa e para isso seja necessário que saibam ler, compreender e interpretar.

Isto é estimulante para o trabalho do(a) professor(a) e serve de alerta para que saibamos que, além de escolher os gêneros textuais adequados, precisamos saber organizar as atividades de leitura e produção, como dizem Gomes e Souza (2015, p. 9): “é necessário um trabalho sistemático, modular e reflexivo com os fatos linguísticos a fim de que o aluno se aproprie dos conhecimentos”. Na figura abaixo visualizamos uma aluna interagindo com o uso do módulo.

Figura 22 – Aluna interagindo nas atividades do Módulo Didático



Fonte: Arquivo pessoal do professor-pesquisador Josimar Soares da Silva, 2019.

Iniciamos a terceira oficina revisando o conteúdo trabalhado nas aulas anteriores e com a discussão sobre o gênero quadrinhesco Charge. Os(as) alunos(as) fizeram a pesquisa, porém alguns não realizaram. Cerca de cinco alunos(as) não desenvolveram a pesquisa sobre o gênero charge, segundo eles(as), o módulo já era completo e já trazia uma discussão sobre o gênero. Classificamos como sendo um descuido por parte do(as)s alunos(as) que não fizeram a pesquisa. Mas, entendemos a justificativa deles(as).

Nessa atitude de alguns(mas) alunos(as) na não realização da pesquisa vimos que o material didático que ora discutimos e propomos contém todas as informações necessárias para que mesmo o(a) aluno(a) não realizando a pesquisa solicitada ele ou ela tenha disponível o assunto para pesquisa no módulo didático.

Para prosseguir com a aula pedimos aos(às) alunos(as) que não haviam feito a pesquisa para abrir o módulo didático na página onze onde constava o gênero charge. Eles ficaram muito contentes em poder participar da aula. O uso da charge realmente é estimulante para os estudantes, por razões que já tinham sido observadas por Bier (1997, p. 1): “ela age

com a interdisciplinaridade, com a globalidade, quebrando a compartimentação dos saberes das más políticas educacionais. O ser humano é muito mais cidadão quando compreende o riso que exercita”.

Dessa vez a aula começou pelos(as) alunos(as) que não realizaram a pesquisa. Com o objetivo de avaliar se eles e elas estavam compreendendo as atividades do módulo. Solicitamos que lessem cada parágrafo e fossem parando para o professor-pesquisador explicar. Para os(as) alunos(as) que estudavam previamente o assunto foi mais simples e fácil. Para os(as) alunos(as) que estavam lendo o material não sentiram nenhuma dificuldade e isso foi constatado através de perguntas orais sobre o assunto e no desenvolvimento das atividades do módulo didático. Após finalizar todo o conteúdo sobre charge desde as concepções, passando pelas características, seguindo com os exemplos, e finalizamos com a aplicação da atividade de leitura e produção escrita. A figura abaixo apresenta um aluno no momento de leitura em voz alta do texto do Módulo Didático.

Figura 23 – Aluno lendo texto do Módulo Didático em voz alta



Fonte: Arquivo pessoal do professor-pesquisador Josimar Soares da Silva, 2019.

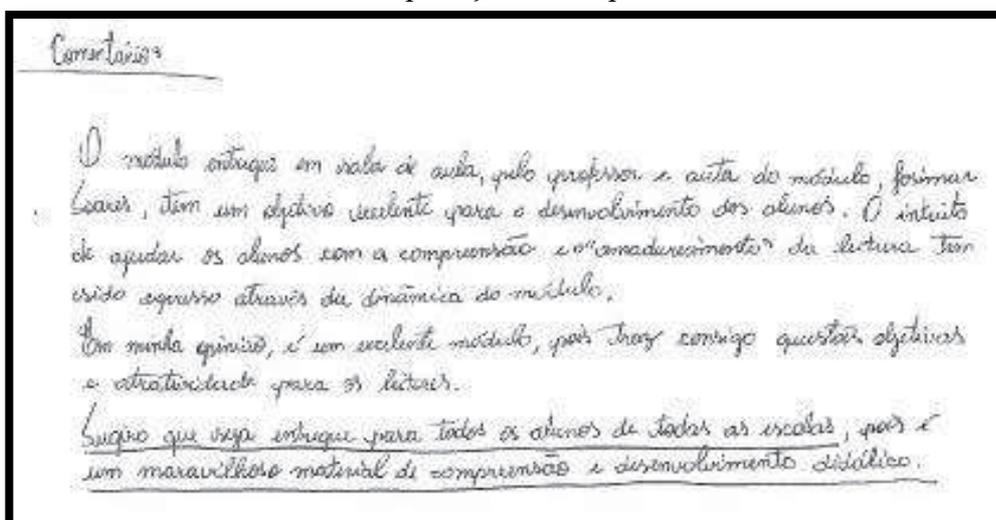
Concluimos a atividade do início da aula e finalizamos a mesma com a correção discutindo sobre os equívocos textuais ocorridos e orientando os(às) alunos(as) a relacionarem as questões com as informações e com os sentidos que podem ser construídos pelo diálogo entre o texto, o(a) leitor(a), o(a) autor(a) e o sentido do gênero charge. As atividades não pararam por aí, seguimos com a oficina três durante mais duas semanas, pois os(as) alunos(as) sentiram dificuldades em compreender o gênero charge.

Essas dificuldades, sentidas por alunos(as) em muitas escolas do Brasil, são resultado de nossas políticas educacionais, como destaca Bier (1997, p. 6): “a educação tradicional dos

brasileiros, em especial até a 8.ª série, tem sido realizada muito em cima das informações oral e escrita, ao passo que o aspecto visual e o corpo da criança são esquecidos”.

Para trabalhar as dificuldades apresentadas realizamos várias atividades de leitura compreensão e interpretação textual que constam no módulo didático da página quatorze até a página dezenove. Ao finalizarmos a página dezenove concluímos a primeira unidade do módulo didático. Toda a reflexão realizada foi muito significativa visto que os(as) alunos(as) desenvolveram com significação o propósito do trabalho feito que é a leitura, a compreensão e a interpretação textual. Sugerimos que comentassem sobre suas experiências durante a primeira unidade e quais suas impressões sobre o andamento das atividades. A seguir temos alguns comentários importantes que fizeram.

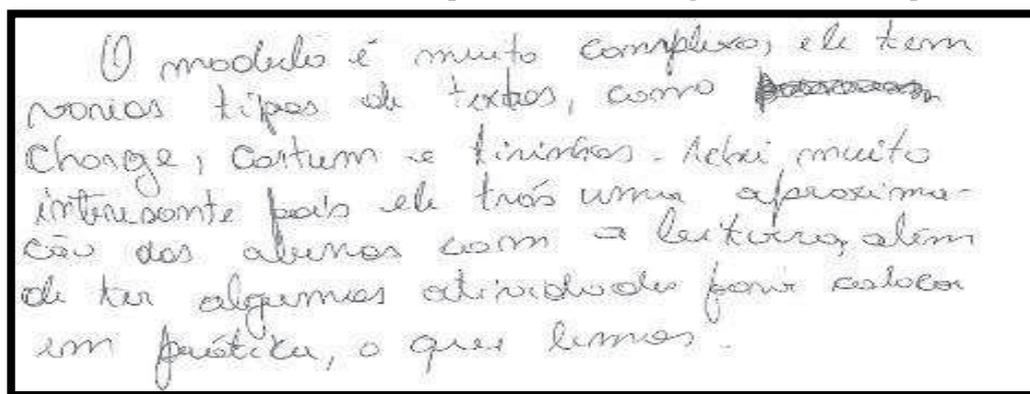
#### Recorte 51 – Escrita e interpretação: a completude do Módulo Didático



(L.R., 2019).

Conforme L.R. (2019), o Módulo Didático é completo, aborda assuntos complexos e que são ótimos para desenvolver em sala de aula. O trabalho com este material é fácil e prática a leitura e a escrita de diferentes formas. Já D.S. (2019), defende ideias semelhantes a L.R. (2019).

Recorte 52 – O módulo é muito completo e tem vários gêneros textuais quadrinhescos



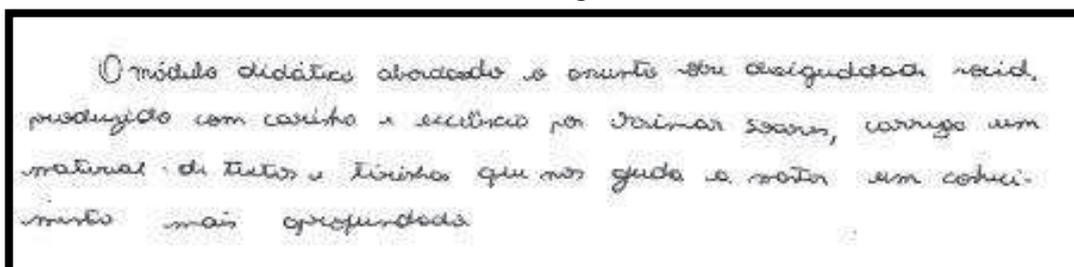
(D.S., 2019).

Segundo DS (2019), o módulo didático é completo e traz inúmeras leituras de gêneros quadrinhescos com as temáticas sociais. Esse fato facilita a nossa compreensão e o nosso entendimento sobre o sentido ou os sentidos dos textos. Percebemos no discurso que os gêneros textuais quadrinhescos favorecem a compreensão e a interpretação, além de incentivar ao desenvolvimento do(a) leitor(a). Isso se deve principalmente às suas características, mencionadas por Akahoshi (2012),

No código icônico ou visual da história em quadrinhos, tem-se a imagem, o espaço, as cores e a distribuição de planos que, trabalhados em conjunto, constituem a mensagem. Quanto maior a originalidade e a criatividade do desenhista na composição desses códigos, maior será a carga expressiva e comunicativa da mensagem (AKAHOSHI, 2012, p. 8).

De acordo com O.S. (2019), o Módulo Didático é interessante por trazer para discussão temas que são próximos da realidade do(a) leitor(a), isso facilita o processo de compreensão e interpretação textual.

Recorte 53 – As desigualdades sociais



(O.S., 2019).

Finalizamos a terceira oficina de modo satisfatório, pois os(as) alunos(as) conseguiram os objetivos e, com isso, podemos dizer que o Módulo Didático é significativo para o proces-

so de ensino e aprendizagem dos(as) alunos(as) do Ensino Médio. Para a quarta oficina, sugerimos que lesem a Unidade II em casa e anotassem as dúvidas para serem debatidas na próxima oficina. A cena retratada na figura a seguir representa os(as) alunos(as) em um momento de interação da quarta oficina.

Figura 24 - Interação na quarta oficina



Fonte: Arquivo pessoal do professor-pesquisador Josimar Soares da Silva, 2019.

Na quarta oficina discutimos a Unidade II que tem como temática “A falta de oportunidades para quem vem de ambientes desfavorecidos” e a Unidade III que tem como tema “Pobreza e riqueza”. Os(as) alunos(as) leram o material em casa e na sala o(a) professor(a) explicou o conteúdo gramatical presente na unidade e solicitou a prática do exercício pelos(as) alunos(as). Eles(as) não sentiram muita dificuldade, pois o assunto no módulo didático está estruturado e organizado contribuindo para uma melhor compreensão pelos(as) alunos(as). Como vemos, a maneira como os(as) professores(as) organizam as aulas podem ajudar muito no sentido de fazer os(as) alunos(as) desenvolverem competências. Entretanto, devemos lembrar que ainda há muitas barreiras a superar na área educacional que dificultam o trabalho dos(as) professores(as), como salientam Vargas e Magalhães (2010, p. 2): “reconhecemos os grandes impasses vividos hoje pelos professores de educação básica que são chamados a responder uma série de demandas postas pelo MEC e pela sociedade em geral”.

Após a resolução pelos(as) alunos(as) fizemos a correção e entramos para a discussão da temática que abre a unidade. Nesta unidade a proposta de trabalho para os(as) alunos(as) foi com as histórias em quadrinhos. Depois de lerem uma história em quadrinho, os(as) alunos(as) discutiram o sentido da história lida para cada um, em seguida começaram a levantar os conceitos e as características do gênero. Como os(as) alunos(as) já estão com um

grau de compreensão e interpretação mais avançado pedimos que lessem a história e o conteúdo do módulo e apresentassem em forma de seminário para os(as) colegas.

Cada aluno(a) recebeu uma cartolina e produziu sua apresentação. As apresentações versaram sobre a mesma temática o gênero história em quadrinho, cada equipe discorreu de forma clara e objetiva sobre o assunto e toda a pesquisa foi realizada no módulo didático. Os(as) alunos(as) apresentaram os seminários sobre a mesma temática, mas cada equipe abordou de forma diferente. Foi muito proveitoso e gostaram bastante da prática. Após as apresentações foi solicitado que respondessem o exercício do módulo sobre leitura, compreensão e interpretação textual. Em seguida, corrigimos e abrimos a discussão sobre sugestões para os dois módulos finais. Ao receber as sugestões concluímos a aula. A seguir apresentamos uma imagem que apresenta a cena de alguns(mas) alunos(as) discutindo a temática trabalhada no módulo.

Figura 25 – Discussão da temática



Fonte: Arquivo pessoal do professor-pesquisador Josimar Soares da Silva, 2019.

Na oficina cinco discutimos a Unidade IV que tem como tema “Pobreza e violência, nela fizemos a leitura de vários gêneros quadrinhescos estudados nas unidades anteriores. Os(as) alunos(as) foram divididos(as) em duplas e dividimos os dez textos da Unidade IV para análise. Os textos apresentavam os seguintes temas: homicídio e hipocrisia, vida na favela, favela, Rio de Janeiro, repressão, etc., os temas foram divididos e debatidos a partir da análise dos cartuns, das tirinhas, das charges e das histórias em quadrinhos.

Os(as) alunos(as) já se encontravam em um nível de compreensão e interpretação avançado, e isso contribuiu significativamente para o processo de leitura dos textos expostos. Eles sentiram facilidade e realizaram a atividade da Unidade VI de forma satisfatória.

Percebemos com esta oficina que o módulo didático está adequado para o desenvolvimento da compreensão leitora dos estudantes do Ensino Médio.

No final da atividade abrimos a discussão para sugestões e os(as) alunos(as) afirmaram que o módulo estava bom da forma apresentada e que gostaram muito e que sugeriram que o material seja disponibilizado para outras escolas. Finalizamos as oficinas agradecendo a cada aluno(a) que participou e que a interação deles foi essencial para o desenvolvimento deste projeto. O trabalho com gêneros quadrinhescos abordando temas atuais da nossa sociedade se mostrou uma boa ideia, contribuindo para o envolvimento dos(as) alunos(as). E o fato de ter dado certo confirma o que afirmam Vargas e Magalhães (2011, p. 5): “o estudo dos gêneros textuais implica na opção por determinados elementos, considerando-se os grupos de alunos destinatários de trabalho, suas capacidade de linguagem, seus conhecimentos prévios acerca do gênero”.

Esperamos contribuir de forma significativa para outros(as) alunos(as), professores(as), estudiosos(as) da linguagem e que este trabalho que ora apresentamos sirva para todos compreenderem a leitura, a compreensão e a interpretação textual. A seguir apresentamos uma cena da satisfação e do comprometimento dos(as) alunos(as) com o Módulo Didático.

Figura 26 – Alunos(as) com o Módulo Didático em mãos



Fonte: Arquivo pessoal do professor-pesquisador Josimar Soares da Silva, 2019.

Na figura acima percebemos os(as) alunos(as) da Escola Cidadã Integral Técnica Dr. Elpídio de Almeida, na cidade de Campina Grande - PB com o Módulo Didático em mãos acenando para a conclusão da oficina cinco. Concluimos o presente capítulo refletindo sobre a nossa experiência no desenvolvimento da nossa proposta de intervenção que se deu a partir do uso do módulo didático que foi satisfatoriamente recepcionado pelos(as) alunos(as). Momento

de significação para nós enquanto professores(as) e pesquisadores(as) da área de linguagens e educação

## **PREPAREM-SE! É CHEGADA A HORA. NÃO POSSO MAIS DEMORAR. ENFIM, AS CONSIDERAÇÕES FINAIS!**

A pesquisa que ora concluímos se insere no campo da educação, em específico na sala de aula de língua materna e no processo de ensino e aprendizagem das práticas leitoras em Língua Portuguesa. Práticas essas que exigem do(a) leitor(a) de textos mais criatividade e dinamismo. Esse fato não apenas por parte dos(as) alunos(as), mas também, pelo viés de quem ensina. Dessa maneira, o(a) professor(a) de Língua Portuguesa na perspectiva do desenvolvimento de práticas leitoras, carece contribuir para aulas dinâmicas, interativas e criativas. O(a) aluno(a) necessita desenvolver sua habilidade e capacidade de compreensão e interpretação não só de textos, mas de contextos, de interdisciplinaridades.

A linguagem dos gêneros quadrinhescos (tirinhas, charges, cartuns, histórias em quadrinhos) se configura como essencial para a construção dos significados/sentidos e conhecimentos gerais presentes na leitura, compreensão e interpretação dos textos lidos pelos(as) alunos(as) em sala de aula. No percurso da pesquisa, discutiremos sobre algumas constatações teóricas.

Evidenciamos que, por um longo período, a leitura foi considerada como a forma mais eficaz de inserir o(a) aluno(a) no mundo escrito. A codificação e decodificação de palavras eram tidas como práticas satisfatórias para o discente interagir com as produções textuais presentes no meio social. Compreender o que lia e adotar um posicionamento sobre determinados fatos era elemento secundário, o importante era que o(a) aluno(a) demonstrasse que havia decorado os códigos linguísticos e sabia decodificá-los, quando necessário.

Desse modo, as habilidades leitoras dos(as) alunos(as), relacionadas as práticas leitoras, mostraram-se significativas no tocante ao processo de compreensão e interpretação dos textos em contato. Os dados obtidos por meio dos questionários aplicados com os(as) alunos(as) e professoras possibilitaram subsídios para criar um Plano de Trabalho Docente que auxiliasse o(a) professor(a) no tratamento direcionado aos gêneros quadrinhescos.

Porém, enquanto professor-pesquisador observei e constatei, durante as aulas, que os(as) alunos(as) precisavam de um material didático também que contribuísse para a efetivação das práticas leitoras. É nessa fase que pensamos e construímos um Módulo Didático destinado aos estudantes com a pretensão de trabalhar as competências e habilidades leitoras a partir de gêneros quadrinhescos (tirinhas, charges, cartuns, histórias em quadrinhos).

Em nossa pesquisa, tivemos como intuito elaborar estratégias de ensino que permitissem o aprimoramento das habilidades de leitura adotadas por alunos(as) do 3º ano do Ensino Médio de uma Escola Cidadã Integral. Grande parte de nossos(as) alunos(as) gostavam e costumavam ler gêneros quadrinhescos e isso favoreceu ao desenvolvimento do nosso material didático.

Diante disso, procuramos elaborar estratégias de interativas, dinâmicas e lúdicas que possibilitassem a aproximação dos(as) alunos(as) ao processo de leitura de gêneros quadrinhescos através da interpretação e compreensão textual. Os gêneros quadrinhescos (tirinhas, charges, cartuns, histórias em quadrinhos) estavam próximo dos estudantes, pois sempre estavam nos ambientes em que esses textos circulavam o livro didático, as revistas, os sites da internet, nas redes sociais, etc.

Esse fator foi de grande relevância para que os discentes se mostrassem receptivos à pesquisa, posto que se dispuseram ativamente a participar das atividades. Consideramos importante inserir os gêneros quadrinhescos (tirinhas, charges, cartuns, histórias em quadrinhos) no contexto de sala de aula para aprimorar as habilidades de leitura apresentadas pelos(as) alunos(as). Por ser gêneros quadrinhescos (tirinhas, charges, cartuns, histórias em quadrinhos) repletos de elementos linguísticos e não-linguísticos, acentuou nos(as) discentes a curiosidade em relacionar as informações necessárias para a compreensão e, por contar com a ironia e outros implícitos, tornou o texto rico em significados.

Por se tratar de gêneros quadrinhescos (tirinhas, charges, cartuns, histórias em quadrinhos) compostos pela mistura de linguagem verbal com a linguagem imagética, os gêneros quadrinhescos podem ser considerados como um material rico ao ser trabalhado no ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa. O caráter humorístico, informativo e opinativo, como a ampla circulação social que assume, fez dos gêneros quadrinhescos (tirinhas, charges, cartuns, histórias em quadrinhos) um instrumento importante para a formação de alunos(as) críticos(as), reflexivos(as), competentes e habilidosos atributos cada vez mais solicitados pela sociedade.

A relevância em abordar os gêneros quadrinhescos (tirinhas, charges, cartuns, histórias em quadrinhos) em sala de aula pautou-se ainda no fato de serem textos que abordavam acontecimentos sociais e estimulavam os(as) alunos(as) a adotarem uma postura diante das temáticas apresentadas, acionando seus conhecimentos prévios, pois quase sempre havia experienciado algum acontecimento evidenciado no texto. Os assuntos tratados nos gêneros quadrinhescos

foram as desigualdades sociais que eram de conhecimento popular, isso facilitou a adoção de uma postura dos(as) leitores(as).

As experiências vivenciadas por meio da aplicação do Plano de Trabalho Docente e do Módulo Didático nos permitiu observar como atividades planejadas podem contribuir significativamente para a melhoria das condições leitoras apresentadas pelos(as) alunos(as), posto que permitiram que todos os envolvidos no processo tivessem conhecimento do ponto de partida até os resultados objetivados. As atividades de leitura, compreensão e interpretação de gêneros quadrinhescos possibilitaram o desenvolvimento de habilidades necessárias para a compreensão dos gêneros quadrinhescos (tirinhas, charges, cartuns, histórias em quadrinhos).

Com base no diário de campo as atividades de leitura e produção escrita, foram percebidos que os(as) alunos(as) evoluíram, no que concerne às habilidades de leitura, compreensão e interpretação textual. Esse fato mostra a significância da leitura de textos dos gêneros quadrinhescos (tirinhas, charges, cartuns, histórias em quadrinhos).

Diante dessa conjuntura, respondemos à questão problema apresentada no início da pesquisa: de que modo o Módulo Didático nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio na abordagem de temas sociais com gêneros quadrinhescos contribui para a prática leitora? Constatamos que desenvolver estratégias de leitura aliadas aos gêneros quadrinhescos possibilitam a formação do(a) aluno(a) leitor(a), ampliando seus conhecimentos culturais, políticos e sociais.

A pesquisa permitiu alcançar o objetivo geral pretendido, uma vez que propomos compreender as práticas leitoras de alunos(as) do Ensino Médio nas aulas de Língua Portuguesa a partir de gêneros quadrinhescos na abordagem de temas sociais. As estratégias de ensino e aprendizagem adotadas no Plano de Trabalho Docente e no Módulo Didático possibilitaram a formação de alunos(as) leitores(as) através do trabalho com os gêneros quadrinhescos (tirinhas, charges, cartuns, histórias em quadrinhos).

Para tanto: a) discutimos sobre as concepções de leitura e a prática leitora na escola pública, a partir da vivência educacional de alunos(as) do Ensino Médio da Escola Cidadã Integral Dr. Elpídio de Almeida na cidade de Campina Grande - PB; b) abordamos sobre a leitura e o sentido do texto em sala de aula de língua portuguesa, através da aplicação de oficinas pedagógicas temáticas com gêneros quadrinhescos na discussão de temas sociais; c) Refletimos sobre o Ensino Médio no contexto da Língua Portuguesa e a partir dele; d) apresentamos um Plano de Trabalho Docente em que possibilitamos ao(à) professor(a) um material didático para aplicação com os(as) alunos(as) e que esses fossem capazes de contribuíram para a cons-

trução de sentidos nas aulas de leitura; e) Aplicamos o Módulo Didático para verificarmos a significância desse material para o desenvolvimento das práticas leitoras no Ensino Médio.

Consideramos de grande relevância a pesquisa no que tange a abordagem da leitura dos gêneros quadrinhescos (tirinhas, charges, cartuns, histórias em quadrinhos) na escola, pois possibilitaram a reflexão sobre a prática docente e como esses gêneros podem ser abordados para formar alunos(as) leitores(as) no meio social.

Após analisarmos o desenvolvimento dos conceitos de língua e leitura e vermos as novas exigências que surgem para os(as) professores(as) de Língua Portuguesa, diante de tantas novas teorias que vêm aparecendo, podemos ver que os(as) professores(as) ainda precisam encontrar alternativas sobre como conciliar as exigências entre ensinar a leitura conforme os livros didáticos fornecidos pelas escolas e trabalhar a compreensão e a interpretação de textos, dando valor ao aspecto social da leitura, que envolve exercer a capacidade de ler criticamente, valorizar a linguagem verbal e não-verbal e entender que ler significa se comunicar com o mundo em que vivemos, aprendendo a nos comunicar com a nossa realidade.

Embora não possamos chegar a uma conclusão definitiva, pois a sociedade e as exigências educacionais têm evoluído com muita rapidez, podemos concluir que o(a) professor(a), mesmo com tantos desafios, pode contornar as situações problemáticas com que tem de lidar diariamente no exercício da vida docente.

Conclui-se, então, que este trabalho foi útil no sentido de mostrar que as constantes mudanças e evoluções ocorridas nas áreas de educação e ensino de línguas, longe de desanimar o(a) professor(a), podem lhe dar uma base para que, observando as necessidades e realidades dos seus estudantes, consiga encontrar alternativas para ajudá-los a se tornarem os principais agentes de seu processo de aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Luiza Marques. ABAURRE, Maria Bernadete Marques. **Produção de texto: interlocução e gêneros**. São Paulo, Moderna, 2007.

ABAURRE, Maria Luiza Marques. PONTARA, Maria Marcela. **Gramática, texto: análise e construção de sentido**. São Paulo: Moderna, 2007.

ABAURRE, Maria Luiza M. PONTARA, Marcela. **Gramática: texto: análise e construção de sentido**. São Paulo: Moderna, 2006.

AKAHOSHI, Maryam Priscilla da Silva. **Gênero textual tira em sala de aula**. Diálogo das Letras, Pau dos Ferros, vol.01, n.02, p.254-271, jul./dez.2012.

ALMEIDA, Milton José de. **Ensinar Português?** In. GERALDI, João Wanderley. (Org.) O texto na sala de aula, São Paulo: Anglo, 2012.

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro & interação**. Parábola Editorial, São Paulo, 2003.

ARRIGONI, Mariana de Mello. **Debatendo os Conceitos de Caricatura, Charge e Cartum**. Londrina, PR, Unifil, III Encontro Nacional de Estudos da Imagem, 2011.

BARROS, Aidil de Jesus Paes de. LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Projeto de pesquisa: propostas metodológicas**. Petrópolis: Vozes, 1990.

BIER, Augusto Franke. **O uso da charge na sala de aula**. Unijuí, RS. 2013.

BODIÃO, Idevaldo da Silva. **Considerações sobre a Reforma do Ensino Médio do governo Temer**. Universidade Federal do Ceará (UFCE), 2018.

BRANDAO, Helena Hatsue Nagamine; MICHELETTI, Guaraciaba. Teoria e prática da leitura. In. BRANDAO, HELENA HATHSUE NAGAMINE; MICHELETTI, GUARACIABA. **Aprender e Ensinar com Textos Didáticos e Paradidáticos** [S.l: s.n.], 1997.

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, Brasília - DF. 2017.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais. (Ensino Médio)**. Brasília - DF, 2000.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Secretaria de Educação Básica – Brasília: Ministério da Educação, 2010.

BRASIL. **Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Secretaria de Educação Básica. – Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. 3. ed. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF 1998.

CAPOVILLA, F.C. **Os novos caminhos da alfabetização infantil.** 2. ed. São Paulo: Menon, 2005.

CARRELL, P. L. **Second language reading: reading ability or language proficiency?** *Applied Linguistics*, v. 12, n. 3, 1990.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. **Ensino de Língua Portuguesa.** São Paulo: Cengage Learning, Coleção Ideias em Ação, 2014.

CASAGRANDE, Ana Lara. ALONSO, Katia Morosov. SILVA, Danilo Garcia da. **Base Nacional Comum Curricular e Ensino Médio:** reflexões à luz da conjuntura contemporânea. Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Cuiabá - MT, 2019.

CAVALCANTI, Marineuma de Oliveira Costa. LIMEIRA, Joice de Araújo. PEREIRA, José Rodolfo do Nascimento. **Trabalhando a leitura e a escrita no ensino médio.** 2004.

CEREJA, William Roberto. MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Gramática Reflexiva:** Texto, Semântica e Interação. 2. ed. São Paulo, SP, Ed. Atual, 2005.

CEREJA, William Roberto. MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português:** linguagens: literatura, produção de texto e gramática. Vol.1. 3. ed. São Paulo: Atual, 1999.

CORACINI, M. J.R. F. **Interação e sala de aula.** Calidoscópio. Vol. 3 n.3, p. 199-208, set/dez 2010.

CORREIA, Ana Paula. **Projeto Ler (Leitura, Escrita e Redação).** Taperoá, Secretaria de Estado da Educação, Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Melquíades Vilar, 2014.

COUTINHO, Raissa Regina Silva. **O discurso sobre o uso pedagógico da charge na EJA.** Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa - PB, 2014.

DALBEN, Ângela I.L. de Freitas. **O módulo didático:** uma tecnologia para a EAD. Minas Gerais, ES. 2010.

DANTAS, Aloísio de Medeiros. **O texto e o Professor de Português.** João Pessoa – PB: Ideia Editora, 2003.

DANTAS, Aloísio de Medeiros. **Sobressaltos do Discurso:** algumas aproximações da Análise do Discurso. Campina Grande – PB: EDUFCEG, 2007.

DE CERTAU, M. **A invenção do cotidiano.** Rio de Janeiro: Vozes. 1994.

DOLZ J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. 2004. Sequências didáticas para o oral e escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, Roxane. CORDEIRO, Glaís Sales. (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas-SP: Mercado de Letras, p. 95-128.

DURAN, Guilherme Rocha. **As concepções de leitura e a produção do sentido no texto.** Revista ProLíngua, Volume 2, número 2, Jul/Dez. 2009.

ECKERT- HOFF, Beatriz Maria. **A leitura no contexto escolar:** em busca de produção de sentidos. Campinas, UNICAMP, Revista Pedagógica, ano 4, vol.8, 2002.

ENGEL, Guido Irineu. **Pesquisa-ação.** Educar, Curitiba. N.16. p. 181-191, Editora da UFPR, 2000.

FERREIRA, Dimas Bento.SILVA, Rosângela Neres Araújo da. **O gênero tirinha na sala de aula:** uma proposta para o letramento digital e crítico dos alunos. João Pessoa, IV Conedu, 2010.

FERREIRA, Sandra Patrícia Ataíde. DIAS, Maria da Graça BomPastor Borges. **A leitura, a produção de sentidos e o processo inferencial.** Psicologia em Estudo. Maringá, v.9, 2004.

FERRETTI, Celso João. **A Reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação.** 2018.

FIORIN, José Luiz. Leitura: Gêneros textuais e processos de referenciação. In. MARI, Hugo; WALTY, Ivete; VERSIANI, Zélia (Orgs.). **Ensaio sobre leitura.** Belo Horizonte: Editora PUC, 2005.

FORTESKI, Elaine. OLIVEIRA, Sueli Terezinha de. VALÉRIO, Raquel Weber. **Prazer pela Leitura:** incentivo e o papel do professor. Ágora: R. Divulg.Cient., v.18.n.2, 2011.

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

GANDOLFO, Mara Delvaz Garcia. **A sequência didática no ensino de Língua Portuguesa:** uma ferramenta para a apropriação do gênero textual “resenha de filmes”. Produções Didático-Pedagógicas, Paraná, Secretaria da Educação, 2014.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem.** São Paulo, 4. ed. Martins Fontes, 1997.

GERHARDT, Tatiana Angel. SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GOMES, Andréia de Fátima Rutiquewiski. SOUZA, Sueder. **Os módulos da sequência didática e a prática de análise linguística:** relações facilitadoras. Universidade Federal Tecnológica do Paraná, 2015.

GONÇALVES, Hortência de Abreu. **Manual de metodologia da pesquisa científica.** São Paulo: Avercamp, 2005.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica.** 3.<sup>a</sup> ed. Campinas: Editora Alinea, 2003.

GOODMAN, K.S. El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. In: FERREIRO, E.; GÓMEZ, M.P. **Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura.** 17 ed. México, Buenos Aires: Siglo XXI, 2002[1976].

HERVOT, Brigitte. Mariangela Braga Norte. **O processo de leitura em língua estrangeira**. São Paulo, UNESP, 1997.

IUBEL, Cristina. Maria Cleci Venturini. **Leitura na perspectiva discursiva**. Rio Grande do Sul, PDE, 2013.

INDURSKY, Freda. O texto nos estudos da linguagem: especificidades e limites. In. RODRIGUES, Suzy Lagazzi; ORLANDI, Eni (Orgs.) **Introdução às ciências da linguagem - Discurso e Intertextualidade**. Campinas, 2. ed., Pontes Editores, 2010.

KATO, Mary. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1995 [1985].

KLEIMAN, A. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes, 9. ed., 2004.

LEITE, Jane da Silva Vieira. **A tirinha: gênero norteador do ensino de língua**. Pombal, UFPB, 2013.

LEFFA, Vilson J. **Aspectos da Leitura: uma perspectiva psicolinguística**. Editora: Sagra – D. C. Luzzatto. Porto Alegre, 1996.

LINHARES, Mara Coura. LOPES, Elisa Cristina. **A Leitura no Ensino Médio: Concepções Práticas**. 2007.

LINS, Maria da Penha Pereira. ELIAS, Vanda Maria da Silva. SOUZA JUNIOR, Rivaldo Capistrano de. **Leitura e Compreensão de tiras de quadrinhos: contribuições da Linguística Textual para o Ensino de Língua Portuguesa**. São Paulo, 2.ªs Jornadas Internacionais de Histórias em Quadrinhos, Escola de Comunicação e Artes, 2013.

LOPES, Karolina. **Nossa língua: linguagens, códigos e suas tecnologias**. São Paulo, DCL, 2010.

LUDVIG, Rita de Cassia. **Estratégias de leitura na formação do leitor**. Paraná: Unicentro, 2014.

LUZ, Rosemari Pereira da. **A prática da leitura de charges na esfera jornalística e da Internet**. Produções Didático-Pedagógicas. Paraná: Governo do Estado, Vol. 1, 2014.

MAIA, Giselle Gomes. **Avaliação de estratégias de leitura no ensino médio**. Universidade do Vale do Sapucaí, Porto Alegre, 2018.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MATÊNCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Leitura, Produção de Textos e a Escola: Reflexões sobre o Processo de Letramento na Escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

MELO, José Marques de. Comunicação social: da leitura a leitura crítica. In. ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. (Orgs.). **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. São Paulo, 6 ed, Editora Ática, 2004. Pp 100-111. Memnon, 2005.

MIRANDA, Neusa de Fátima. **Formando leitores através dos Gêneros Textuais Charge e Cartum**. Superintendência da Educação. Jacarezinho. Governo do Estado. Vol. 1, 2013.

MOUCO, Maria Aparecida Tavares. **Leitura, Análise e Interpretação de Charges com Fundamentos na Teoria Semiótica**. Universidade Estadual de Londrina, São Pedro do Ivaí, PR, 2007.

MOTTER, Jorge Eduardo. **O que é pesquisa? Como se faz pesquisa em educação?** UFRGS, 2008.

NETO, Otávio Cruz. **O trabalho de campo como descoberta e criação**. In.: Minayo, Maria Cecília de Souza (Org). Pesquisa Social. 23 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso & Leitura**. São Paulo, SP, Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2001.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. O inteligível, o interpretável e o compreensível. In. ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da (Orgs.). **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. São Paulo, SP, 6 ed, Editora Ática, 2004.

OSABAKE, Haqira. Ensino de Gramática e Ensino de Literatura. In. GERALDI, João Wanderley de. (Org.). **O Texto na Sala de Aula**. São Paulo: Anglo, 2012.

PARAÍBA, Projeto Político Pedagógico - Educação Integral e Inovação: Competências para o jovem protagonista do Século XXI– Escola Cidadã Integral Técnica Dr. Elpídio de Almeida. 2019.

PARNAIBA, Cristiane dos Santos. Maria Cristina Gobbi. **Charge Jornalística: definição, histórico e funções**. Pontifícia Universidade Católica do Peru, Lima, 2014.

PINHEIRO, Vera Lúcia. **Gênero Textual Charge e Cartum como prática social e discursiva**. Paraná, vol 1. PDE, 2014.

POSSENTI, Sirio. Gramática e Política. In: GERALDI, João Wanderley. (Org.). **O Texto na Sala de Aula**. São Paulo: Anglo, 2012.

PRZYLEPA, Mariclei. **Políticas curriculares no Brasil nos governos FHC e Lula: continuidade?** Laplage em Revista (Sorocaba), vol. 1. N.2, mai-ago, 2015.

QUERINO, Silvana. **Estudo do gênero textual tira humorística na proposta de sequência didática**. Paraná, vol II, PDE, 2016.

RAMPAZZO, Lino. **Metodologia científica para alunos do curso de graduação e pós-graduação**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

RAUEN, Adriana Regina Feltrin. **Práticas pedagógicas que estimulam a leitura**. Paraná, 2011.

ROCHA, Annelay Peneluc da. SANTOS JUNIOR, Júlio Bispo dos. **Pesquisa em educação: reflexões metodológicas**, Universidade Federal da Bahia, 2013.

ROCHA, Renata Amaral de Matos. LIMA, Bruno de Assis Freire de. **O gênero charge e a construção de leitores críticos**. Centro Filológico Clóvis Monteiro. Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), 2016.

SANTOS, Roberto Elísio dos. VERGUEIRO, Waldomiro. **Histórias em quadrinhos no aprendizado: da teoria à prática**. EccoS – Rev. Cient., São Paulo, n.27. p.81-95, jan./abr., 2012.

SANTOS-THÉO, Irismar Oliveira. **O ato de ler**. Revista de educação CEAP – Ano 11 – nº 41 – Salvador, jun/2003.

SILVA, Alba Valéria Tinoco Alves. **Charges e Cartuns na sala de aula**. Revista Temporis, vol.17, n.1, jan./jun., 2017.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O Ato de Ler: fundamentos psicológicos para uma nova Pedagogia da Leitura**. São Paulo, 11 ed, Cortez, 2011.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. ZILBERMAN, Regina. **Pedagogia da Leitura: movimento e história**. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. (orgs.) **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. São Paulo, 6.<sup>a</sup> ed. Editora Ática, 2004.

SILVA, José Aroldo da. **Discutindo sobre leitura**. Boqueirão, vol 1. N.º 1, 2011.

SILVA, Monica Ribeiro da. **A BNCC da Reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v.34, e214130, 2018.

SILVA, Sílvio Profririo da. SILVEIRA, Briele Farias Bruno da. SOUZA, Francisco Ernandes Braga de. JUNIOR, Ivanildo Félix da Silva. CIPRIANO, Luís Carlos. **O gênero charge: uma proposta de sequência de atividades didáticas**. Porto Alegre: Revista Bem Legal, v.6. n.º 1, 2016.

SILVÉRIO, Luciana Begatini Ramos. REZENDE, Lucinea Aparecida de. **O valor pedagógico das histórias em quadrinhos no percurso do docente de Língua Portuguesa**. I Jornada de Didática – O ensino como foco, I Fórum de professores de Didática do Estado do Paraná. CEMAD, 2010.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. São Paulo, SP. Artmed, 6 ed., 1996.

SMITH, F. **Compreendendo a leitura**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TERSARIOL, Alpheu. **Dicionário de Língua Portuguesa**. Acesso em: 15 de maio de 2018.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática**. São Paulo: Cortez Editora, 14 ed, 2009.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. São Paulo: Educação e Pesquisa, v. 31, n.3. 2005.

VARGAS, Suzana Lima. Luciane Manera Magalhães. **O gênero tirinhas:** uma proposta de sequência didática. Educ. foco, Juiz de Fora, vol.16, n.1, p.119-143, mar./ago. 2011.

ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. (Orgs.), **Leitura:** perspectivas interdisciplinares. São Paulo, SP, 6 ed. Editora Ática, 2004.



## **APÊNDICES**





**UEPB**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
MESTRADO PROFISSIONAL EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
MESTRANDO: JOSIMAR SOARES DA SILVA  
ORIENTADORA: DR<sup>a</sup>. PATRÍCIA CRISTINA DE ARAGÃO**

**QUESTIONÁRIO DA PESQUISA**

Nome: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Sexo:  Masculino  Feminino  Outro: \_\_\_\_\_

Naturalidade: \_\_\_\_\_ Série: \_\_\_\_\_ Estado Civil: \_\_\_\_\_

1) Instituição em que fez o Ensino Fundamental:

Pública.  Privada.

2) Turno em que realizou o Ensino Fundamental:

Manhã.  Tarde  Noite.

3) O que é ler?

---

---

---

---

4) Que tipo de texto você gosta de ler? Cite alguns exemplos.

---

---

---

---

5) Para que serve a leitura em sua vida cotidiana?

---

---

---

---

6) Quais assuntos chamam mais sua atenção? Justifique

---

---

---

7) Que tipo de leitura se realiza na sala de aula? Como são selecionados?

---

---





**UEPB**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
MESTRADO PROFISSIONAL EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
PESQUISA: PRÁTICAS DE COMPREENSÃO LEITORA NO ENSINO MÉDIO:  
O LEITOR, O SENTIDO E O TEXTO NA SALA DE AULA  
AUTOR: JOSIMAR SOARES DA SILVA  
ORIENTADORA: PROF<sup>a</sup> DR<sup>a</sup> PATRÍCIA CRISTINA DE ARAGÃO**

Saudações Acadêmicas, colegas docentes! Gostaria que a senhora contribuísse com nossa pesquisa respondendo a este questionário. Desde já, agradecemos a sua colaboração.

**QUESTIONÁRIO**

**DADOS DE IDENTIFICAÇÃO**

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ Profissão: \_\_\_\_\_ Quanto tempo Leciona: \_\_\_\_\_

Formação Acadêmica: \_\_\_\_\_ Curso: \_\_\_\_\_

Ano de Conclusão: \_\_\_\_\_ Tempo de serviço nesta escola: \_\_\_\_\_

Pós-graduação: \_\_\_\_\_ Ano de Conclusão: \_\_\_\_\_

Curso: \_\_\_\_\_

Por que você escolheu esta profissão?

---

---

---

---

---

1º) Professora, qual a importância da leitura em sala de aula?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

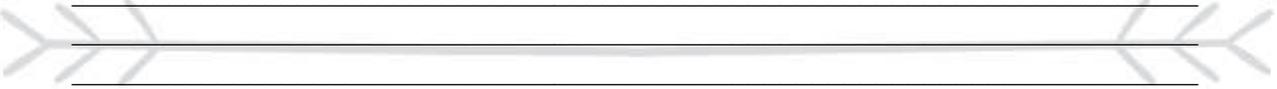
---

---

2º) No Ensino Médio, qual a relevância das atividades ou práticas de leitura realizadas pelos alunos e alunos mediadas pelo professor?







---

---

---

---

---

---

6º) Qual é o livro didático de língua portuguesa utilizado em sua escola? Esse livro didático contribui de que forma para o processo de compreensão e interpretação textual dos alunos e alunas leitores/as? Exemplifique com atividades realizadas por você em sala de aula em que você se baseia no livro didático.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

7º) Professora, na sua escola tem Projeto Político Pedagógico? A senhora tem acesso a esse documento? Qual a proposta curricular para o ensino da leitura em língua portuguesa?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

8º) Professora, na sua escola é adotado um livro didático. Você utiliza Módulo Didático de sua autoria ou de outros professores da sua área do conhecimento? O que a senhora entende por Módulo Didático? Qual a importância desse recurso para o ensino da língua portuguesa?





---

---

---

---

---

9º) Professora, na sua opinião, a utilização do Módulo Didático como recurso pedagógico nas aulas de leitura pode contribuir em sala de aula do Ensino Médio com as práticas e atividades de leitura para o desenvolvimento do aluno e da aluna leitora?

---

---

---

---

---

---

---

10º) Professora, relate uma atividade de leitura relevante realizada pela senhora na escola que trabalha durante esse ano letivo e como os alunos e alunas participaram.

---

---

---

---

---

---

---





**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA**  
**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

**1. IDENTIFICAÇÃO DO MESTRANDO:**

**NOME:**

**ESCOLA:**

**TURMA:**

**HORÁRIO DETALHADO DAS AULAS:**

**DURAÇÃO DO TRABALHO:**

**2. TEMÁTICA:** Desigualdade social;

**3. GÊNERO TEXTUAL:** Charge, cartum, história em quadrinhos e tirinhas.

**4. ANÁLISE LINGUÍSTICA:** Preposição e Substantivo

**5. OBJETIVOS:**

**5.1 Geral:**

- Proporcionar ao aluno do Ensino Médio familiaridade com a leitura e com gêneros textuais charge, tirinhas, cartum e histórias em quadrinhos, mostrando como cada gênero aborda o tema da pobreza, contribuindo para formar leitores críticos.

**5.2 Específicos:**

- Trabalhar com gêneros textuais quadrinhescos;
- Mostrar como a linguagem verbal e a não-verbal conseguem construir um texto capaz de transmitir uma mensagem;
- Mostrar o ponto de vista dos artistas acerca do problema da pobreza e suas diversas implicações sociais;
- Trabalhar com as classes gramaticais preposição e substantivo.



## 6. PLANO DE ATIVIDADES

**1.º encontro:** Leitura e discussão

**Gêneros textuais:** tirinha e cartum

**Recursos didáticos:** cópias da tirinha e do cartum

**Tempo sugerido:** 2 aulas

**Descrições das ações:**

Inicialmente, haverá uma apresentação explicando o que será lido em sala de aula. Depois, os alunos se reunirão em duplas ou pequenos grupos e lerão a tirinha em silêncio, após uma pequena discussão sobre o que entenderam, responderão às atividades de leitura e comentará sobre fatores como preconceito contra os pobres, a indiferença em relação aos menos favorecidos socialmente, o que eles entenderam a respeito das atitudes dos personagens. Eles serão estimulados a procurar na Internet tirinhas e cartuns que abordem o tema da pobreza. Os alunos escreverão, de forma resumida, o que pensam acerca do fato dos autores de tirinhas e cartuns usarem o humor para falar de temas sérios como a pobreza.

**2.º encontro:** Leitura

**Gêneros textuais:** charge

**Recurso didático:** cópia da charge e folhas de atividade

**Tempo sugerido:** 1 aula

**Descrição das ações:**

Os alunos irão ler a charge, identificar seus elementos visuais, linguagem verbal e não-verbal, discutir o que entenderam, responder à atividade oral. O professor poderá perguntar aos alunos se eles costumam ler charges, quais características eles conseguem identificar em comum entre as charges e o que pensam acerca do gênero e do fato de usar o humor como forma de denúncia e crítica. Os discentes responderão ao exercício de leitura e produção. O docente pedirá que os alunos tragam para a próxima aula nomes de autores de charges e indiquem as fontes.

**3.º encontro:** Leitura

**Gêneros textuais:** Tirinha e charge

**Recurso didático:** cópias da tirinha e das charges

**Tempo sugerido:** 2 aulas





**Descrição das ações:**

O professor mandará os alunos se reunirem em pequenos grupos, distribuirá as cópias da tirinha e das charges que serão lidas em sala de aula. Após a leitura, será feita uma breve discussão, na qual o aluno e os professores comentarão o que entenderam. Os alunos responderão à atividade de produção escrita, em seguida corrigirá mestre o exercício e mandará que os alunos respondam ao exercício de leitura e produção escrita em casa. O exercício de leitura e produção será corrigido na próxima aula.

**4.º encontro:** Leitura

**Gêneros textuais:** História em quadrinhos

**Recurso didático:** cópias da história em quadrinhos

**Tempo sugerido:** 2 aulas

**Descrição das ações:**

O professor pedirá aos alunos que formem pequenos grupos, distribuirá cópias da história em quadrinhos e perguntará se eles conseguem identificar o gênero textual. Em seguida, pedirá aos alunos que elementos os fizeram reconhecer o gênero textual como história em quadrinhos. O professor solicitará que os alunos leiam e digam o que entenderam. Haverá uma breve discussão sobre as mensagens contidas na história em quadrinhos. O educador mandará que eles respondam ao exercício de leitura e produção escrita em casa. O exercício será corrigido e a turma discutirá brevemente sobre o que o autor da história em quadrinhos quis falar sobre meritocracia.

**5.º encontro:** Classe de palavras: preposição

**Gêneros textuais:** tirinha

**Recursos didáticos:** cópias dos textos e das atividades a ser executadas

**Tempo sugerido:** 2 aulas

**Descrição das atividades:**

O professor perguntará aos alunos o que eles lembram acerca do gênero tirinhas, dirá aos alunos que se reúnam em pequenos grupos e pedirá aos alunos que leiam a tirinha. Os alunos falarão sobre o que entenderam e logo após o professor explicará sobre preposições. Será realizado um exercício sobre preposições e eles farão o exercício de leitura e produção textual.



**6.º encontro:** Leitura e Análise linguística dos substantivos

**Gêneros textuais:** Charge

**Recursos didáticos:** cópias das charges e das atividades a ser feitas

**Tempo sugerido:** 2 aulas

**Descrição das atividades:**

Primeiro o professor perguntará aos alunos acerca do que eles aprenderam com a leitura das charges e da maneira como os autores abordam o tema da pobreza, pedirá aos alunos que se reúnam em pequenos grupos, onde serão distribuídas cópias das charges. Será feita uma leitura silenciosa e haverá uma pequena discussão. Os discentes responderão aos exercícios de leitura e produção escrita. Na próxima aula, haverá explicação sobre os substantivos e eles responderão ao exercício sobre os substantivos. Após esse momento será feita uma discussão acerca da charge na qual o bebê pede à cegonha que o coloque onde haverá mais oportunidades. e responderão aos exercícios sobre esta última charge.

**7.º encontro:** Leitura

**Gêneros textuais:** Charge

**Recursos didáticos:** Cópias das charges

**Tempo sugerido:** 1 aula

**Descrição das atividades:**

O professor entregará aos alunos cópias das charges. Eles terão que fazer a interpretação e compreensão, identificando os elementos em comum entre as charges. Posteriormente responderão às atividades dos módulos e falarão sobre o que mais os impressionou nas charges trazidas em sala de aula.

**8.º encontro:** Leitura

**Gêneros textuais:** charge

**Recursos didáticos:** cópias das charges

**Tempo sugerido:** 2 aulas

**Descrição das atividades:**

O professor pedirá que se reúnam em pequenos grupos. Serão entregues cópias das charges e feita uma leitura silenciosa do material. Os alunos falarão sobre o que entenderam e responderão ao exercício de produção escrita. O professor corrigirá as atividades e perguntará o que eles pensam acerca das diferenças entre riqueza e pobreza.



**9.º encontro:** Leitura e escrita de redação

**Gênero textual:** História em quadrinhos e tirinhas

**Recurso didático:** cópias das histórias e das tirinhas

**Tempo sugerido:** 3 aulas

**Descrição das atividades:**

O professor pedirá aos alunos que se reúnam em pequenos grupos. Serão distribuídas cópias dos textos a ser lidos e realizada uma leitura silenciosa. Os estudantes responderão à atividade de leitura e produção escrita sobre as histórias em quadrinhos. Será feita a correção com uma pequena discussão. Em seguida, eles deverão ler a tirinha da Mafalda e responder ao exercício como tarefa de casa. Na próxima aula, corrigirão o exercício proposto anteriormente e escreverão uma redação sobre a desigualdade social. O professor corrigirá as redações e será feita uma discussão sobre a relevância do tema.

**10.º encontro:** Leitura

**Gênero textual:** Charge e tirinha

**Recursos didáticos:** Cópias das charges e da tirinha

**Tempo sugerido:** 2 aulas

**Descrição das atividades:**

O professor pedirá que os alunos se reúnam em pequenos grupos, distribuirá as cópias. Eles farão uma leitura silenciosa e uma breve discussão sobre o que entenderam. O mestre perguntará aos alunos se a leitura dos textos lhes trouxe uma nova visão acerca do problema da pobreza e da violência nas favelas. Haverá um exercício de leitura e produção escrita que será corrigido após todos concluírem a atividade.





**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
MESTRADO PROFISSIONAL EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

**PRÁTICAS DE COMPREENSÃO LEITORA NO ENSINO MÉDIO:  
O LEITOR, O SENTIDO E O TEXTO NA SALA DE AULA.**



**CAMPINA GRANDE - PB  
2019**

# MÓDULO DIDÁTICO

## DESIGUALDADE SOCIAL

**Práticas de compreensão leitora no Ensino Médio: o leitor, o sentido e o texto na sala de aula.**



**ESCOLA CIDADÃ INTEGRAL TÉCNICA DR. ELPÍDIO DE ALMEIDA**  
**ALUNO:** \_\_\_\_\_

**CAMPINA GRANDE - PB**  
**2019**

## NOTA SOBRE OS AUTORES

**Josimar Soares da Siva**

**Possui Especialização em Linguística Aplicada ao Ensino do Português pelas Faculdades Integradas de Patos - FIP (2014) e Graduação em Letras - Espanhol pela Universidade Estadual da Paraíba (2012). Atualmente é professor do Ensino Médio do estado da Paraíba e do Ensino Fundamental I na cidade de Toritama-PE. Tem experiência na área de Letras, com ênfase no ensino de Língua Portuguesa e Língua Espanhola.**



**Patrícia Cristina de Aragão**

**Possui Graduação em Psicologia pela Universidade Estadual da Paraíba (1989), Graduação em História pela Universidade Federal da Paraíba (1990), Mestrado em Economia pela Universidade Federal da Paraíba (2001) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (2007). Atualmente é professora titular da Universidade Estadual da Paraíba, atuando no curso de História, no Mestrado Profissional em Formação de Professores e no Mestrado de Serviço Social.**



**ESTE MÓDULO FOI PRODUZIDO POR JOSIMAR SOARES DA SILVA COMO MATERIAL DIDÁTICO DESENVOLVIDO NO MESTRADO PROFISSIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA (UEPB) SOB A ORIENTAÇÃO DA PROFESSORA DR. PATRÍCIA CRISTINA DE ARAGÃO.**



EPAGNIO.

**Não basta saber ler que 'Eva viu a uva'. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho.**

**PAULO FREIRE**



# APRESENTAÇÃO

**Prezado estudante:**

Desde os primórdios o ser humano sente a necessidade de compreender o mundo ao seu redor e fazer uso dessa compreensão para ampliar os vieses entre seus semelhantes. Na contemporaneidade, no mundo em que habitamos, a linguagem se faz presente em todos os lugares, ou seja, ela perpassa cada atividade de nossa vida diária. Seja nas atividades individuais ou coletivas, verbais, não verbais ou transverbais, as linguagens as quais usamos no cotidiano se cruzam, complementam-se e se modifica incessantemente, dessa maneira, a linguagem acompanha o movimento de transformação do ser humano e suas formas de organização social.

Nesse mundo em constante movimento e em transformação, os estudos da linguagem ou das linguagens tornam-se cada vez mais importantes. É por meio das linguagens que interagimos com as pessoas, próximas ou distantes, informando ou informando-nos, esclarecendo ou defendendo nossos pontos de vistas, alterando a opinião de nossos interlocutores ou sendo modificados pela opinião deles. É na linguagem e pela linguagem que expressamos toda forma de opinião, de informação e de ideologia.

Desse modo, este módulo didático pretende ajuda-lo na desafiante tarefa de ler, compreender e interpretar os gêneros quadrinhescos (tirinha, charge, cartum, Hq) com a temática da Desigualdade Social. Além de guia-lo para encarar os desafios do ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, da compreensão leitora, da produção escrita e da análise gramatical. Todo o trabalho será efetivado por meio da articulação dos conhecimentos da aprendizagem das linguagens.

O módulo didático se divide em quatro unidades, sendo que cada unidade abordará os gêneros quadrinhescos (tirinha, charge, cartum, Hq de forma articulada, coerente e clara, a fim de proporcionar a nossos estudantes um aprendizado significativo da Língua Portuguesa.

Este material foi desenvolvido especialmente para você jovem estudante do Ensino Médio que pretende ser protagonista de sua própria história, pois ao finalizar este módulo você desenvolverá competências e habilidades em linguagens que o tornará um estudante competente, solidário, interativo, dinâmico e protagonista de sua história.

Neste módulo didático, na forma como está organizado, você estudante pode encontrar uma didática de ensino-aprendizagem que o levará a desenvolver as habilidades de leitura, compreensão e interpretação textual na linguagem verbal e não verbal. Há, aqui, portanto, o compromisso de conduzir o estudante do Brasil, da Paraíba, de Campina Grande-PB á importante tarefa de interação com os mais diversos tipos de gêneros textuais quadrinhescos, a fim, de que se torne, de fato, envolvidos prazerosamente com a Língua Portuguesa.

Enfim, desejamos que este módulo didático lhes seja bastante útil. Esperamos que naveguem por estas páginas e descubram quão importante são as linguagens na nossa vida..

**Um abraço, Josimar Soares e Patrícia Cristina**





# **SUMÁRIO**

## **UNIDADE I - A POBREZA RETRATADA NOS GÊNEROS TEXTUAIS QUADRINHESCOS**

**Página: 07**

## **UNIDADE II - A FALTA DE OPORTUNIDADES PARA QUEM VEM DE AMBIENTES DESFAVORECIDOS**

**Página: 20**

## **UNIDADE III - POBREZA E RIQUEZA**

**Página: 32**

## **UNIDADE IV- POBREZA E VIOLÊNCIA**

**Página: 46**



# UNIDADE I

## A POBREZA RETRATADA NOS GÊNEROS TEXTUAIS QUADRINHESCOS



Fonte: <https://www.nova-acropole.pt/mafalda-e-a-luta-contra-a-injustica/>. Acesso em 04/11/2019.

### TIRINHA

**A**tira de jornal, ou tirinha, é um gênero textual quadrinhesco que surgiu nos Estados Unidos por causa da falta de espaço nos jornais para a seção de passatempos. O nome “tirinha” decorre do fato do texto ter um formato que lembra um recorte de jornal. O formato padrão da tirinha é horizontal, contando uma história em uma sequência de três ou quatro quadrinhos. Porém, com o tempo, alguns autores foram diversificando o formato e alguns até criam tirinhas na horizontal. No Brasil, o pioneiro foi Maurício de Souza, o criador da Turma da Mônica, que depois passou a ser publicada como história em quadrinhos.

Embora as tirinhas sejam normalmente escritas com temática de humor elas podem apresentar temas satíricos, de cunho social ou político, geralmente criticando aspectos sociais. Geralmente, as histórias giram em torno de um personagem central (Mafalda, Garfield) que se relaciona com outros.

É um gênero textual de grande circulação em jornais, revistas, em sites na Internet e tem despertado a atenção de alunos de graduação e pós-graduação. Por ter linguagem acessível, usar linguagem não-verbal e abordar assuntos de interesse das populações, é bastante lido. Os professores os têm utilizado bastante em sala de aula.

## ATIVIDADE DE LEITURA E PRODUÇÃO ESCRITA

Leia a charge a seguir e responda as questões:



Fonte: <http://www.nanihumor.com/2012/04/tiras-75-dos-pobres-nao-tem-conta-em.html>. Acesso em 04/11/2019.

1. Que gênero textual temos acima? Qual a temática trabalhada?

---

---

2. Ao ler a tirinha, quais são suas impressões?

---

---

---

3. O que você consegue compreender da tirinha? E sobre o que lhe faz refletir?

---

---

---

---

4. Quais os fragmentos da linguagem verbal justificam sua compreensão?

---

---

5. A tirinha acima traz uma postura crítica de denúncia social entre ricos e pobres, qual sua opinião sobre o tema?

---

---

---

---

6. O que você entende por desigualdade social?

---

---

7. Explique a partir da leitura da tirinha o caráter humorístico do texto?

---

---

---

## CARTUM

O texto que veremos a seguir pertence ao gênero textual cartum, que é um gênero jornalístico considerado opinativo ou analítico que critica, satiriza e expõe situações por meio do grafismo e humor. Abrange, hoje, praticamente todos os veículos de difusão da informação gráfica: jornais, revistas e a internet. O termo cartum é uma forma aportuguesada do termo inglês *cartoon* (cartão) e que tem origem na palavra italiana *cartone*. Se utiliza de elementos da história em quadrinhos, como balões, cenas e as onomatopeias. A aplicação do termo ocorreu pela primeira vez em 1840, pela revista *Punch*. A publicação divulgou uma série de cartuns em uma paródia aos frescos do Palácio de Westminster. Os desenhos foram adaptados em sátira aos acontecimentos da política econômica da época.

Por meio do cartum, o veículo expõe a opinião, e o ponto de vista em um desenho que pode, ou não, ser acompanhado de legenda. Também pode ser considerado uma forma de levar ao público leitor, de maneira diferenciada e rápida, o debate sobre os mais variados temas da atualidade. No cotidiano jornalístico, o cartum apresenta ao leitor referências de mundo semelhantes ao dele. É embasado em crítica cultural e ética, expondo os personagens alvo, revelando suas particularidades, singularidades, posições sociais e políticas. Diferentemente de outros gêneros textuais como tirinhas, charges e histórias em quadrinhos, os cartuns não usam linguagem verbal.

### Linguagem



Fonte: <https://brazilcartoon.com/netto1/work/26452?language=en>. Acesso em 04/11/2019.

## ATIVIDADE DE LEITURA E PRODUÇÃO ESCRITA

De acordo com a leitura do cartum e da tirinha vistos anteriormente, responda as questões:

1. Após ler a tirinha e o cartum, quais suas impressões sobre o tema abordado?

---

---

2. Qual o gênero que você prefere, a tirinha ou o cartum? Por quê?

---

---

3. No cartum, o rico fica apavorado ao sentir que está sendo contagiado pelo pobre. Qual a impressão que você teve? Que muitos querem se afastar dos pobres como se a pobreza fosse doença? Ou que se pensa que os pobres são sujos?

---

---

---

4. No cartum, ao ver a atitude do rico, você acredita que ela reflete não apenas indiferença, mas também que a maioria das pessoas preferem agir como se os pobres fossem invisíveis?

---

---

5. Comente sobre o que você entendeu após a leitura da tirinha e do cartum.

---

---

6. Ao contrário da tirinha, o cartum não usa linguagem verbal. Mesmo assim, você acha que deu para entender que mensagem o autor do cartum quis transmitir?

---

---

7. Você pensa que a linguagem não-verbal é tão útil quanto a verbal na transmissão de uma mensagem?

---

---

8. Como estamos falando de linguagem verbal e não-verbal, responda: o que você entende por linguagem?

---

---

9. Na sua opinião, um texto pode se tornar mais expressivo ao combinar linguagem verbal com não-verbal?

---

---

## CHARGE

**A** charge é um texto que constrói seu significado a partir da relação entre a linguagem verbal e não-verbal, indicando juízos de valor de quem as produz (o chargista). Na charge, estão inscritas informações que são construídas a partir de um processo intertextual, que faz com que o interlocutor se veja obrigado a fazer inferências e analogias para conseguir interpretá-la e construir sentidos.

Interpretar uma charge ou tirinha não é tão simples quanto pode parecer. Assim como para interpretar qualquer outro gênero textual (tipo artigo de opinião ou crônica), o leitor (estudante ou não) deverá lançar mão de seus conhecimentos prévios, estratégias metacognitivas e acionar estratégias cognitivas. Ninguém conseguirá interpretar devidamente uma charge criticando um político corrupto, um religioso desonesto ou a fome e a miséria se não tiver conhecimentos básicos sobre esse assunto ou noções do que sejam as características dos gêneros textuais charges ou tirinhas.

Como os autores de charges e tirinhas costumam se referir a assuntos atuais, é bastante útil o seu uso nas aulas de leitura em Língua Portuguesa com os estudantes, que não apenas trabalharão com textos que despertam facilmente seu interesse, como também poderão discutir sobre temas atuais, que têm a ver com nossa realidade.

Um outro aspecto positivo de um gênero textual como a charge é o fato dos estudantes poderem ver a linguagem sendo usada de forma contextualizada, sem ser apenas através de frases isoladas como vemos nos livros didáticos. Nas charges, há uma intencionalidade, o que contribui para que o texto produza sentidos, tenha um significado e transmita uma mensagem.

Pelo fato da charge usar linguagem não-verbal, os professores podem inclusive falar sobre como há vários tipos de linguagem que, junto com a verbal, podem construir um todo capaz de produzir sentidos. Isso exige habilidade por parte do chargista, que tem que saber que tipos de linguagem adotar e como combiná-las para que seu objetivo seja alcançado. Como todo gênero textual, a charge não pode usar símbolos e linguagem verbal de forma aleatória. É necessário que o chargista saiba o que está fazendo para que seu resultado – o texto que será lido – possa ser compreendido pelos leitores, que irão depreender os diversos significados dos signos linguísticos que lhes são apresentados à medida que vai lendo o texto.

A charge é um gênero jornalístico que se utiliza da imagem para expressar a coletividade o posicionamento editorial do veículo. É uma crítica carregada de ironia e que reflete situações do cotidiano. O termo charge é oriundo do francês “*charger*” e que significa carga, exagero e ataque violento. As charges retratam situações da atualidade. Por meio da charge, o leitor tem

a capacidade de compreender a dinâmica de acontecimentos ocorridos em todo o mundo. O chargista, como é chamado o profissional que desenha charges, precisa estar inteiramente familiarizado com os assuntos jornalísticos para conseguir retratar e transmitir a mensagem em um único quadro de elementos gráficos.

### **CARACTERÍSTICAS DA CHARGE**

- Retrata a atualidade;
- É usada em uma notícia que retrata um fato social ou político de relevância;
- Se origina na notícia jornalística;
- Reflete na imagem o posicionamento editorial do veículo;
- A charge também pode ser chamada de texto visual em que utiliza o humor ao mesmo tempo em que critica;
- Como se alimenta da novidade, é tida como uma narrativa efêmera;
- Caso não venha acompanhada de uma notícia, pode não ser compreendida pelo leitor.

Por ser íntima da atualidade, a charge é amplamente utilizada no debate jornalístico que trata da política. É praticamente obrigatório aos jornais destinarem um espaço exclusivo à postagem de charges. E, no Brasil, não seria diferente. Entre os exemplos icônicos do uso da charge na política está a publicação O Pasquim, semanário que circulou entre 1969 e 1991. Durante o período de ditadura militar no Brasil, o Pasquim fez ácidas críticas ao regime e, nos anos 70, parte da redação foi presa.

### **DIFERENÇA ENTRE CHARGE E CARTUM**

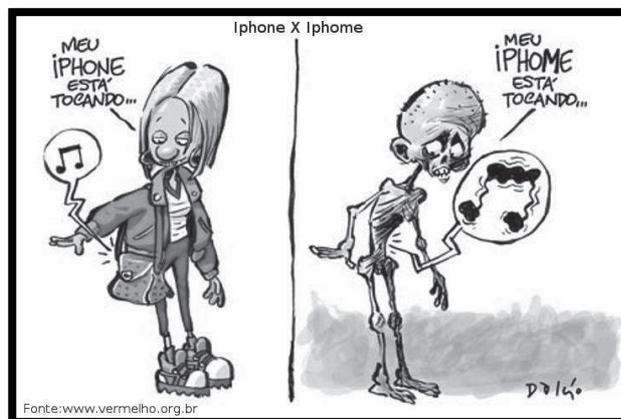
O elemento de tempo é a principal diferença entre charge e cartum. Enquanto a charge retrata situações atuais embasadas em notícias, o cartum é utilizado para criticar e satirizar situações atemporais

Vamos falar um pouco sobre pobreza e depois ler uma charge que mostra os efeitos da pobreza. Podemos entender pobreza como um estado de carência, em que a pessoa não tem as condições mínimas de suprir suas necessidades básicas, como alimentação, roupas, educação, saneamento básico e outros. Muitas pessoas no mundo vivem abaixo da linha da pobreza, enquanto uma minoria tem muito mais do que precisa. A pobreza está relacionada a muitos fatores de ordem econômica e social como injusta distribuição de renda, baixa remuneração e outros. Em países do Terceiro Mundo, como o Brasil, vemos pessoas que vivem em casas luxuosas, trocam de carros e outras que mal têm com o que se sustentar.

## ATIVIDADE DE LEITURA E PRODUÇÃO ESCRITA

Responda as questões a seguir com base no que já foi estudado:

### Charge



Fonte: <https://www.todamateria.com.com.br/genero-textual-charge>. Acesso em 04/11/2019.

1. Acha que todos os textos até agora apresentados são igualmente eficientes em criticar a pobreza usando o humor?

---

---

2. Na charge, a moça que diz que está tocando seu iphone é branca e o rapaz pobre é negro. Na primeira charge, a família pobre é negra. O que você pode dizer sobre isso?

---

---

---

3. Você acha que a personagem que está falando sobre o iphone está criticando a sociedade de consumo, na qual as pessoas estão muito preocupadas em adquirir objetos caros e que conferem status social?

---

---

4. O que pensa do contraste gritante que existe entre os muito ricos e os muito pobres, como aparece na charge?

---

---

5. Comente sobre o que você pensa da atitude do homem rico no cartum, que não quer ser “contaminado” pelo pobre e compare com a atitude da moça que se refere ao seu iphone.

---

---

---

## ATIVIDADE DE LEITURA E PRODUÇÃO ESCRITA

Podemos ver que as tirinhas, usando o humor, procuram mostrar os problemas sociais e criticar a forma como as pessoas agem em relação a eles. Responda as questões a seguir, utilizando os conhecimentos adquiridos:

### Questão Social



Fonte: <https://www.imagineie.com.br/temas/moradores-de-rua-no-brasil-uma-questao-social/>. Acesso em 04/11/2019.

1. O que você pensa sobre o fato da maioria da população tratar os pobres e excluídos como se fossem invisíveis?

---

---

---

2. Acha que o fato dos pobres serem tratados com tanta indiferença faz com que eles acabem se vendo como pessoas sem valor?

---

---

---

3. Você pensa que se dá demasiado valor a quem é rico, tem mais objetos caros e status social?

---

---

4. Como você pensa que a leitura de textos assim pode ser útil para ensinar às pessoas que o valor de alguém não está naquilo que ela possui?

---

---

---

5. Você já presenciou situações em que viu pessoas pobres sendo tratadas como se fossem invisíveis?

---

---

---



6. Crê que, se houvesse um interesse real por parte das autoridades políticas, o problema da pobreza iria diminuir?

---

---

---

7. Acha que questões sociais devem ser mais discutidas em sala de aula?

---

---

8. Acredita que a leitura de gêneros textuais como os que têm sido mostrados enriquece as aulas de Língua Portuguesa?

---

---

9. Que textos você gostaria que fossem trazidos à sala de aula que falassem sobre pobreza e outros problemas sociais?

---

---

10. O que você achou mais impressionante nos textos mostrados até agora? Como acha que eles abordam a pobreza?

---

---

---

11. Produza um texto de sua preferência: pode ser um cartum, charge ou tirinha, falando sobre pobreza.

## ATIVIDADE DE LEITURA E PRODUÇÃO ESCRITA

Leia os textos e responda aos enunciados:

Charge



Fonte: <http://www.blogdoafm.com.br>. Acesso: 04/11/2019.

Charge



Fonte: <https://www.esmaelmo-rais.com.br/2012/12/charge-do-dia-salve-as-criancas-pobres/>. Acesso: 04/11/2019.

1. Que tipo de mensagens você pode depreender ao ler os textos acima?

---

---

---

2. Que crítica você percebe na segunda charge?

---

---

---

3. Na primeira charge, vemos a situação do alcohólico que não consegue parar de beber e do pobre que não consegue sair da sua situação de extrema pobreza. Você pensa que o autor da primeira charge quis criticar a ideia de que o Brasil é um país com mobilidade social?

---

---

---

---

4. Na segunda charge, um dos meninos diz que ninguém quer salvar os pobres enquanto algumas pessoas estão torcendo por futebol. O que podemos entender ao ler isto?

---

---

---

5. Você pensa que o humor é eficiente como denúncia da nossa situação social?

---

---

---

## DESIGUALDADE SOCIAL

A desigualdade social, chamada também de desigualdade econômica, é um problema social presente em todos os países do mundo. Ela decorre, principalmente, da má distribuição de renda e da falta de investimento na área social, como educação e saúde. Desta maneira, a maioria da população fica à mercê de uma minoria que detém os recursos, o que gera as desigualdades.

Desigualdade social é a diferença econômica que existe entre determinados grupos de pessoas dentro de uma mesma sociedade. Isto se torna um problema para uma região ou país quando as distâncias entre as rendas são muito grandes dando origem a fortes disparidades. Em tese, sempre haverá desigualdade social, pois é impossível que cada um tenha exatamente as mesmas quantidades de bens materiais. Inúmeras são as causas que aumentam a distância entre ricos e pobres. As mais comuns estão:

- Má distribuição de renda
- Má administração dos recursos
- Lógica de acumulação do mercado capitalista (consumo, mais-valia)
- Falta de investimento nas áreas sociais, culturais, saúde e educação
- Falta de oportunidades de trabalho
- Corrupção

Se um país não consegue atender as necessidades básicas de grande parte de seus cidadãos, tampouco irá prosperar de forma equitativa. Uma das consequências mais graves são a pobreza, a miséria e a favelização. Ademais, a desigualdade social traz:

- Fome, desnutrição e mortalidade infantil,
- Aumento das taxas de desemprego
- Grandes diferenças entre as classes sociais
- Marginalização de parte da sociedade
- Atraso no progresso da economia do país
- Aumento dos índices de violência e criminalidade

Além da desigualdade social, há outras maneiras de avaliar uma sociedade pela maneira que trata seus integrantes do ponto de vista econômico, regional, racial e de gênero.

## ATIVIDADE DE LEITURA E PRODUÇÃO ESCRITA

Nesta unidade trabalhamos a temática da desigualdade social a partir da leitura de tirinhas, cartum e charges e para finalizar abaixo segue algumas charges para análise. Leia-as e responda as questões:



**Fonte:** <https://br.pinterest.com/tayncosta/desigualdade-social/>. Acesso: 04/11/2019



**Fonte:** <https://absurdosdapolitica.wordpress.com/page/5/>. Acesso: 04/11/2019..

1. Após ler atentamente as charges, o que você compreendeu sobre cada uma?

---

---

---

2. Qual sua opinião sobre a atitude do homem que criticou o outro por não estar “decentemente” vestido?

---

---

---

3. Do seu ponto de vista, qual a diferença entre o homem que está com a criança e o homem que está na lata de lixo?

---

---

---

4. Qual sua opinião sobre a comparação que se faz entre a Disneylândia e o Brasil sem miséria?

---

---

---

5. Crianças que têm poder aquisitivo podem ir a lugares como a Disneylândia. Já o menino quer ir a um lugar chamado “Brasil sem miséria”. Que se pode concluir a partir disso? Que um



# UNIDADE II

## A FALTA DE OPORTUNIDADES PARA QUEM VEM DE AMBIENTES DESFAVORECIDOS

### ANÁLISE GRAMATICAL

#### PREPOSIÇÃO

**P**reposição é uma palavra invariável que une duas palavras, estabelecendo entre elas uma relação.

#### Exemplos:

O homem pobre sente falta **de** oportunidades.  
Aquela família vive **em** uma casa miserável.

#### CLASSIFICAÇÃO DAS PREPOSIÇÕES

As preposições podem ser essenciais ou acidentais.

- As **preposições essenciais** são aquelas palavras que só funcionam como preposições: **a, ante, após, até, com, contra, de, desde, em, entre, para, perante, por, sem, sob, sobre, trás.**
- As **preposições acidentais** são aquelas palavras de outras classes gramaticais que, em certas frases, funcionam como preposição: **afora, como, conforme, durante, exceto, mediante, menos, salvo, segundo, visto** etc.

#### FUNÇÃO DA PREPOSIÇÃO

As preposições, isoladas de um contexto, não apresentam nenhum sentido lógico, mas, quando colocadas na frase, podem indicar muitas relações diferentes: **lugar, tempo, modo, distância, causa, companhia, instrumento, finalidade.**

#### LOCUÇÃO PREPOSITIVA

**Locução prepositiva é quando a relação entre duas ou mais palavras é estabelecida por uma expressão e não por uma única palavra.** Quando isso ocorre a expressão é denominada **locução prepositiva**. Exemplos: **abaixo de, atrás de, acima de, por causa de, ao lado de, defronte a, de acordo com, até a, perto de.**

#### 1.1 COMBINAÇÃO, CONTRAÇÃO E CRASE

**Combinação** é quando a preposição pode aparecer em junção com outra palavra sem perda do elemento fonético. Exemplos: **ao** (a + o), **aonde**(a+onde) etc.

**Contração** é quando a preposição em junção com outra palavra sofre a perda fonética. Exemplos: **do** (de+o), **desta** (de+esta) etc.

Toda a fusão de vogais idênticas forma a **crase**. Exemplos: **à** (crase da preposição a + o artigo a). **Àquilo** (crase na preposição a + a primeira vogal do pronome aquilo).

Observação: Não se deve fazer a contração da preposição de com o artigo que encabeça o sujeito de um verbo.

### ATIVIDADE DE ANÁLISE GRAMATICAL

Trabalhamos nesta aula as preposições e vemos que elas, além de se dividir em essenciais e acidentais, também podem se combinar, contrair e que são importantes para estabelecer uma relação entre dois termos de uma frase ou oração. Leia as frases abaixo e identifique as preposições:

- São muitas as causas da miséria em nosso País.
- Vivemos em uma casa pobre e sem saneamento básico.
- Falar contra a pobreza é fácil, o difícil é fazer algo a respeito.

1. Quais as diferenças entre preposições essenciais e acidentais?

---

---

---

2. Considere as orações em pauta analisando-as. Quanto ao valor semântico estabelecido pelas preposições, ambas apresentam semelhança de sentido? Explique.

**O passageiro chegou ao metrô às duas horas.**  
**O passageiro chegou no metrô que partira há duas horas.**

---

---

---

3. As lacunas em evidência devem ser preenchidas utilizando-se corretamente dos termos que a elas são atribuídos:

- O médico não assistiu \_\_\_\_\_ paciente, pois preferiu assistir \_\_\_\_\_ filme juntamente com os amigos.
- A garota era obediente \_\_\_\_\_ professora, razão pela qual foi promovida \_\_\_\_\_ representante de classe.
- Depois de ter proferido \_\_\_\_\_ palavras, demonstrou-se alheio \_\_\_\_\_ atitude que tomara.
- Falar \_\_\_\_\_ telefone quando estamos \_\_\_\_\_ trânsito é infração prevista em lei.
- Eu me aproximei \_\_\_\_\_ você, pois precisava ter afinidade \_\_\_\_\_ todas as pessoas com as quais eu convivia.

## ATIVIDADE DE LEITURA E PRODUÇÃO ESCRITA

Responda as questões a seguir de acordo com a tirinha.

### Igualdade de Oportunidade



### Igualdade de Oportunidade



### Igualdade de Oportunidade



### Igualdade de Oportunidade



Fonte: <http://charlezine.com.br/igualdade-de-oportunidades-4/>. Acesso: 04/11/2019.



## ATIVIDADE DE LEITURA E PRODUÇÃO ESCRITA

1. Você acha sinceramente que “a pessoa é pobre porque não estudou ou trabalhou”?

---

---

---

2. Acham que basta trabalhar e estudar para ter uma boa vida e que um emprego decente e uma educação de qualidade é alcançável a todos e todas desde o berço?

---

---

---

3. E que todas as pessoas ricas e de posses conquistaram o que têm apenas com o próprio esforço?

---

---

---

4. Podemos dizer que a meritocracia é uma ilusão, uma mentira que querem que acreditemos para dizer que a culpa da pobreza é apenas do pobre?

---

---

---

5. Vejamos a história de Paula. O fato dela não ter vencido a pobreza se deve à falta de esforço ou de capacidade?

---

---

---

6. Acreditam que o jovem bem-sucedido, Richard, acredita sinceramente que tudo que conseguiu foi apenas com seu trabalho? Ou que ele é um mentiroso?

---

---

---

7. Por que será que a mídia adora transmitir histórias de gente pobre que venceu pelo próprio esforço e, na vida real, não vemos tanta gente vencer apenas com seu esforço?

---

---

---

8. Qual a sua ideia sobre a meritocracia?

---

---

---

9. Escreva uma pequena história em quadrinhos mostrando como a meritocracia é uma ideia mentirosa que não corresponde à realidade.



---

---

---

10. Acha que o texto em quadrinhos foi eficiente em mostrar como a meritocracia é uma farsa?

---

---

---

11. Muitos dizem que só é pobre quem tem “preguiça de trabalhar”, que coisas como Bolsa Família são para quem quer receber sem fazer nada. Baseando-se na história e em seus conhecimentos de mundo, diga o que acha dessas afirmações.

---

---

---

---

12. Analise a realidade do nosso Brasil. Por que crianças bem-nascidas têm mais chances de ter sucesso, ir a boas faculdades e conseguir emprego. Será que são mais capazes?

---

---

---

13. Acha que, se fosse garantida uma educação de qualidade a todos desde o começo, poderíamos realmente dizer que alguém venceu apenas pelo esforço?

---

---

---

---

14. Embora Richard possa ter realmente feito a parte dele, dedicando-se aos estudos, vemos que ele teve todo o apoio e infraestrutura para conseguir chegar ao topo. Então, você acha que alguém poderia dizer que “se fez sozinho”, sem ajuda? Pudemos ver que os pais de Paula fizeram o que puderam, mas não tinham condições de dar à filha uma educação esmerada e que ela estudou numa escola de má qualidade. Então, receber ajuda para vencermos faz ou não diferença?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---



Vamos ler uma pequena tirinha mostrando a pobreza no cotidiano

### Pobreza no Cotidiano



Fonte: <http://dancandosemcesar.blogspot.com>. Acesso: 04/11/2019.

### ATIVIDADE DE LEITURA E PRODUÇÃO ESCRITA

1. O que você entendeu com a leitura da tirinha?

---

---

---

2. Para você, por que o menino ficou com medo ao ouvir que “País rico é país sem pobreza”?

---

---

---

3. Que comportamento social você entendeu que o autor da tirinha quis criticar?

---

---

---

4. O que você entendeu que o menino quis dizer com “todo mundo”? Acha que ele pensa que o Brasil só tem pessoas pobres?

---

---

---



5. Você pensa que o menino já absorveu a ideia de que as pessoas pobres são indesejáveis?

---

---

---

6. Pode se ver que, em textos como as tirinhas, charges, histórias em quadrinhos e cartuns como os que foram trazidos para ser trabalhados nas aulas, os pobres sempre parecem desesperançados, com poucas perspectivas de um futuro melhor. Por que será que todos esses textos têm esse traço em comum?

---

---

---

7. Acredita que os pobres do Brasil pensam que sua situação é irreversível?

---

---

---

8. Acha que todos nós somos responsáveis, temos que fazer algo a respeito?

---

---

---

9. Se pensa que sim, o que acha que poderia ser feito para melhorar a situação do Brasil?

---

---

---

10. Acredita que cobrar por melhorias na educação daria certo?

---

---

---

11. Muitos países, como a Finlândia e Coréia do Sul conseguiram melhorar por investir em educação de qualidade a partir dos primeiros anos escolares. Acredita que isso faria a diferença no Brasil e que nós conseguiríamos diminuir a pobreza, formar profissionais qualificados e desenvolver nossa economia?

---

---

---

12. Para você, o que é necessário para o Brasil se tornar efetivamente um país rico?

---

---

---

13. Pensa que o menino ficou com medo por que ele talvez já tenha visto que a maioria da população é indiferente e insensível aos que vivem na miséria?

---

---

---

14. Você tem esperanças em relação ao futuro do Brasil?

---

---

---

15. Acredita nos políticos que em tempos de eleição dizem que irão fazer algo?

---

---

---

16. Pensa que, se os políticos realmente quisessem fazer algo, já teriam feito?

---

---

---

#### Humor Político



Fonte: <<http://www.humorpolitico.com.br/page/24/>> Acesso em: 30 set. 2012.

#### Campanha do SUS Contra o Preconceito



Fonte: <http://blogdoeliomar.com.br/2013/10/26/e-na-campanha-do-sus-contra-o-preconceito/>. Acesso: 04/11/2019

### ATIVIDADE DE LEITURA E PRODUÇÃO ESCRITA

1. O que você entendeu com a leitura desses textos?

---

---

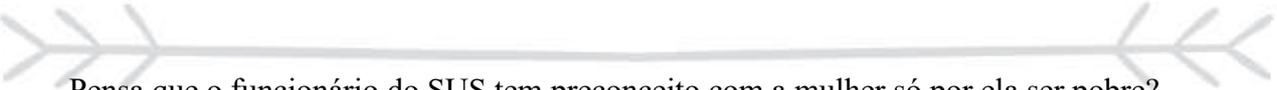
---

2. Na primeira e na segunda charge, vemos pessoas negras em situação de pobreza. O que você pensa disso?

---

---

---



Pensa que o funcionário do SUS tem preconceito com a mulher só por ela ser pobre?

---

---

3. Por que será que a mulher pobre da segunda charge odeia o SUS?

---

---

4. Pensa que o fato de haver tantos negros pobres mostra que estamos longe de ser um país realmente democrático?

---

---

5. Para você, a segunda charge também é uma crítica aos nossos problemas em oferecer bons serviços de saúde?

---

---

---

6. Você pensa que o preconceito racial influi para que haja mais negros em situação de pobreza?

---

---

---

## ANÁLISE GRAMATICAL

### SUBSTANTIVOS

**T**udo o que existe é ser e cada ser tem um nome. **Substantivo** é a classe gramatical de palavras variáveis, as quais denominam os seres. Além de objetos, pessoas e fenômenos, os substantivos também nomeiam:

- Lugares: Alemanha, Porto Alegre...
- Sentimentos: raiva, amor...
- Estados: alegria, tristeza...
- Qualidades: honestidade, sinceridade...
- Ações: corrida, pescaria...

Nas orações de língua portuguesa, o substantivo em geral exerce funções diretamente relacionadas com o verbo: atua como núcleo do sujeito, dos complementos verbais (objeto direto ou indireto) e do agente da passiva. Pode ainda funcionar como núcleo do complemento nominal ou do aposto, como núcleo do predicativo do sujeito ou do objeto ou como núcleo do vocativo. Também encontramos substantivos como núcleos de adjuntos adnominais e de adjuntos adverbiais - quando essas funções são desempenhadas por grupos de palavras. Você sabia que a palavra substantivo também pode ser um adjetivo?

Reproduzimos a seguir o verbete **substantivo**, do *Dicionário de usos do português do Brasil*, de Francisco S. Borba. Observe que as quatro primeiras acepções se referem à palavra em sua atuação como adjetivo.

Os substantivos são caracterizados por terem gênero, número e grau, sua classificação é: **concreto; abstrato, próprio, comum, primitivo, derivado, simples, composto e coletivo.**

#### Concreto

Nomeiam seres existentes que possam gerar em nosso pensamento uma imagem concreta, podendo ser imaginários (anjos, alma, bruxa), ou reais (casas, cadeira).

#### Abstrato

Como o próprio nome já diz é abstrato, que não tem como ser pego na mão ou jogado em algum lugar. São os sentimentos, as ações, as emoções, qualidade e um estado. Exemplo: beijo, vida, amor, ódio, frio, beleza etc.



### **Próprio**

Dá nome aos seres, ou seja, o ser é nomeado particularmente, é representado pela letra inicial maiúscula. Exemplo: Maria, Terra, São Paulo etc.

### **Comum**

Nomeia um ser que participa de certa classe, genericamente. Exemplo: homem, cachorro, cidade, mesa, telefone etc.

### **Primitivo**

São palavras que se encaixam numa família etimológica, a qual não deriva de nenhum outro nome. Exemplo: pobre, flor etc.

### **Derivado**

Surge de outra palavra já existente na Língua, ou seja, é originado do primitivo (primeiro). Exemplo: pobreza, florista etc.

### **Simples**

Possui somente um radical. Exemplo: água, tempo, rádio, caixa etc.

### **Composto**

Possui mais de um radical, ou seja, é uma palavra composta. Exemplo: guarda-chuva, couve-flor, lança-perfume etc.

### **Coletivo**

É o substantivo que expressa o plural de determinada palavra, mesmo estando no singular, ou seja, com apenas uma palavra é possível imaginar que é demais de um elemento que está sendo falado. **Exemplo:** Alcateia (agrupamento de lobos), Malhada (agrupamento de ovelhas) Molho (agrupamento de chaves ou verduras).

## ATIVIDADE DE ANÁLISE GRAMATICAL

De acordo com o que vimos sobre substantivos, vamos responder às questões:

1. Identifique os substantivos, dizendo se são próprios ou comuns:
  - a) Maria é uma pobre lavadeira
  - b) A pobreza costuma ser relacionada à falta de oportunidades
  - c) Os jovens negros e oriundos das favelas têm poucas chances de ascender.
2. Destaque dos textos lidos substantivos abstratos:  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

3. Leia a seguinte charge:

### Charge



Fonte: <http://blogdoaftm.web2419.uni5.net/charge-60-das-criancas-do-pais-sao-pobres/>. Acesso: 04/11/2019.

- a) Qual o principal tema da charge? \_\_\_\_\_
- b) O que você pensa do fato do bebê querer ir para uma área onde terá mais oportunidades? O que o autor quis dizer com isso?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- c) Acha que, quem nascer em uma área pobre, terá menos chances na vida?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

# UNIDADE III

## POBREZA E RIQUEZA

### HISTÓRIAS EM QUADRINHOS

**H**istória em quadrinhos - ou HQ - é o nome dado à arte de narrar histórias por meio de desenhos e textos dispostos em sequência, normalmente na horizontal. Essas histórias possuem os fundamentos básicos das narrativas: enredo, personagens, tempo, lugar e desfecho. No geral, apresentam linguagem verbal e não-verbal. Os artistas utilizam diversos recursos gráficos nesse gênero textual com o intuito de trazer o leitor para "dentro" da história contada. Para comunicar as falas das personagens, por exemplo, são empregados balões com textos escritos. O formato desses balões também transmite intenções distintas.

Por exemplo, balões com linhas contínuas sugerem uma fala em tom normal; os balões com linhas tracejadas indicam que a personagem está sussurrando; os que apresentam contornos em forma de nuvens apontam pensamentos; já os balões com traços pontiagudos exibem gritos.

Outro recurso bastante explorado são as onomatopeias, definidas como palavras que tentam reproduzir os sons. Exemplo: “cabrum”, como o som de trovão; “tic-tac”, como o som dos ponteiros do relógio, entre outros. Também é bastante explorado o uso de letras de tipos diferentes e sinais de pontuação, sempre buscando a interação com o leitor. Os esportes mais usados para a publicação das histórias em quadrinhos são os jornais, as revistas e os gibis.

A primeira história em quadrinhos com as características que conhecemos hoje foi publicada nos EUA em 1894 em uma revista chamada *Truth*, pelo americano Richard Outcault. Meses mais tarde, o jornal *New York World* começou a publicá-la oficialmente. Essa HQ intitulou-se “*The Yellow Kid*” e narrava as peripécias de uma criança que vivia nos guetos de Nova Iorque, sempre vestida com uma grande camisola amarela. A personagem comunicava-se por meio de gírias, numa linguagem bastante coloquial, e trazia reflexões acerca da sociedade de consumo e de questões raciais e urbanas.

No Brasil, a primeira revista em quadrinhos chamou-se *O Tico-Tico* e foi publicada em 1905 pelo periódico *O Malho*. Idealizada pelo artista Renato de Castro, foi influenciada pela HQ francesa *La Semaine de Suzette* e teve como personagem mais popular o garoto Chiquinho. Mas foi apenas em 1960 que o público brasileiro teve um gibi inteiramente colorido com a publicação de *A Turma do Pererê*, do cartunista Ziraldo. O gibi foi apresentado pela Editora *O Cruzeiro* e trazia personagens inspirados na cultura nacional.

Em 1964 o gibi foi retirado de circulação por conta da censura instaurada durante a ditadura militar e só voltou a ser publicado novamente em 1975. Foi também na década de 60 que surgiu a história em quadrinhos mais conhecida do Brasil, a *Turma da Mônica*, criada pelo paulistano Maurício de Souza. A revistinha fez tanto sucesso que hoje é publicada em mais 40 países e traduzida em 14 idiomas.

As histórias em quadrinhos estão presentes em todo o mundo e existem várias personagens emblemáticas. Uma delas é *Mafalda*, criação do cartunista argentino Quino no ano de 1964. Nessa tirinha, a garota de aproximadamente 6 anos de idade possui um pensamento reflexivo e questionador acerca da realidade mundial, sempre trazendo um ponto de vista humanista sobre as situações. *Mafalda* é muito conhecida em toda a América Latina e na Europa e se tornou um símbolo argentino.

#### Mafalda



Outra HQ notável é *Calvin and Hobbes* (intitulada *Calvin e Haroldo* no Brasil). Criada em 1985 pelo americano Bill Watterson, as tirinhas foram exibidas em jornais até o ano de 1995. Nela, o garoto Calvin vive as maiores aventuras e uma amizade profunda com o tigre Haroldo - que na realidade não passa de um bicho de pelúcia.

#### Calvin e Haroldo



Fonte: <https://www.todamateria.com.br/historia-em-quadrinhos>. Acesso: 04/11/2019.



As *graphic novels* – Romance Gráfico em português – são HQs que apresentam conteúdos voltados para o público adulto. Com histórias longas, densas e elaboradas como os romances, geralmente usam como suporte livros com edições caprichadas, papéis e impressões de alta qualidade. Como exemplo importante dessa forma de arte temos a obra *Maus*, de Art Spiegelman, publicada em duas partes, em 1986 e em 1991. Nesse romance, o autor narra as memórias de sua família pela perspectiva de seu pai, que junto com sua mãe, passou pelos horrores do holocausto na Alemanha nazista. Na história, os judeus são representados pela figura de ratos e os nazistas aparecem como gatos. Em 1992, *Maus* ganhou o *Prêmio Pulitzer* de literatura, oferecido a obras jornalísticas. Foi a primeira vez que uma história em quadrinhos ganha esse tipo de reconhecimento.

## ATIVIDADE DE LEITURA E PRODUÇÃO ESCRITA

Leia as imagens e responda as questões:

### Pobreza e Riqueza



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=cLswSbHmKb0>.  
Acesso: 04/11/2019

### Riqueza



Fonte: <https://www.humorpolitico.com.br/tag/riqueza/>.  
Acesso: 04/11/2019.

### Riqueza do Brasil



Fonte: <http://www.folhacentrosul.com.br/geral/8461/71-mil-pessoas-concentram-22-de-toda-a-riqueza-do-brasil>. Acesso: 04/11/2019.

### Charge



Fonte: <https://novacharges.wordpress.com/2011/02/17/transformando-pobre-em-commodities/>. Acesso: 04/11/2019.

### Formas de Financiamento



Fonte: <http://www.folhapatoense.com/contributor-post/pobreza-e-formas-de-financiamento-governamental-sao-diretamente-proporcionais/>. Acesso: 04/11/2019.

### Charge



Fonte: <http://opiniaotriunfodigital.blogspot.com/2014/11/quando-irresponsabilidade-e.html>.  
Acesso: 04/11/2019.

## Nova Pesquisa IBGE



Fonte: <https://projetoblogav3.wordpress.com/autor/turmadoblog10/page/2/>. Acesso: 04/11/2019

Diante do exposto em todas as charges, vamos discutir sobre a temática.

1. O que você viu em comum entre todos os textos? Acha que os textos conseguem transmitir uma mensagem?

---

---

---

2. O que você pensa que os autores das charges quiseram abordar?

---

---

---

3. Como as charges fizeram você se sentir? Você pensa que o que está retratado nelas é um reflexo da maneira como os ricos veem os pobres?

---

---

---

4. Observe a charge intitulada “Formas de Financiamento”. O que você pensa que o autor quis criticar?

---

---

---

5. Diga o que você entendeu ao ler a charge “Riqueza do Brasil”.

---

---

---

---

## ATIVIDADE DE LEITURA E PRODUÇÃO ESCRITA

### Capitalismo X Socialismo



Fonte: <http://professormarciocs.blogspot.com/2011/10/capitalismo-x-socialismo.html>. Acesso: 04/11/2019.

1. O que você entendeu ao ler a história em quadrinhos explicando o esquema que permite que o capitalista enriqueça?

---

---

2. Do seu ponto de vista, acredita que esse esquema mantém pessoas na miséria?

---

---

3. Por que o dono da fábrica não quer que os operários saibam sobre eles terem feito a mercadoria?

---

---

4. Você acredita que, para os capitalistas, é conveniente que a grande maioria das pessoas permaneça ignorante para não discutir as causas que levam à pobreza e outros problemas sociais?

---

---

---

5. Pensa que uma conscientização ajudaria as pessoas a entender melhor os problemas que as mantêm num esquema perverso que as impede de crescer?

---

---

---

6. Como você descreve a atitude do capitalista dono da fábrica?

---

---

7. A leitura da história em quadrinhos dá a entender, na sua opinião, que uns enriquecem à custa da miséria dos outros?

---

---

8. Como você vê, os trabalhadores dessa história são os verdadeiros produtores da riqueza? Que lhe parece que os que produzem riqueza sejam reduzidos a receber um salário tão ínfimo por tudo que fazem?

---

---

---

9. Você pensa que o capitalismo é totalmente nocivo?

---

---

---

---

## ATIVIDADE DE LEITURA E PRODUÇÃO ESCRITA

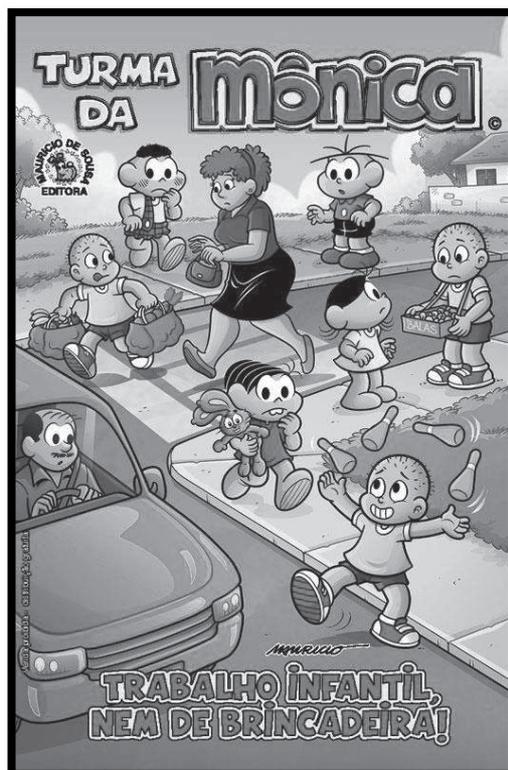
Reúna-se em grupo, leia as histórias em quadrinhos abaixo e responda o que se pede.

### Desigualdades



Fonte: <https://www.opovo.com.br/jornal/vidaarte/2017/09/quadrinhos-mostram-dificuldades-de-ser-crianca-no-brasil.html>. Acesso: 04/11/2019.

### Trabalho infantil



Fonte: <https://www.opovo.com.br/jornal/vidaarte/2017/09/quadrinhos-mostram-dificuldades-de-ser-crianca-no-brasil.html>. Acesso: 04/11/2019.

## Liberdade no Capitalismo



Fonte: <http://free-historia.blogspot.com/2014/11/anarquismo-socialismo-comunismo.html>. Acesso: 04/11/2019.

1. Das histórias em quadrinhos apresentadas, qual a que lhe pareceu mais crítica em relação ao problema da pobreza?

---

---

---

2. O que você pensou ao ver o menino fazendo malabarismos, vendendo doces e carregando sacolas para ganhar dinheiro? Acha que isso ilustra a situação de pobreza em que vivem muitas famílias nas quais as crianças se veem obrigadas a trabalhar ou fazer “bicos”?

---

---

---

---

3. O que você entendeu após ler a última história? Nela, cada pessoa fala do que faria se tivesse condições financeiras?

---

---

---

4. Pensa que o autor da última história quis dizer que a impressão de liberdade é falsa? Que a falta de recursos financeiros limita nossa liberdade de escolha e nos veda oportunidades de fazermos coisas por nós mesmos?

5. Você pensa que a capa da revista da Turma da Mônica conseguiu mostrar, de forma contundente, a situação do menino que se vê obrigado a trabalhar em vários “bicos”?

---

---

---

6. Você acha a história “Liberdade no capitalismo” parecida com a atual situação do Brasil, que tem 13 milhões de desempregados e muitas pessoas abaixo da linha da pobreza?

---

---

---

7. Por que será que todas as pessoas na história Liberdade no capitalismo estão sorrindo, ainda que enfrentando problemas como falta de moradia, de condições de pagar um tratamento médico e de oportunidade de emprego?

---

---

---

8. Comente o que você pensa sobre o trabalho infantil.

---

---

---

9. Para você, qual o problema mais grave trazido pela pobreza?

---

---

10. Crie uma história em quadrinhos falando sobre o trabalho infantil ou sobre a falta de condições de comprar bens ou serviços básicos.



## ATIVIDADE DE LEITURA E PRODUÇÃO ESCRITA

Façam uma leitura atenta da tirinha e respondam às seguintes perguntas:

### Mafalda



1. O que você entendeu ao ler a tirinha da Mafalda?

---

---

---

2. Qual a mensagem que você entendeu que o autor quis transmitir? Ou você acha que houve mais de uma mensagem?

---

---

---

3. Para você, se houve mais de uma mensagem, qual foi a mais forte?

---

---

---

4. Você pensa que essa tirinha leva o leitor a refletir sobre o problema da pobreza?

---

---

---

5. Compare o comportamento de Mafalda com o de sua amiga Susanita. Opine sobre a maneira de cada uma agir diante do problema da pobreza.

---

---

---

6. Você pensa que a maioria das pessoas é como Mafalda ou como Susanita?

---

---

---

7. Como você define o comportamento de pessoas que preferem agir como se o problema da pobreza não existisse e os pobres fossem invisíveis?

---

---

---

---

8. Assim como Susanita, muitos preferem agir como se certos problemas sociais não existissem. Na sua opinião, isso piora a situação?

---

---

---

9. Você pensa que Susanita quer o caminho mais fácil em vez do que seria o certo?

---

---

---

10. O que você acha de gente que prefere o mais fácil ao certo?

---

---

---

11. Acha que Susanita ficou insensível por ver tanta gente pobre? Pensa que muitas pessoas já não se sensibilizam diante da situação da pobreza devido ao fato de vermos muitos pobres no dia-a-dia?

---

---

---

---

12. Para você, qual seria a pior consequência de se tornar insensível ao problema da pobreza?

---

---

---

13. Escreva sobre o que você pensa da maneira como a maioria das pessoas lidam com os problemas da pobreza no cotidiano?

---

---

---

---

---

---





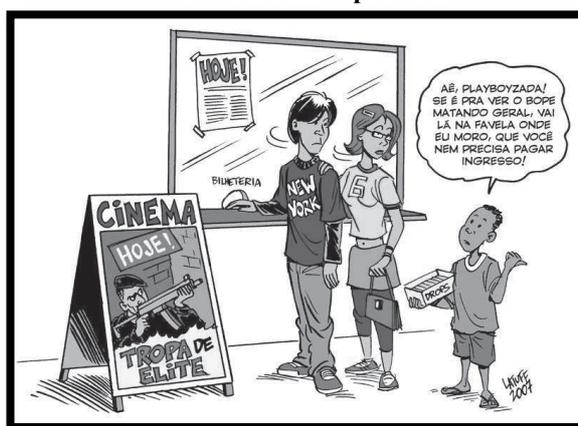
# UNIDADE IV

## POBREZA E VIOLÊNCIA

**A**reas pobres como favelas costumam ser bastante associadas à violência e não ignoramos que pessoas negras, pobres e pouco escolarizadas estão mais sujeitas a morrer de forma violenta.

### ATIVIDADE DE LEITURA E PRODUÇÃO ESCRITA

#### Homicídio da Hipocrisia



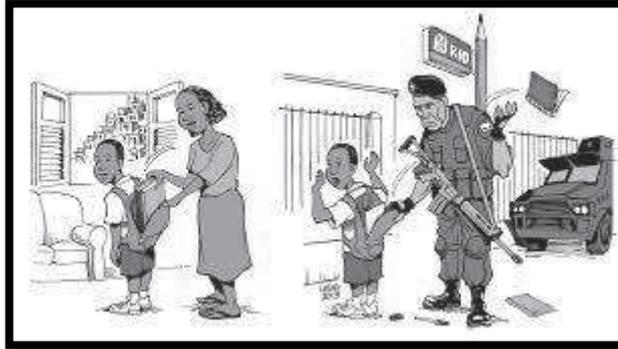
Fonte: <http://www.tribunadosertao.com.br/blog/maceio-terra-dos-homicidios-e-da-hipocrisia/>. Acesso: 04/11/2019.

#### Charge



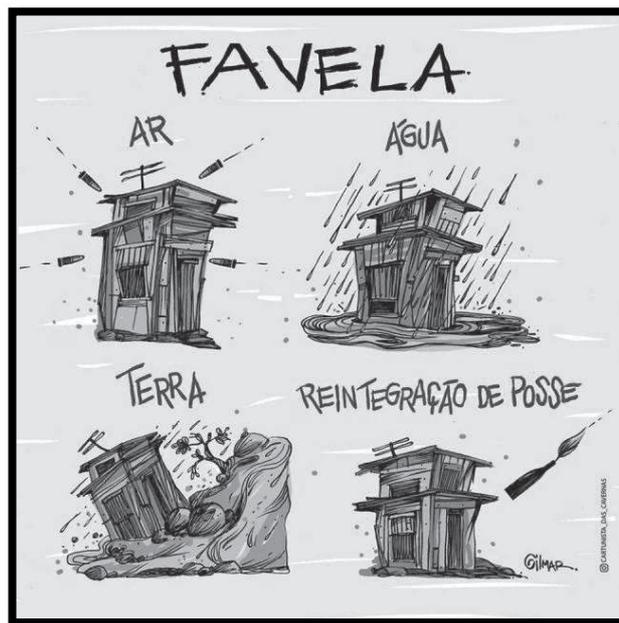
Fonte: <http://geointocaveis.blogspot.com/p/charges-e-quadrinhos.html>. Acesso: 04/11/2019.

### Vida na Favela



Fonte: <https://www.google.com.br/search?q=charges+mostrando+a+vida+na+favela&tbn=isch&source=hp&sa=X&ved=2ahUKEwi8z>. Acesso: 04/11/2019.

### Favela



Fonte: <https://www.humorpolitico.com.br/tag/familiar>. Acesso: 04/11/2019.

### Tirinha



Fonte: [https://www.paralerepensar.com.br/tirinha\\_paraverepensar.htm](https://www.paralerepensar.com.br/tirinha_paraverepensar.htm). Acesso: 04/11/2019.

## Rio de Janeiro



Fonte: <https://pt.globalvoices.org/2015/04/04/menino-de-10-anos-e-morto-pela-policia-em-favela-do-rio-de-janeiro/>. Acesso: 04/11/2019.

## Charge



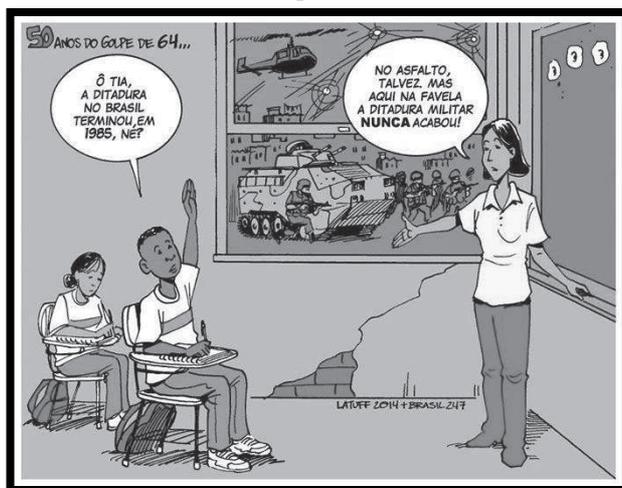
Fonte: <https://www.gamalivre.com.br/2017/12/o-natal-na-favela-charge-de-latuff.html>. Acesso: 04/11/2019.

## Charge



Fonte: [http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/330523/1/Maia\\_JunotDeOliveira\\_D.pdf](http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/330523/1/Maia_JunotDeOliveira_D.pdf). Acesso: 04/11/2019.

## Repressão



Fonte: <https://redextremosul.wordpress.com/tag/repressao/>. Acesso: 04/11/2019.

## Vida na favela



Fonte: <https://latuffcartoons.wordpress.com/tag/favelas/>. Acesso: 04/11/2019.

Através da leitura destes textos que falam sobre o cotidiano das favelas e de como a pobreza afeta a vida familiar, façamos as seguintes perguntas:

1. O que você entendeu após ler todos os textos?

---

---

---

---

2. Como você pensa que a polícia e o exército brasileiros são retratados nesses textos?

---

---

---

---



3. As charges exageram na maneira como retratam a atuação da polícia e do exército nas favelas?

---

---

---

---

4. Você pensa que esses textos apresentam um retrato otimista da situação de jovens pobres e negros que vivem em favelas?

---

---

---

---

5. A intervenção militar é uma evidência de que não vivemos uma verdadeira democracia?

---

---

---

---

6. O que você sentiu ao ler a charge em que o policial vai dar um presente ao menino favelado e ele diz à mãe que o policial havia matado o pai dele?

---

---

---

---

7. Acredita que as pessoas têm uma visão preconceituosa sobre quem vive nas favelas, vendo-as como se fossem todos marginais e traficantes de drogas?

---

---

---

---

8. Que visão você passou a ter sobre a vida nas favelas após a leitura das charges?

---

---

---

---

---



## ANOTAÇÕES





**ANOTAÇÕES**



**ANOTAÇÕES**



# **ANEXOS**





CENTRO DE ENSINO  
SUPERIOR E  
DESENVOLVIMENTO-



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** PRÁTICAS DE COMPREENSÃO LEITORA NO ENSINO MÉDIO: O LEITOR, O SENTIDO E O TEXTO NA SALA DE AULA

**Pesquisador:** Josimar Soares da Silva

**Área Temática:**

**Versão:** 3

**CAAE:** 98652718.0.0000.5175

**Instituição Proponente:** Universidade Estadual da Paraíba - UEPB

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 3.023.463

**Apresentação do Projeto:**

No ensino e aprendizado de línguas, é essencial a atividade de compreensão leitora. Dessa forma, a leitura precisa ser desenvolvida considerando-se concepções que não se limitem, apenas, ao ato decodificar e externar o que se lê em voz alta ou realizar exercícios de busca de informações no texto. O processo da leitura vai mais além que isso. A compreensão leitora se caracteriza por uma atividade desenvolvida por leitores conscientes que desfrutam de significados construídos no texto, sendo assim, o leitor indaga, reflete e (re) constrói suas hipóteses a serem acordadas ou refutadas. Assim, nosso objeto de estudo é o Ensino da Leitura, focalizando a Compreensão Leitora dos Alunos a partir do texto escrito.

A pesquisa apresenta a seguinte questão-problema: Como os alunos do 1º Ano do Ensino Médio compreendem e interpretam os textos escritos, lidos a partir de estratégias e orientações de compreensão e interpretação textual?

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, inserida na modalidade de pesquisa-ação. Será realizada em uma escola cidadã integral estadual na cidade de Campina Grande/PB. A população será composta por 35 alunos do 1º ano do ensino médio e uma professora. Para a coleta de dados será utilizado um questionário, registro durante a observação participante e plano de trabalho docente.

**Objetivo da Pesquisa:**

Objetivo Primário:

**Endereço:** SENADOR ARGEMIRO DE FIGUEIREDO 1901  
**Bairro:** ITARARE **CEP:** 58.411-020  
**UF:** PB **Município:** CAMPINA GRANDE  
**Telefone:** (83)2101-8857 **Fax:** (83)2101-8857 **E-mail:** cep@cesed.br



CENTRO DE ENSINO  
SUPERIOR E  
DESENVOLVIMENTO-



Continuação do Parecer: 3.023.463

Propor e aplicar um Plano de Trabalho Docente que possibilite aos alunos do 1º Ano do Ensino Médio o desenvolvimento significativo da Compreensão e Interpretação Textual a partir de estratégias e orientações em leitura.

**Objetivo Secundário:**

Refletir sobre as concepções de leitura e suas implicações para o ensino da leitura; Discutir o processo de compreensão leitora desenvolvida na escola e seu reflexo no ensino de Língua Portuguesa a partir das concepções de leitura dos alunos;

Elaborar e aplicar um Plano de Trabalho Docente a partir de Estratégias e Orientações para o desenvolvimento significativo da compreensão leitora dos alunos do texto escrito.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

**Riscos:**

O presente estudo adequa-se aos princípios científicos e éticos por prevalecer os critérios de respeito e preservação da dignidade dos atores envolvidos na pesquisa. Este estudo apresenta os seguintes riscos para os sujeitos participantes, a saber: constrangimentos, insegurança, receio, timidez, vexame e desconforto. Os quais serão minimizados pela conduta do pesquisador, pois será mantido compromisso de não identificar os nomes reais dos indivíduos envolvidos neste processo, visando assegurar o caráter confidencial das informações relacionadas com a privacidade dos sujeitos da pesquisa. Além disso, propiciaremos o uso de salas privativas para a coleta de dados e utilizaremos um código para identificar o sujeito participante da pesquisa. Apesar disso, o sujeito participante tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização, no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa. Todas as despesas acometidas pelo desenvolvimento da pesquisa e por quaisquer eventualidade ficará a cargo do pesquisador responsável.

**Benefícios:**

Inicialmente, a pesquisa trará benefícios para o corpo discente da Escola Cidadã Integral Dr. Elpidio de Almeida, situada na cidade de Campina Grande-PB. Além dos benefícios para os alunos, favorecerá também a comunidade escolar de forma geral, para os professores e para o pesquisador que busca ressignificar o processo de ensino e aprendizagem da compreensão leitora nas aulas de Língua Portuguesa. Este estudo não favorecerá apenas aos sujeitos já citados, mas a toda a sociedade como um todo, para isso, consideramos que nossa proposta favorecerá o desenvolvimento das atividades de compreensão leitora, ressignificando o ato de ler de forma

**Endereço:** SENADOR ARGEMIRO DE FIGUEIREDO 1901  
**Bairro:** ITARARE **CEP:** 58.411-020  
**UF:** PB **Município:** CAMPINA GRANDE  
**Telefone:** (83)2101-8857 **Fax:** (83)2101-8857 **E-mail:** cep@cesed.br



CENTRO DE ENSINO  
SUPERIOR E  
DESENVOLVIMENTO-



Continuação do Parecer: 3.023.463

compreensiva e interpretativa possibilitando aos sujeitos envolvidos o despertar para o trabalho com concepções de leituras ressignificadas.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisa é relevante uma vez que pode contribuir para ressignificar o ensino e a aprendizagem da compreensão leitora em uma perspectiva construtiva e dialógica.

O projeto encontra-se bem estruturado. Termos de apresentação obrigatória, cronograma, orçamento anexados e adequados.

Com relação aos aspectos éticos, o projeto segue as diretrizes da Resolução 466/12. Foi descrito de forma detalhada todo o desenvolvimento do estudo, principalmente o procedimento de coleta de dados.

Os possíveis riscos inerentes ao estudo foram esclarecidos, assim como a forma que serão minimizados.

O TCLE atende as determinações da Resolução 466/12.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Todos os termos foram apresentados e encontram-se adequados.

**Recomendações:**

Não se aplica.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Após análise verificou-se que o pesquisador atendeu as pendências e ao que preconiza a resolução 466/12 e a norma operacional 0001/13, que rege as pesquisas que envolvem seres humanos. Dessa forma somos do parecer APROVADO.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

O projeto foi avaliado pelo colegiado, tendo recebido parecer APROVADO. O pesquisador poderá iniciar a coleta de dados, ao término do estudo deverá ENVIAR RELATÓRIO FINAL através de notificação (via Plataforma Brasil) da pesquisa para o CEP – CESED.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

3 / 4

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_1217159.pdf	13/11/2018 13:57:37		Aceito

Endereço: SENADOR ARGEMIRO DE FIGUEIREDO 1901  
Bairro: ITARARE CEP: 58.411-020  
UF: PB Município: CAMPINA GRANDE  
Telefone: (83)2101-8857 Fax: (83)2101-8857 E-mail: cep@cesed.br

Página 03 de 04

Bairro: ITARARE CEP: 58.411-020  
UF: PB Município: CAMPINA GRANDE  
Telefone: (83)2101-8857 Fax: (83)2101-8857 E-mail: cep@cesed.br

Página 03 de 04



Continuação do Parecer: 3.023.463

Outros	Termo_de_Assentimento_Original.pdf	13/11/2018 13:55:27	Josimar Soares da Silva	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Comite_de_Etica.pdf	13/11/2018 13:54:44	Josimar Soares da Silva	Aceito
Outros	Termo_de_consentimento_livre_e_esclarcido_original_menor.pdf	13/11/2018 13:53:50	Josimar Soares da Silva	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_consentimento_livre_e_esclarcido.pdf	13/11/2018 13:46:48	Josimar Soares da Silva	Aceito
Outros	Cronograma.pdf	12/11/2018 22:50:43	Josimar Soares da Silva	Aceito
Orçamento	O_r_c_a_m_e_n_t_o.pdf	06/11/2018 10:56:17	Josimar Soares da Silva	Aceito
Outros	Instrumento_de_coleta_de_dados.pdf	06/11/2018 10:55:49	Josimar Soares da Silva	Aceito
Outros	DECLARACAO_DE_CONCORDANCIA_COM_PROJETO_DE_PESQUISA.pdf	10/09/2018 19:51:50	Josimar Soares da Silva	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TERMO_DE_COMPROMISSO_DO_PESQUISADOR_RESPONSAVEL.pdf	10/09/2018 19:46:38	Josimar Soares da Silva	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao_de_Instituicao_e_Infraestrutura.jpg	10/09/2018 19:34:15	Josimar Soares da Silva	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	10/09/2018 18:33:30	Josimar Soares da Silva	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

CAMPINA GRANDE, 16 de Novembro de 2018

Assinado por:  
Rosana Farias Batista Leite  
(Coordenador(a))

Endereço: SENADOR ARGEMIRO DE FIGUEIREDO 1901  
Bairro: ITARARE CEP: 58.411-020  
UF: PB Município: CAMPINA GRANDE  
Telefone: (83)2101-8857 Fax: (83)2101-8857 E-mail: cep@cesed.br

Página 04 de 04