



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
CAMPUS III - CENTRO DE HUMANIDADES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS**

ADEMIR ALVES DO NASCIMENTO

**A PROMOÇÃO DE PRÁTICAS LEITORAS NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO:
O TRABALHO COM O GÊNERO HQ EM UMA TURMA DO 6º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

**GUARABIRA/PB
2020**

ADEMIR ALVES DO NASCIMENTO

**A PROMOÇÃO DE PRÁTICAS LEITORAS NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO:
O TRABALHO COM O GÊNERO HQ EM UMA TURMA DO 6º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras-PROFLETRAS da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito para obtenção do título de mestre.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

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

Orientadora: Prof. Dra. Maria de Fátima Souza Aquino.

**GUARABIRA/PB
2020**

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.

N453p Nascimento, Ademir Alves do.
A promoção de práticas leitoras na perspectiva do letramento [manuscrito] : o trabalho com o gênero HQ em uma turma do 6º ano do ensino fundamental / Ademir Alves do Nascimento. - 2020.
113 p. : il. colorido.
Digitado.
Dissertação (Mestrado em Profissional em Letras em Rede Nacional) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, 2020.
"Orientação : Prof. Dr. Maria de Fátima Sousa Aquino, Departamento de Letras e Humanidades - CCHA."
1. Práticas leitoras. 2. Letramento. 3. Ensino. 4. Gênero HQ. I. Título

21. ed. CDD 372.623

ADEMIR ALVES DO NASCIMENTO

**A PROMOÇÃO DE PRÁTICAS LEITORAS NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO:
O TRABALHO COM O GÊNERO HQ EM UMA TURMA DO 6º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras-PROFLETRAS da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito para obtenção do título de mestre.

Aprovada em: 27/02/2020

BANCA EXAMINADORA

Maria de Fátima de Souza Aquino
Profa. Dra. Maria de Fátima Sousa Aquino (Orientadora)
Universidade Estadual da Paraíba - PROFLETRAS-UEPB

Carla Alessandra de Melo Bonifácio
Profa. Dra. Carla Alecsandra de Melo Bonifácio (Examinadora Externa)
Universidade Federal da Paraíba - UFPB

Iara Ferreira de Melo Martins
Profa. Dra. Iara Ferreira de Melo Martins (Examinadora Interna)
Universidade Estadual da Paraíba- PROFLETRAS-UEPB

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente ao senhor meu Deus pela oportunidade a mim concedida para ter condições de realizar esse trabalho com êxito.

Aos meus pais, Cicero e Lourdes, pelo carinho e atenção que tiveram comigo, bem como pela oportunidade que me deram de trilhar no mundo da educação.

Ao meu filho, Miguel, cara por quem tenho uma admiração, um carinho todo especial. Amo demais esse carinho e o agradeço pela compreensão nos momentos em que ele me convidava para brincar de bola e eu não podia porque estava estudando, e ele entendia.

Agradeço imensamente a minha orientadora, a professora Maria de Fátima pela competência, dedicação, cuidado e atenção que teve comigo durante as orientações, sempre se colocando à disposição para quaisquer dúvidas.

A todos os professores do Profletras que contribuírem para que eu chegasse até aqui.

À turma do carro, os famosos “suricatos”, com quem viajei um ano e meio dividindo momentos bons, angústias, insatisfações e fraquezas.

A minha diretora, Suênia, pela compreensão nos momentos em que necessitei liberar os alunos de outra turma para permanecer no 6º ano, a fim de concluir as atividades propostas na oficina daquele dia.

A minha coordenadora Edilma, por ter abraçado o projeto e me incentivado durante todo o tempo em que, paralelamente, cursei o mestrado e ministrei aula.

Em especial, aos meus alunos que contribuíram para que eu pudesse realizar a pesquisa e concluísse o mestrado.

“Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista”. (Lajolo, 2012, p. 91).

RESUMO

Esta pesquisa trouxe como cerne a leitura e a formação do leitor aplicados no 6º ano do Ensino Fundamental por meio de estratégias e práticas de leituras prazerosas e significativas. Nesse sentido, o objetivo desse trabalho foi desenvolver o letramento dos alunos envolvidos através de estratégias e práticas leitoras sócio-políticas e culturais. O estudo, à luz da pesquisa-ação, teve por metodologia a aplicação de uma intervenção pedagógica fundamentada no aporte teórico de Solé (1998), Soares (2004), Kleiman (2012), Kleiman e Moraes (1999), Cosson (2016; 2017), Koch e Elias (2006), Maia (2007), dentre outros. O trabalho com a leitura foi aplicado em uma escola pública da zona rural do município de Barra de Santana - PB a partir de história em quadrinhos (HQ¹), partindo de uma abordagem investigativa/diagnóstica, através de um questionário aplicado com os alunos, no início e outro no final da proposta de intervenção, sobre suas preferências e práticas leitoras. Os resultados da pesquisa demonstraram que a prática da leitura com o gênero HQ, a partir de oficinas de leitura² e rodas de conversa com mediação e estímulo através de imagens, conduziu o aluno a ler, apreciar e vislumbrar a leitura, o que incentivou o aluno à leitura por fruição do gênero HQ.

Palavras-chave: Práticas leitoras. Letramento. Ensino. Gênero HQ..

¹ Turma da Mônica - Última vaga para o Planeta Vulcano, nº 49.

² As oficinas foram adaptadas de Solé (2006).

ABSTRACT

This research brought as its core the reader's reading and education, applied on the 6th grade of basic education by means of strategies and pleasant and significant reading practices. In that sense, the objective of this work was to develop the literacy of the students involved through socio-political and cultural reading strategies and practices. The study, in light of action research, had as methodology the application of a pedagogical intervention based on the theoretical contribution of Solé (1998), Soares (2012), Kleiman (2012), Kleiman and Moraes (2007), Cosson (2016- 2017), Koch and Elias (2006), Maia (2007), among others. The work with reading was applied in a public school of the rural zone of the municipality of Barra de Santana, PB through comic books (HQ), starting from an investigative / diagnostic approach through questionnaires applied to the students, one at the beginning and another one at the end of the intervention proposal, about their preferences and reading practices. The results of the research demonstrate that the reading practice with the comic book genre, through reading workshops and reading circles with meditation and stimulus through images, led the student to read, appreciate and envision reading, which encouraged the student to enjoy reading by fruition of the comic book genre (HQ).

Keywords: Reading practices. Literacy. Teaching. Genre HQ.

LISTA DE GRÁFICOS

| | | |
|--------------|------------------------------|----|
| Gráfico 1 - | Respostas à 1ª questão..... | 64 |
| Gráfico 2 - | Respostas à 2ª questão..... | 66 |
| Gráfico 3 - | Respostas à 3ª questão..... | 66 |
| Gráfico 4 - | Respostas à 4ª questão..... | 67 |
| Gráfico 5 - | Respostas à 5ª questão..... | 68 |
| Gráfico 6 - | Respostas à 6ª questão..... | 69 |
| Gráfico 7 - | Respostas à 7ª questão..... | 70 |
| Gráfico 8 - | Respostas à 14ª questão..... | 73 |
| Gráfico 9 - | Respostas à 1ª questão..... | 82 |
| Gráfico 10 - | Respostas à 2ª questão..... | 83 |
| Gráfico 11 - | Respostas à 3ª questão..... | 84 |
| Gráfico 12 - | Respostas à 4ª questão..... | 85 |
| Gráfico 13 - | Respostas à 6ª questão..... | 87 |
| Gráfico 14 - | Respostas à 7ª questão..... | 88 |
| Gráfico 15 - | Respostas à 8ª questão..... | 89 |
| Gráfico 16 - | Respostas à 9ª questão..... | 89 |
| Gráfico 17- | Resposta à 10ª questão..... | 90 |

SUMÁRIO

| | | |
|-----|---|-----|
| 1. | INTRODUÇÃO..... | 09 |
| 2. | LEITURA, LETRAMENTO, GÊNEROS TEXTUAIS E ENSINO..... | 15 |
| 2.1 | Concepções de leitura..... | 15 |
| 2.2 | Sobre as estratégias leitoras: como motivar o aluno a gostar de ler?..... | 25 |
| 2.3 | A relação leitura - escola – professor..... | 29 |
| 2.4 | A leitura na perspectiva do Letramento..... | 38 |
| 2.5 | Os gêneros textuais no processo de ensino-aprendizagem..... | 41 |
| 2.6 | Um olhar sobre as Histórias em Quadrinhos (HQs)..... | 48 |
| 2.7 | A importância das HQs na sala de aula..... | 51 |
| 3. | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E PROPOSTA DE INTERVENÇÃO | 53 |
| 3.1 | Caracterização da escola..... | 55 |
| 3.2 | Os participantes da pesquisa..... | 56 |
| 3.3 | Instrumento de coleta de dados (questionário)..... | 57 |
| 3.4 | A proposta de intervenção..... | 57 |
| 4. | ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS..... | 63 |
| 4.1 | Análise do 1º questionário da proposta de intervenção..... | 63 |
| 4.2 | Análise das oficinas de leitura com HQs..... | 74 |
| 4.3 | Análise do 2º questionário da proposta de intervenção..... | 81 |
| 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 92 |
| | REFERÊNCIAS..... | 94 |
| | APÊNDICES..... | 98 |
| | ANEXOS..... | 101 |

1 INTRODUÇÃO

A leitura tem uma importância fundamental no desenvolvimento sociocultural e intelectual do ser humano e, esse, por sua vez, lê com e para diferentes propósitos, bem como se utiliza de diferentes estratégias, mediante os objetivos propostos para essa leitura.

Sabe-se também que, desde muito cedo, é necessário o contato da criança com os livros, no entanto, é apenas na escola que muitos têm as primeiras experiências, os primeiros contatos com os livros e com a literatura. Esse fato acaba deixando para a escola uma grande responsabilidade: apresentar o mundo da leitura a essas crianças, de forma que elas comecem a desenvolver o gosto e o prazer de ler a partir desse primeiro contato com os livros.

Quando, por algum motivo, algumas crianças não começam a ter contato com os livros e a leitura em casa, com incentivo da própria família, ou de outra forma, a responsabilidade leitora passa para a escola e para o professor que, por sua vez fica na incumbência de ensinar o aluno a ler e escrever, bem como despertar nesse leitor em processo de formação o prazer de ler, tornando a leitura uma atividade lúdica, criativa e capaz de levar o aluno aos mais variados mundos imaginativos através da leitura.

É bastante comum em nossas escolas muitas das abordagens de leitura ainda acontecerem mediante uma prática, na qual, apenas se ensina a ler decodificando, reproduzindo informações. Prática essa que não apresenta uma estratégia de leitura que possa e/ou venha despertar no aluno o interesse, tampouco a motivação pela leitura e a busca de significados no texto.

Apesar das discussões e das formações continuadas sobre leitura e escrita, no espaço acadêmico e nas secretarias de educação dos municípios, o que ainda se observa, nas aulas de leitura, em algumas situações, é a prática da reprodução: textos sem significados, perguntas com respostas óbvias, que não instigam o aluno a uma reflexão, nem à criatividade, prática essa que não contribui para desenvolver a criticidade do aluno enquanto leitor em processo de formação.

Entendendo que a leitura é uma atividade que está relacionada à vida e ao contexto sociocultural do indivíduo, e que a sua prática é desenvolvida, em especial, no ambiente escolar, podemos, de certo modo, atribuir parte da culpa em relação à falta do gostar de ler à escola e também ao professor.

Nesse pensamento, destacamos ainda que, para a grande maioria dos alunos que não têm contato com o mundo da leitura antes de irem para a escola, o professor é o primeiro mediador entre eles e a leitura. Dessa forma, defendemos que a escola deve tornar-se, portanto, para esses alunos, um espaço de intervenção pedagógica, por sua vez, promotor do encontro entre o professor-mediador e o aluno-leitor, desenvolvendo e incentivando hábitos e práticas de leitura, sempre numa abordagem sociointeracionista.

Assim pensando, cabe ao professor intervir com estratégias de leitura que possam motivar o aluno, despertando nele a vontade e o hábito de ler. Nessa reflexão, entendemos que professor-mediador deve, portanto, partir de práticas leitoras que levem os alunos a agirem de forma ativa e atuar como sujeitos agentes e protagonistas da história.

Partir de estratégias bem elaboradas e aplicadas na sala de aula, com objetivos definidos, com certeza, levará o aluno a ler o texto de forma bem mais prazerosa, e não será apenas uma atividade que exigirá que o aluno a realize simplesmente para responder questões ou treinar a oralidade.

A prática de abordagem leitora que tem como foco a decodificação do texto escrito, sem antes ter uma provocação motivacional para essa leitura, nem mesmo ativando os conhecimentos prévios dos alunos, por vezes, pode limitar e inibir esse sujeito em processo de desenvolvimento das habilidades leitoras.

Pelo fato dessa prática não apresentar estratégias que favoreçam a interação do leitor com o texto, é possível que, em alguns momentos, os alunos se recusem a ler, evitando situações de constrangimento, perante os colegas de sala.

Nessa dissertação, questionamo-nos, como forma de orientação para o nosso trabalho, sobre as possíveis estratégias de leitura que os alunos já trazem ou dominam ao chegarem no 6º ano do Ensino Fundamental, especificamente, nas aulas de leitura e compreensão textual.

Nossa inquietação surgiu, em princípio, ao observarmos em nossa sala de aula, nos momentos destinados à leitura, até mesmo de pequenos textos, o baixo interesse dos alunos para ler. Daí então, sentimos a necessidade de pensar práticas leitoras que sejam atrativas para o aluno e que, de alguma forma, possam tornar essa leitura significativa para ele.

Observando o desinteresse e a pouca aceitabilidade dos alunos do 6º ano, em uma escola da rede municipal de Barra de Santana-PB, nas aulas de Língua

Portuguesa, especificamente, nas aulas destinadas ao trabalho com a leitura, pensamos em como promover estratégias com o gênero História em Quadrinhos (HQ) que venham, de alguma forma, despertar, nesses alunos ora desmotivados e sem interesse pela prática leitora, o gosto e o hábito leitor, seja de textos literários ou não.

Assim, conscientes de que, cada vez mais, temos e formamos menos leitores, principalmente no campo da literatura, pretendemos repensar a prática leitora em sala de aula, partindo de uma pesquisa-ação que possa orientar-nos na promoção de práticas de leitura prazerosas e significativas numa turma do 6º ano do Ensino Fundamental.

Dessa forma, pensamos que promover oficinas de leitura seja uma possibilidade de o educando vir a desenvolver/aprimorar sua prática leitora. Como pretendemos trabalhar com estratégias de leitura que possam despertar no aluno o interesse pela leitura, dentro e fora da sala de aula, essa proposta dar-se-á sempre com base na perspectiva do fenômeno social do letramento.

Aqui, não nos propomos a trabalhar estratégias de leitura para buscar informações, mas estratégias que possam levar nossos alunos, de sujeitos passivos e desmotivados pelo gosto de leitor, a sujeitos-leitores atuantes e que possam perceber o prazer e a importância da leitura constante, seja dentro ou fora da sala de aula.

A escolha para trabalhar com o 6º ano do Ensino Fundamental II deu-se pelo fato de que, há mais de 10 anos lecionando nessa escola, todos os anos, percebemos que grande parte dos alunos chegam do 5º ano do Ensino Fundamental I, apresenta-se bastante desmotivada e com pouco ou nenhum interesse pela leitura, seja essa de qualquer natureza.

Entendemos que uma das funções e/ou atribuições das aulas de Língua Portuguesa, especificamente as aulas de leitura e escrita, seja, dentre outras responsabilidades, formar leitores dentro e fora do ambiente escolar, visando conscientizá-los da necessidade de uma prática de leitura profícua, transformadora e formadora de leitores conscientes e críticos sociais, sempre na perspectiva do letramento como prática social da linguagem.

Defendemos que, promover práticas leitoras que venham a ser positivas, seja essa para a descoberta do mundo “mágico” e, ou do universo literário, ou de leituras científicas, levará nossos alunos a descobrir na leitura os múltiplos significados das

palavras e chegar a perceber o prazer estético do ato de ler, ato esse capaz de formar indivíduos conscientes e críticos mediante as práticas sociais de letramento.

Entendemos a importância de levar nossos alunos, que, na maioria das vezes, são considerados meramente passivos e recebedores de informações quantitativas, já prontas e acabadas, a leitores críticos e produtores de textos, não só de obras iniciadas pelo professor, mas de textos por eles selecionados e escolhidos pelo prazer de ler.

Como objetivo geral, visamos desenvolver o letramento dos alunos envolvidos através de estratégias e práticas leitoras sócio-políticas e culturais, que possam tornar o hábito da leitura algo significativo e prazeroso para o aluno, seja dentro ou fora do espaço da escola, sempre com ênfase na perspectiva do letramento.

Temos como objetivos específicos, comparar dois questionários, sendo um (01) aplicado no início e o outro no final da proposta de intervenção, vê apêndices (01 e 02), refletir sobre a importância da leitura para a construção sociocultural do sujeito leitor, observar a harmonia entre teoria e prática de leitura e sua importância no processo de ensino-aprendizagem e, desenvolver o hábito e a criticidade leitora dos alunos no gênero HQ.

Oferecer ao aluno diversos momentos de leitura, com o gênero HQ, é também oportunizar a troca de ideias e construção coletiva ou individual de sentido dos textos, estabelecendo relações entre a leitura e realidade do aluno, de modo a despertar o gosto pela leitura: o hábito de ler, ouvir, contar e interpretar textos.

Dessa forma, entendemos que trabalhar práticas de leitura que favoreçam, respeitem e levem o aluno a sentir-se sujeito social representado pela leitura naquele contexto sociocultural é, de certa forma, bastante positivo para desenvolver, não apenas suas práticas leitoras, mas também o senso crítico, utilizando-se da linguagem seja essa oral ou escrita.

Para análise do *corpus*, utilizamos resultados de observações feitas a partir da aplicação de oficinas e dos questionários para nos dar respostas de como os alunos estão vendo, aceitando, interagindo e desenvolvendo seus hábitos de leitura, principalmente, nas aulas de Língua Portuguesa.

Pensando estratégias de leitura que possam significar as aulas de Língua Portuguesa, especificamente, as aulas de leitura e compreensão textual, partimos da perspectiva de que leitura é "...uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência"

(BRASIL/PCN, 1998, p. 69-70), e que "... a leitura pode ser considerada um processo constante de elaboração e verificação de previsões que levam à construção de uma interpretação" (SOLÉ, 1998, p. 27).

Essa afirmativa nos leva, portanto, a perceber a importância da mediação interventiva do professor, quando no trabalho com a leitura e na orientação das estratégias leitoras que possam significar a leitura proposta.

Entendendo a leitura como um processo individual e subjetivo, percebemos e destacamos a necessidade de estímulos para que essa venha a ser efetiva e constante na vida das nossas crianças, jovens e adolescentes.

Pensamos que, dentre os fatores que possam ser responsáveis pelo não desenvolvimento do gosto leitor dos nossos alunos, esteja, em parte, o fato de muitas das atividades voltadas para o ensino de leitura, sejam e/ou estejam, muitas das vezes, ainda centradas no processo de decodificação, ou seja, em atividades mecanicistas que se acham desvinculadas dos usos sociais da língua, não apresentando, assim, nenhum significado, tampouco sendo atrativas para eles.

Destacamos a necessidade de tornar a leitura um hábito prazeroso e significativo e que possa levar o aluno a tomar gosto e aguçar sua prática leitora, afim de descobrir mundos mágicos e imagináveis, bem como ser capaz de acionar estratégias de leitura que facilitem, signifiquem e promovam o sentido do ato de ler.

Em relação ao trabalho com as práticas leitoras e motivacionais, quando essas não são significativas, não estamos contemplando as funções sociais que a língua expressa, e isso corrobora para o não desenvolvimento dos alunos no que diz respeito à aquisição de habilidades para uma dimensão de interação verbal.

Assim, precisamos perceber a leitura como uma atividade capaz de promover no aluno a compreensão das múltiplas funções sociais da linguagem. Devemos também, enquanto professores, evitar as situações impostas na escola em que, muitas vezes, a leitura representa castigo, punição ou outra forma de penalizar o aluno por algo que ele venha a fazer que seja discordante com as normas/regras impostas pela escola. Logo, destacamos também a importância do papel do professor como mediador e promotor de estratégias, no ensino de leitura.

Com base nas informações supracitadas, elencamos as questões que nortearão a nossa pesquisa, sendo elas: *Quais são as possíveis estratégias de leitura que os nossos alunos já conhecem e/ou dominam ao chegar ao 6º ano do Ensino Fundamental? Que fatores podem ser responsáveis pelo desinteresse e a pouca*

aceitabilidade dos alunos do 6º ano, em uma escola da rede municipal de Barra de Santana-PB, pela leitura? Que estratégias podem significar as aulas de leitura e, de alguma forma, despertar nesses alunos o interesse leitor?

Tomamos como abordagens de leitura e/ou base teórica para fundamentar a construção desse trabalho os estudos de Solé (1998), Soares (2004), Kleiman (2012), Kleiman e Moraes (1999), Cosson (2016-2017), Koch e Elias (2006), Kato (1986), dentre outros.

O texto da dissertação está organizado de forma a apresentarmos, inicialmente, no tópico 2, o embasamento teórico-metodológico da pesquisa, evidenciando as concepções e estratégias de leitura, a leitura na perspectiva do letramento e os gêneros textuais no processo de ensino-aprendizagem, com ênfase final na importância das HQs na sala de aula.

No tópico 3, discutimos a metodologia aplicada para desenvolver a pesquisa, apresentamos os meios utilizados para a coleta de dados, o contexto sociocultural da escola onde a pesquisa foi realizada e a realidade sociocultural dos alunos (sujeitos da pesquisa).

No quarto e último tópico, desenvolvemos a análise e discussão dos dados, as considerações finais e as referências que serviram de base para a pesquisa.

Após apresentarmos a introdução da pesquisa, descrevendo como o texto está estruturado, passemos então ao primeiro tópico que traz a resenha das concepções subjacentes a nossa pesquisa à luz da teoria pertinente.

2 LEITURA, LETRAMENTO, GÊNEROS TEXTUAIS E ENSINO

Muitas são as concepções acerca das abordagens de leitura apresentadas por vários autores, a exemplo de Koch e Elias (2006), Ferrarezi (2017), Maia (2007), Lajolo (2010), Zilberman (1991), Silva (1985), dentre outros, mas esse ainda é um assunto bastante complexo ao entendimento de alguns professores.

Aqui, abordamos as concepções de leitura, apresentadas e discutidas por alguns estudiosos, a exemplo de Koch e Elias (2008), Solé, (1998), Barbosa e Rovai (2012), dentre outros, em seguida, apresentamos a discussão metodológicas sobre essa prática em sala de aula.

2.1 Concepções de leitura

Há vários entendimentos acerca das concepções de leitura que, por sua vez, são decorrentes “da concepção de sujeito, de língua, de texto e de sentido que se adote”, (KOCH; ELIAS, 2006, p. 9). Logo, não podemos pensar em leitura sem pensar também no tipo de sujeito que queremos formar ou levar a refletir sobre o texto mediante a leitura realizada.

Entender as diversas concepções de leitura e conceitos a ela atribuídos, por vários teóricos, a exemplo de Solé (1998), Soares (2004), Kleiman (2012), Kleiman e Moraes (1999), Cosson (2016- 2017), Koch e Elias (2006), Orlandi (2003), dentre outros, é de fundamental importância para o professor mediador, isto é, aquele que cria estratégias para facilitar o processo de ensino aprendizagem.

Entendemos a importância dessas várias abordagens e compreendemos, também, que nenhuma delas acontece isoladamente, todas se coadunam, quando nas abordagens de leitura e escrita, porém, a partir dos objetivos propostos pelo professor, cabe a ele selecionar qual dessas abordagens tomará como suporte teórico para suas práticas de leitura.

No caso da nossa pesquisa, apoiamo-nos na concepção de leitura apresentada por Koch e Elias (2006), que é a concepção interacional (dialógica), por essa abordagem de leitura possibilitar ao sujeito-leitor uma participação ativa, interativa e ter como uma de suas características ser direcionada a transformar o aluno em sujeito atuante e crítico por meio da linguagem escrita ou oral.

Em relação ao direcionamento acerca das concepções de leitura, na sala de aula, estudiosos dão diferentes conceitos a partir de visões e/ou concepções atribuídas à leitura e à sua prática, a exemplo de Koch e Elias (2012, p. 10) que configuram a leitura numa “concepção interacional (dialógica) da língua”, nessa concepção de leitura, “os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que dialogicamente se constroem e são construídos no texto, considerando o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores”.

Pensando sobre a abordagem do ensino de língua-linguagem, Maia (2007, p. 45) defende que

determinada concepção de leitura traz embutida o tipo de leitor que se quer formar/informar para interagir socialmente- fato revelador do caráter político do ensino da leitura. É por essa razão que leitura como decodificação de mensagem compromete o projeto de formação de leitor, bem como todo e qualquer processo de atuação imediata desse leitor no contexto social em que está inserido.

Pensar em estratégias para a formação de leitor, seja esse de textos literários ou não, requer pensarmos também, a concepção de leitura que vamos abordar em sala de aula, quando nas aulas de leitura e compreensão textual.

Por defendermos uma prática leitora atrativa, significativa e capaz de formar sujeitos-leitores críticos no contexto sociocultural, fundamentamo-nos em Koch e Elias (2006, p. 21) quando defendem que

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informações, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferências e verificação, sem as quais não é possível proficiência.

No entanto, em nossa pesquisa, nosso foco não foi a compreensão leitora, nem o trabalho com a interpretação do texto em si, visto que não vamos tratar, especificamente, do trabalho com a leitura, mas com estratégias que possam e/ou venham desenvolver no aluno o “gosto leitor”, capaz de torná-lo um sujeito ativo e proficiente no mundo da leitura. Leitores, principalmente, de textos literários, visto que esses textos são mais apropriados para a leitura deleite e imaginativa.

Barbosa e Rovai (2012, p. 52), em relação ao conceito de leitura, afirmam que

...leitura não é um hábito, uma ação que repetimos irrefletida e automatizada, que precisa ser internalizada e fazer sentido. A leitura é uma prática social, refletida, sentida, fluída, que precisa ser internalizada e fazer sentido. É bem verdade que quanto mais experiências significativas pregressas o aluno tiver com a leitura, melhor. E, na direção contrária, quanto mais dissabores, muitas vezes causados por dificuldades de compreensão e por impossibilidade de atribuir sentido às leituras que faz (ou deveria fazer) o aluno for vivenciando ao longo de sua trajetória, mais resistência poderá ter à leitura.

O trabalho com a leitura, a metodologia e as abordagens a essa direcionadas, nas séries finais do Ensino Fundamental, devem ter como um de seus principais objetivos ser uma atividade atrativa, prazerosa e valorizar, sempre que possível, o contexto sócio-cultural do aluno. A esse respeito, Coelho (2000, p. 39) afirma que

O leitor crítico (a partir dos 12/13 anos) Fase de total domínio da leitura, da linguagem escrita, capacidade de reflexão em maior profundidade, podendo ir mais fundo no texto e atingir a visão de mundo ali presente...Fase do desenvolvimento do pensamento reflexivo e crítico, empenhados na leitura do mundo, e despertar da consciência em relação às realidades consagradas...agilização da escrita criativa. A ânsia de viver funde-se com a ânsia de saber, visto como elemento fundamental que leva ao fazer e ao poder almejados para a autorrealização.

Normalmente, nossos alunos chegam ao 6º ano do Ensino Fundamental na faixa-etária dos 11/12 anos e, por tratar-se de alunos ainda em processo de formação do hábito leitor, salvo as exceções de alguns que chegam fora de faixa-etária, e ainda mais, sem a prática da leitura e bastante desmotivados, há uma necessidade de repensarmos as abordagens e práticas de leitura a eles ofertadas, ao longo da sua vida escolar.

Pensando que esses alunos já se encontram, pelo menos na relação idade-série, na fase do “domínio total da leitura, da linguagem escrita, capacidade de reflexão em maior profundidade” (COELHO, 2000, p. 52), mas não despertaram para o gosto e o hábito leitor, será portanto, tarefa da escola e do professor promover práticas de leituras que sejam capazes de desenvolver a aptidão para o mundo da leitura, despertando-lhes o interesse pessoal e o encantamento por diversas e possíveis leituras do mundo literário.

No trabalho com as práticas de leitura, não podemos deixar de lembrar que muitas das abordagens até então trabalhadas podem ter sido simplesmente, métodos

e técnicas para desenvolver a prática da decodificação leitora, sem nenhuma mediação ou preocupação com o desenvolvimento da leitura de forma a despertar o interesse do aluno.

Assim, o professor precisa evitar práticas que apenas privilegiam a leitura do código escrito, sem apresentar nenhuma motivação, nem relevância para a leitura estética, reflexiva e promotora de habilidades para desenvolver o gosto e afeição pela leitura. Essa abordagem de leitura é definida por Silva (2009, p. 33), como “leitura mecânica, que consiste apenas na habilidade de decifrar códigos e sinais”.

Práticas que não oportunizam ao aluno, enquanto sujeito-leitor em processo de formação das competências e habilidades sócio interativas, levantar hipóteses sobre a leitura e dialogar com o texto, devem, portanto, ser evitadas, visto que não apresentam nenhuma estratégia motivacional para o aluno.

Assim, entendemos que essa prática não oportuniza ao aluno fazer inferências durante a leitura, pensar o texto e dialogar com o autor e com o texto, fazendo uso dos seus conhecimentos de mundo e enciclopédico, bem como do próprio conhecimento linguístico.

Essa prática não deve ser trabalhada sem que a ela estejam associadas outras formas de abordagens leitoras pois, como afirma Silva (2009), “... é o seu tipo de leitura do nível mais elementar, e não é esse o tipo de leitura que temos em mente quando pensamos em leitura na escola”, principalmente na formação de leitor.

Sobre o trabalho com a leitura na escola, os PCN de Língua Portuguesa (BRASIL/PCN,1997, p. 54) apontam que

a leitura na escola tem sido, fundamentalmente, um objeto de ensino. Para que possa construir também objeto de aprendizagem, é necessário que faça sentido para o aluno, isto é, a atividade de leitura deve responder, do seu ponto de vista, a objetivos de realizações imediatas. Como se trata de uma prática social, complexa, se a escola pretende converter a leitura em objeto de aprendizagem, deve preservar sua natureza e complexidade, sem descaracterizá-la. Isso significa trabalhar com as diversidades que caracterizam a leitura.

Formar leitores dentro e fora do espaço da sala de aula é, em parte, tarefa do professor de Língua Portuguesa, mas precisamos entender que essa tarefa não é apenas desse professor. Assim, para significar as aulas de leitura, compreensão e interpretação textual, deve-se pensar estratégias que favoreçam a criatividade dos alunos, sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, levando-os de leitores

passivos a leitores ativos, atuantes e capazes de significar aquela leitura, pelo menos a oferecida no espaço da sala de aula.

Dentre as possíveis causas que podem tornar a leitura uma atividade enfadonha e não prazerosa para o aluno, temos o fato de a leitura, muitas vezes, ser usada como sinônimo de castigo ou punição

O aluno, principalmente o que está em processo de formação ético, cultural, social e, das habilidades leitoras, a exemplo do aluno do 6º ano, precisa ter uma orientação e/ou um direcionamento do trabalho com a leitura de modo que essa o faça sentir-se sujeito daquele contexto sociocultural, sendo capaz de interagir de forma positiva no processo de interação da linguagem.

Sobre essa concepção de leitura, apoiamo-nos no conceito apresentado por Koch e Elias (2006) quando afirmam que

A leitura é uma atividade de construção de sentido que pressupõe a interação autor-texto-leitor, é preciso considerar que, nessa atividade, além das pistas e sinalizações que o texto oferece, entram em jogo os conhecimentos do leitor. (KOCH; ELIAS, 2006, p. 37).

Por estarmos focados em estratégias para desenvolver práticas e habilidades de leitura e não exatamente para ensinar a ler e a escrever, destacamos a importância de uma abordagem em sala de aula que, pelo menos em seu primeiro momento, leve nossos alunos a sentirem-se atraídos pela leitura e pelas aulas a essa destinadas.

Portanto, entendemos que esse conceito de leitura apresentado por Koch e Elias (2006) corrobora conosco no momento de pensarmos a nossa prática de sala de aula em relação ao trabalho com a leitura.

Muitas vezes, as aulas de leitura objetivam apenas levar o aluno a ler o texto e dele extrair informações para responder questões do próprio livro didático, ou até mesmo elaboradas pelo professor que, por sua vez, limitam o aluno, evitando que ele participe ativamente da leitura.

Assim agindo, o professor-mediador não está promovendo a possibilidade de interação autor-texto-leitor, e a leitura não apresenta nenhuma motivação para o aluno, quando aqui, o mais importante seria promover a interação do texto com o leitor.

Porém, precisamos destacar que essas informações são referenciadas a alunos-leitores iniciantes, isto é, aqui estamos nos referindo a alunos do Ensino

Fundamental, especificamente, a alunos do 6º ano, que ainda estão em processo de aquisição não só da leitura, mas também do gosto e do despertar pelo prazer de ler.

Defendemos a leitura como “atividade de produção de sentidos” (KOCH e ELIAS, 2006, p. 12) por entendermos que, nessa concepção, o sujeito-leitor é, também, sujeito ativo, sujeito participativo e um sujeito que recebe um incentivo e uma orientação para a leitura. Quando assim concebemos a leitura, estamos considerando as experiências e a criatividade leitora do aluno. Portanto, defendemos, em nossa pesquisa essa concepção de leitura, visto que ela, além de apresentar motivação para os alunos, apresenta também possibilidades de o aluno fazer inferências, levantar hipóteses e interagir com o texto enquanto lê.

Logo, defendemos que, nesse sentido, é primordial considerarmos a leitura, assim como abordada por Koch e Elias (2006, p. 12), ou seja, como

uma atividade na qual se leva em conta as experiências e os conhecimentos do leitor; a leitura de um texto exige do leitor bem mais que o conhecimento do código linguístico, uma vez que o texto, não é simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado por um receptor passivo.

Precisamos, assim, pensar a leitura como um processo que vai muito além das habilidades de decodificar e de relacionar os sons da língua às representações gráficas. Se pretendemos formar leitores críticos, precisamos desenvolver a capacidade do sujeito-leitor para compreender o texto escrito e o relacionar ao seu conhecimento e, se possível, à sua vivência de mundo.

Destacamos, portanto, a prática da leitura mediada, seja de um texto literário, seja de um texto científico, na qual o sujeito-leitor seja capaz de fazer algum tipo de relação dessa leitura com a sua prática social.

O aluno, enquanto sujeito-leitor e em processo de formação, quando no ato da leitura, precisa vir a perceber-se como sujeito daquela prática social, sujeito daquela situação, seja essa sócio histórica ou cultural.

Assim agindo, provavelmente essa leitura será bem mais significativa do que uma simples leitura, que começa e termina em si mesma, sem uma reflexão acerca da sua abordagem temática.

Entendemos que, para o nosso propósito de tornarmos as aulas de leitura atrativas e que sejam significativas para os alunos, precisamos sempre levar em consideração as experiências, a criatividade e a desenvoltura do aluno no ato de ler.

Defendemos a leitura como um processo não apenas de decodificação, mas como uma atividade capaz de conduzir o aluno à criação das expectativas, fantasiar, inventar, inferenciar e contrastar hipóteses por ele levantadas, antes e durante a leitura.

Concordamos, portanto, com Ferrarezi (2017, p. 44) quando afirma que “a leitura nunca deve ser associada a qualquer forma de castigo escolar ou punição por baixo aproveitamento escolar”.

Destacamos, assim, a importância da mediação do professor, com objetivos bem definidos e estratégias leitoras voltadas a levar o aluno a refletir a leitura e posicionar-se acerca dela.

A esse respeito, Soares, Aroeira e Porto (2010, p. 41), afirmam que

Quanto mais a criança for estimulada a experimentar escrever e ler, quanto mais ela puder exercitar a leitura e a escrita livremente, sem pressões, sem censura ou correções constantes, maior a possibilidade de desenvolver uma atitude positiva em relação a esse processo.

Dessa forma, destacamos a importância de desenvolvermos, principalmente nas séries iniciais, o gosto leitor ou o gosto-prazer pela leitura nos nossos alunos. Daí nosso questionamento acerca do trabalho com a prática de leitura, quais seus objetivos, que tipos de textos são selecionados e como são desenvolvidas essas aulas, que, ao que nos parece, não despertam e ou não tornam a prática de leitura prazerosas, atraentes e desejadas pelos alunos.

Assim, precisamos, pois, levar em consideração “qual o papel da leitura- ou quais as funções da leitura? Que competências ela requer? Que competências ela desenvolve?” (ANTUNES, 2009, p. 200).

Sobre o trabalho de leitura nas nossas escolas, Solé (1998, p. 35) afirma que “o trabalho de leitura costuma se restringir (...) ler o texto e, a seguir, responder a algumas questões sobre ele, geralmente referentes a detalhes ou a aspectos concretos”.

Percebemos que, nessa abordagem de trabalho com a leitura, não é apresentada nenhuma estratégia motivacional, tampouco são levados em consideração os conhecimentos prévios dos alunos, assim, essa leitura tornar-se-á desinteressante e sem nenhum estímulo.

Orlandi (2003, p. 25) afirma que “todo leitor tem sua história de leitura e, portanto, apresenta uma relação específica com os textos, com a sedimentação dos sentidos, de acordo com as condições de produção da leitura em épocas determinadas”.

Entendemos, pois, a importância de professor e da escola selecionarem os textos a serem trabalhados em sala de aula, visto que “o sujeito se constitui como leitor dentro de uma memória social de leitura” (ORLANDI, 2003, p. 25).

Ainda sobre a formação do sujeito-leitor, Orlandi (2003), destaca que “pensar sobre o sujeito-leitor implica, necessariamente, refletir sobre as condições de produção dessa(s) posição(ões) na qual o aluno, assim como todo e qualquer indivíduo, tem que se inserir.” (ORLANDI, 2003, p. 25).

Pensando em projetar os alunos de leitores passivos a leitores ativos e interativos com o autor e o texto, faz-se necessário evitarmos o tipo de abordagem do trabalho com a leitura que tenha como objetivo apenas a decodificação, principalmente nas séries iniciais, momento em que o aluno está em processo de construção dos hábitos leitores.

A respeito dessa abordagem de leitura sem nenhuma motivação para o aluno, Solé (1998, p. 36) afirma que

quando a leitura é considerada um objeto de conhecimento, seu tratamento na escola não é tão amplo como seria se se desejar, pois em muitas ocasiões a instrução explícita limita-se ao domínio das habilidades de decodificação.

O trabalho com a leitura não deve ser pautado em práticas e estratégias que, por sua vez, limitam-se a ler o texto e responder questões a ele direcionadas. Esse modo de abordagem de leitura não é interessante para o aluno, principalmente para aquele aluno que não gosta de ler. É preciso que haja motivação, provocação e possibilidade do aluno, enquanto sujeito-leitor e em desenvolvimento das habilidades leitoras, seja motivado a dialogar com o texto, durante e depois da leitura. Esse modo de abordagem de leitura não é interessante para o aluno, principalmente para aquele aluno que não gosta de ler.

A respeito da construção do saber sobre leitura e escrita, Soares, Aroeira e Porto (2010, p. 39) afirmam que

a construção desse conhecimento não é fácil, nem tão pouco simples. Trata-se de uma aprendizagem complexa, individual e subjetiva, mas não solitária, porque exige, ao mesmo tempo, troca de informações, estímulos e motivação

Destacamos, assim, a importância do professor mediador nesse trabalho, a fim de que não sejam trabalhadas apenas práticas ou métodos que não contribuam para desenvolver o raciocínio crítico do aluno enquanto lê, ou seja, práticas que não o levem a fazer inferências e levantar hipótese sobre a leitura, de modo a dialogar com o texto.

Com base nas afirmações acima, sobre o trabalho nas aulas de Língua Portuguesa, com as práticas de leitura, destacamos dentre as características citadas por Soares, Aroeiras e Porto (2010), referentes às trocas de informações, estímulos e motivação.

Nosso destaque aqui, será para as abordagens referentes ao estímulo e à motivação da leitura, nas séries anteriores ao 6º ano do Ensino Fundamental, pois entendemos que, nessa fase, não se deve apenas trabalhar para desenvolver as competências de decodificação do código escrito, mas, principalmente para promover a construção de um ambiente-espaco leitor agradável, desejado, prazeroso e promotor de expectativas e momentos de interação do leitor com o texto.

Ainda sobre a mediação da leitura, seja essa para a formação de leitor, seja para tornar a leitura agradável ao aluno De Pietri (2009, p. 53) afirma que:

A mediação do professor é fundamental, portanto, para formar o leitor proficiente. Isso significa que, para o leitor ainda em formação, é necessário que os objetivos de leitura sejam estabelecidos pelo professor, o que implica, em primeiro lugar, a escolha adequada dos textos a serem lidos em sala de aula. Se essa escolha não é feita pelo livro didático, mas pelo professor, este passa a ocupar então o papel principal na mediação entre o leitor e o texto.

Partindo do entendimento de leitura como "um processo constante de elaboração e verificação de previsões que levam à construção de uma interpretação", (SOLÉ, 1998, p, 27), entendemos que sua prática precisa ser intermediada e bem planejada para que, assim, possa criar no aluno o gosto e o prazer pela leitura. E, essa intermediação, quando na escola, é, por sua vez, responsabilidade do professor, principalmente, do professor de Língua Portuguesa, em especial, em suas aulas destinadas à leitura e à promoção de práticas leitoras.

Antunes (2009, p. 201), afirma que “o gosto por ler literatura é aprendido por um estado de sedução, de fascínio, de encantamento. Um estado que precisa ser estimulado, exercitado e vivido”. Dessa forma, entendemos a importância e a necessidade da prática interventiva do professor mediador, com propostas de práticas leitoras que sejam voltadas e/ou direcionadas para a motivação da leitura, antes, durante e depois dessa, a fim de tornar essa leitura significativa e desejada pelos alunos.

Por assim entendermos e destacamos a importância de estratégias de leitura que, dentre suas características, sejam capazes de tornar o trabalho com a leitura uma prática, uma rotina, um hábito prazeroso e atrativo para o aluno, enquanto sujeito em processo de formação das práticas sociais do letramento, bem como do hábito leitor de textos diversos.

Kleiman (2012) nos apresenta três concepções de leitura: a leitura como decodificação, a leitura como avaliação e, por último, a concepção autoritária de leitura, concepções essas que, segundo a autora, não contribuem para o desenvolvimento do processo de formação do sujeito-leitor, pelo menos no que diz respeito a despertar neles o gosto pela leitura.

Segundo a autora, essas são práticas “que em nada modificam a visão de mundo do leitor” (KLEIMAN, 2012, p, 20). Entendemos, pois, que, não promovem a interação do leitor com o texto, nem apresenta motivações para uma leitura que seja, atrativa e prazerosa para o leitor.

Kleiman (2012) apresenta essa primeira concepção como uma prática de leitura voltada à atividade de ler apenas para responder questões sobre o texto, sem apresentar nenhuma motivação, nem interação autor-texto-leitor.

A segunda concepção é o tipo de prática leitora que em nada contribui para a formação do sujeito leitor, visto que “esse é um outro tipo de prática que inibi, ao invés de promover, a formação de leitores” (KLEIMAN, 2012, p. 21).

Sobre a terceira concepção de leitura, a autora destaca que “a contribuição do aluno e sua experiência é dispensável, e a leitura torna-se uma avaliação do grau de proximidade ou de distância entre a leitura do aluno e a interpretação “autorizada” (KLEIMAN, 2012, p. 23).

Uma vez que o professor tenha esse conhecimento acerca do conceito e das concepções de leitura apresentadas por diferentes teóricos e, em diferentes

abordagens linguísticas, poderá, mediante seus objetivos, nortear melhor suas aulas, direcionando-as para o conceito de leitura que melhor atenda aos seus objetivos.

No tópico seguinte, discutimos acerca das estratégias de leitura e da motivação para as aulas de leitura, com o objetivo de tornar essas aulas atrativas, significar a leitura e despertar o interesse leitor nos nossos alunos.

2.2 Sobre as estratégias leitoras: como motivar o aluno a gostar de ler?

Trabalhar com estratégias leitoras que instiguem e, possam incentivar o aluno a tomar gosto pela prática da leitura, se não diária, mas com bastante frequência, é antes de tudo um desafio para o professor, principalmente se esse trabalha com alunos ora desmotivados e com pouco interesse pela leitura.

Tomamos as estratégias de seleção, antecipação, inferência e a verificação apresentadas por Koch e Elias (2006), a serem utilizadas em nosso trabalho, por termos como foco desenvolver o gosto e a prazer de ler nos nossos alunos, por isso entendemos que essas práticas de leitura são as mais adequadas para o nosso propósito.

Solé (2010), aponta que “as estratégias que vamos ensinar devem permitir que o aluno planeje a tarefa geral da leitura e sua própria localização-motivação, disponibilidade - diante dela...”. Assim, entendemos que é necessário que o professor selecione muito bem as estratégias a serem usadas em sua sala de leitura, para que possa alcançar resultados positivos, em relação aos seus objetivos, quando no trabalho com a leitura.

Solé (2008), em relação à oferta de estratégias de leitura, nos orienta a trabalharmos não com qualquer tipo, mas especificamente, com estratégias:

- a) As que permitem nos dotarmos de objetivos de leitura e atualizemos os conhecimentos prévios relevantes (prévios à leitura/durante ela);
- b) As que permitem estabelecer inferências de diferente tipo, rever e comprovar a própria compreensão enquanto se lê e tomar decisões adequadas ante erros ou falhas na compreensão (durante a leitura);
- c) As dirigidas a recapitular o conteúdo, a resumi-lo e a ampliar o conhecimento que se obteve mediante a leitura (durante/ depois dela).

Seguimos assim, as orientações de Solé (2008), no que diz respeito a propor estratégias antes, durante e depois da leitura, sempre procurando trabalhar com aquelas que mais tendem a estimular o gosto e o prazer dos alunos pelo ato de ler.

Segundo Solé (2008), precisamos considerar dois momentos quando no trabalho com a prática leitora, são eles: “momentos em que se trabalha a leitura e momentos em que se lê”. Precisamos ainda, considerar a leitura como instrumento de aprendizagem, informação e deleite.

Solé (2008), destaca que, quando no trabalho com a leitura, precisamos levar para a escola os textos mais adequados para alcançar os objetivos propostos em cada momento, oferecendo ao aluno uma leitura significativa, de modo que ele seja capaz de compreender e compartilhar a mesma.

Sobre as práticas de leitura e os objetivos para incentivar o aluno na prática leitora, levando-o a tomar e desenvolver o gosto pela leitura, Solé (2008) aponta que “a motivação, o interesse e a definição dos objetivos para a leitura compõem o primeiro momento e ocorrem na preparação para a escolha do texto” (SOLÉ, 2008, p. 39).

Assim, defendemos que toda prática leitora requer do sujeito leitor a seleção de determinados conhecimentos para a sua realização, de modo a atingir os objetivos definidos. Essa característica da prática leitora, não pode deixar de ser mediada pelo, então, professor-mediador, que precisa relacionar teoria e prática, quando da elaboração da aula e na seleção do texto e escolha dos objetivos ali propostos.

Por estarmos tratando de práticas para desenvolver o gosto e as preferências leitoras dos nossos alunos, bem como objetivando levá-los a desenvolver e aprimorar, de alguma forma, a competência leitora, concordamos com Solé (1998, p. 39), para quem “toda leitura exige uma pré-leitura que ative determinados saberes necessários para a realização da leitura, de modo que se possa conferir o sentido adequado às palavras do texto”.

Destacamos, assim, a importância de significarmos a leitura, definindo os objetivos e, principalmente, pensando estratégias motivacionais antes, durante e depois da leitura, de modo a envolver o aluno, levando-o a sentir-se sujeito do contexto sociocultural das práticas leitoras.

A concepção de leitura na perspectiva interacionista: leitor/texto/autor, contempla a nossa proposta de trabalho, por entendermos que, quando assim concebemos e/ou definimos leitura, estamos contemplando as habilidades, as

preferências e, oportunizando ao aluno desenvolver sua imaginação e criatividade leitora.

Pensando sobre as estratégias de leitura e inter-relacionando esse conhecimento à concepção de leitura numa visão interacionista, Koch e Elias (2006) apontam que “o sujeito é concebido como um sujeito ativo que mobiliza todos os componentes do conhecimento e estratégias cognitivas que tem ao seu alcance para ser capaz de interpretar o texto como dotado de sentido” (KOCH; ELIAS, 2006, p. 18-19).

Defendemos que, se assim concebermos o sujeito leitor, no caso o nosso aluno, seja nas séries iniciais, seja no 6º ano do Ensino Fundamental, turma com a qual desenvolvemos a nossa pesquisa, sempre respeitando e possibilitando-o a fazer inferências, quando no ato da leitura, com certeza, estaremos contribuindo para o desenvolvimento das habilidades leitoras desses sujeitos.

Assim, destacamos que uma prática leitora bem alicerçada, provavelmente, levará o aluno à prática da leitura deleite³, isto é, ler por prazer, sendo, portanto, o aluno capaz de criar fantasias e realizar-se pessoalmente no mundo da leitura.

Precisamos trabalhar com o nosso aluno, tanto no ensino infantil, quanto no fundamental, a característica de perceber o mundo e/ou os mundos mágicos, possíveis nos textos, em especial nos textos literários, usando estratégias que valorizem o posicionamento do aluno, enquanto leitor e detentor do papel principal no ato de analisar, interpretar e decodificar o texto, seja esse gráfico ou imagéticos, isto é, seja de textos escritos ou visuais.

Assim como afirma Solé (1998), devemos promover estratégias leitoras, que proporcionem a leitura como objeto de conhecimento em si mesmo, bem como instrumento necessário para a realização de nossas aprendizagens.

Aqui, destacamos a importância de ofertarmos estratégias leitoras que, além de significar a leitura na sala de aula, possam, também, ser capazes de dar condições ao leitor para construir seu próprio significado do texto.

Solé (1998, p. 22) defende que “os objetivos da leitura são elementos que devem ser levados em conta quando se trata de ensinar as crianças a ler e a compreender”, dessa forma, destacamos a importância da motivação antes da leitura,

³ Definimos aqui como leitura deleite, a leitura feita sem imposições, isto é, a leitura prazerosa. Leitura essa, que o aluno faz para satisfazer a si mesmo.

para que o aluno se sinta motivado para ler, de modo a poder também fazer inferências, opinar e dá sentido ao texto.

Destacamos, também, a importância do modelo interativo de leitura uma vez que esse possibilita ao aluno-leitor acionar grande parte dos seus conhecimentos linguísticos, de mundo e enciclopédico, bem como, levantar hipóteses acerca do texto, e ainda interagir com outros leitores, com o autor e com o texto antes, durante e depois da leitura.

O leitor, principalmente o leitor inexperiente, precisa ser orientado e conduzido através de estímulos, indagações e provocações, de modo que essas atitudes, do professor-mediador, sirvam de norte e o instigue durante o processo de leitura.

Sobre as estratégias de leitura para promover a interação do leitor com o texto, Cosson (2017, p. 117), afirma que

Outra forma de participação que promove a interação do leitor com o texto é o uso de estratégias de leitura. Basicamente, esse uso consiste em levar o leitor, sobretudo os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, a refletir sobre o processo de leitura e usar conscientemente estratégias para compreender o texto, assim como monitorar esse conhecimento. O número dessas estratégias varia conforme o autor.

Destacamos a importância das estratégias de leitura, seja para o trabalho com o texto literário, seja para atingirmos o nosso propósito aqui almejado, que é, nesse trabalho, promover práticas de intermediação/intervenção leitora para desenvolver o gosto e o hábito leitor do nosso aluno, em especial, do aluno do 6º ano do Ensino Fundamental.

Concordamos com Cosson (2017) sobre a importância de o professor pensar, quando no trabalho com a leitura, estratégias que levem o aluno a interagir com o texto, sendo, portanto, capaz de procurar estratégias leitoras que o ajudem a compreender o texto e o orientem durante a leitura.

Assim, enfatizamos a necessidade de o professor trabalhar com estratégias de leitura que, dentre suas características, possam contemplar o perfil leitor do aluno, o contexto sociocultural dele e da comunidade escolar como meio de promover a interação do leitor com o texto.

2.3 A relação leitura - escola - professor

A crise da leitura em nossas escolas não é uma coisa nova, vários pesquisadores abordam essa temática no intuito de amenizar o problema, a exemplo de Maia (2007), Lajolo (2010), Zilberman (1991), Silva (1985), dentre outros que vêm discutindo acerca dessa crise.

Cada vez mais vem sendo desafiador para os professores a promoção de aulas que sejam motivadoras e que venham, de alguma forma, ser atrativas e prazerosas para os alunos.

Hoje, dentre os vários desafios enfrentados pelo professor em sala de aula, principalmente em relação à leitura, está a tecnologia que muito auxilia o trabalho do professor, mas também o desafia a concorrer com suas oportunidades de acesso a mundos e espaços ilimitados e, de certa forma, bastante atrativa para os aprendizes.

Sobre essa questão, Colomer (2007, p. 47) aponta que

é inquestionável que o desinteresse pela leitura ocorre nos jovens enquanto ainda estão na etapa escolar e que alguns dos fatores que o produzem têm causas escolares, por defeitos nos métodos didáticos ou por fatores tão contraditórios como o fato de que a exigência do conhecimento própria do secundário diminui o tempo que os meninos e as meninas dedicavam à leitura livre do primário. Assim, é possível que a escola melhore, de maneira substancial, a contribuição que até agora deu ao acesso dos cidadãos à literatura. No entanto, é preciso lembrar que, em qualquer hipótese, a escola só atua sobre as leituras que se realizam em seu âmbito, com todas as condições e limitações que isso implica. E o que parece evidente nos últimos anos é que a possibilidade de acesso à leitura que a escola dá e o consumo posterior de bens culturais são duas coisas diferentes.

Dessa forma, cada vez mais o professor precisa rever, repensar e inovar sua prática pedagógica em sala de aula, para fazer significar sua aula, especificamente, a aula de leitura e o texto trabalhado. Em parte, podemos afirmar que a crise da leitura está associada aos objetivos da escola ou do processo educacional.

A esse respeito Solé (1998, p. 33) afirma que

o problema do ensino da leitura na escola não se situa no nível do método, mas na própria conceitualização do que é a leitura, da forma em que é avaliada pelas equipes de professores, do papel que ocupa no projeto Curricular da Escola, dos meios que se arbitram para favorecê-la e, naturalmente, das propostas metodológicas que se adotam para ensiná-la. (SOLÉ, 1998, p. 33)

Entendemos ser bastante desafiador o trabalho em nossas escolas com a leitura, considerando o contexto sociopolítico e cultural em que nossas crianças, jovens e adolescentes se encontram, e com práticas que motivem e signifiquem o estar do aluno naquele espaço que, em muitas das vezes, não apresenta nenhum atrativo para ele.

Nesse entendimento, destacamos a escola como espaço primeiro na responsabilidade de promover o encontro da leitura com os alunos que ali estão em processo de aprendizagem e de desenvolvimento das suas preferências leitoras e, junto a ela, vêm as atribuições e as tarefas do professor voltadas para esse propósito.

Sobre isso, Antunes (2009, p. 202), destaca que

Incluir a escola é incluir prioritariamente a figura do professor, aquele que, concretamente, dá visibilidade ao ato de ler. Aquele que apresenta o livro, que expõe o texto, analisa-o, fala sobre ele, traz notícias sobre os autores, sobre novas publicações; enfim, aquele que transita pelo mundo das páginas, que deixa o rastro de sua experiência de leitor. É o mediador, entre o aluno e o autor do livro. Para que o ato do descobrimento pessoal aconteça...E para que nessa relação professor-aluno-autor, os atuais aprendizes possam reconhecer-se, também como possíveis autores, de outras versões, de outros textos, agora e em outros tempos. (ANTUNES, 2009, p. 202).

Salientamos, assim, a importância de o professor também gostar de ler, e procurar sempre levar informações e apresentar autores e obras para os alunos, sempre destacando pontos que possam despertar-lhes a curiosidade e a vontade de conhecer a história que lhe fora apresentada pela intermediação do professor.

É importante que o professor, ao selecionar textos para levar para a sala de aula, considere o perfil leitor dos alunos, de modo que possa levar textos que sejam interessantes e motivadores, textos esses atrativos e promotores da interação autor-texto-leitor.

Por assim pensarmos, destacamos a necessidade de se levar em consideração, quando no trabalho com a leitura em sala de aula, a importância de o professor e a escola conhecerem o perfil sociocultural dos alunos ali inseridos.

A esse respeito, De Pietri (2009, p. 13), afirma que

A entrada do texto na escola e as atividades de leitura que serão desenvolvidas com ele em sala de aula pedem que o processo de escolarização desse texto- sua escolha para ser usado como material de ensino de leitura-, seja feito levando-se em conta as possibilidades

de leitura do aluno. A escolha do texto exige, portanto, que o professor conheça quem é o aluno que se encontra ali, a sua frente, na sala de aula. A escolha dos textos a serem lidos numa aula de leitura não ser feita antes de se saber quais são os conhecimentos que o aluno traz para o interior da escola.

Entendemos a importância de o professor levar para a sala de aula, textos que atraiam e instiguem o aluno a outras leituras, uma vez que é de extrema importância que o professor mediador (objetivando formar leitores) goste bastante de ler, pois “a intermediação estética é a porta de entrada de novos leitores” (FERRAREZI, 2017, p. 28).

Dessa forma, ficam a escola e o professor incumbidos de, pelo menos em parte, inserir esses alunos no mundo da leitura, mediando-os e levando-os a perceber a importância do ato de ler, bem como o prazer da leitura. Nesse processo de intervenção da prática leitora em sala de aula, Oliveira (2010, p. 71) destaca que

A função mediadora que o professor possui no desenvolvimento da competência de leitura dos estudantes é muito importante. Como mediador, cabe ao professor a tarefa de ajudar seus alunos a dominarem estratégias de leitura que lhes sejam úteis nos atos de interpretação textual. Essas estratégias são ações procedimentais estritamente vinculadas aos conhecimentos prévios dos estudantes, as quais precisam ser observadas em sala de aula.

Destacamos, portanto, a importância de o professor, enquanto mediador do processo de leitura, trabalhar com estratégias que, além de focar em textos que valorizem o contexto sociocultural dos alunos, conheça também, que estratégias eles já dominam e, de quais precisarão fazer uso para ler e entender o texto, ora proposto.

Mesmo o nosso aluno já estando no 6º ano do Ensino Fundamental, quando nos referimos ao trabalho, bem como às competências de leitura, o consideramos como leitor em processo inicial, pois a maioria deles ainda não apresenta nenhuma motivação, nem interesse para a leitura, alguns não veem importância nessa prática, seja dentro ou fora do espaço social da escola.

Acreditamos que, enquanto esse aluno não perceber e reconhecer a importância da leitura, de forma a relacionar a função social dessa a sua prática social, principalmente em sua comunidade, seja um tanto desafiador para o professor despertar e motivá-lo para a prática leitora.

Assim, pensando na formação de leitores, bem como em despertar no aluno o gosto pela leitura, Maia (2007, p. 17) destaca que

Quando se fala em formação inicial de leitura, é importante destacar a literatura para crianças e jovens, com a qual a aprendizagem está relacionada, e cuja relevância no desenvolvimento emocional, intelectual, político e cultural da criança tem suscitado inúmeras defesas por parte dos estudantes que lhe atribuem, sobretudo, a função de despertar no leitor o gosto e o prazer da leitura.

Mencionamos também, a importância da formação do professor mediador nesse processo de formação de leitores, visto ser também papel da escola e do professor ajudar os alunos a entender a leitura como meio de interação social, cultural e linguística, tornando-os sujeitos críticos e atuantes na sociedade, de forma a questionarem e opinarem sobre diferentes pontos de vista.

Por isso, é necessário que o professor, enquanto mediador, conceba a leitura como algo prazeroso, não como elemento obrigatório, seja pela imposição curricular, seja pelas práticas pedagógicas do professor, práticas essas que, em muitas das vezes, não condizem com a realidade, tampouco com as necessidades do aluno, seja dentro ou fora do espaço escolar.

Concordamos, portanto, com Antunes (2009), quando afirma que “a escola é, especificamente, a instituição social encarregada de promover, aprofundar e sistematizar a formação instrucional e a educação da comunidade” (ANTUNES, 2009, p. 188).

Ainda sobre o papel social da escola e a mediação do professor, Maia (2007, p. 33) defende que

É, pois, no espaço da sala de aula que as tão adversas condições enfrentadas pelo professor se fazem refletir. Há transmissão de conteúdos dispensáveis e omissão de outros mais significativos, estimula-se na teoria, o aluno a falar e escrever com suas próprias palavras, mas, na prática, exige-se a repetição de respostas dadas pelo autor do livro (interpretação?!); faz-se uma discussão apologética sobre leitura, porém o professor não convence o aluno pelo exemplo, porque ressalvadas as exceções, ele próprio não é um leitor.

Talvez a escola ainda não tenha percebido o quanto ela é importante como entidade e que muitos pais depositam nela o futuro dos seus filhos, mas é bom afirmar que a escola sozinha, sem o apoio da comunidade, muitas vezes iletrada, pode não dar conta da formação de um leitor crítico.

Faz-se necessário, também, que o professor e a escola vejam a leitura como um meio capaz de transformar a realidade dos indivíduos que a procuram, objetivando transformar esses sujeitos em leitores ativos e competentes.

Dessa forma, destacamos a importância de o professor pensar as atividades relacionadas à leitura, sempre levando em consideração as competências e habilidades leitoras que os alunos já dominam, bem como ter bem definidos os objetivos a serem alcançados. Importante, também, serem considerados como principais sujeitos desse processo de ensino-aprendizagem, o professor e o aluno.

Para que isso aconteça, é imprescindível que a escola e o professor tenham o cuidado de encontrar e/ou repensar práticas de abordagem da leitura, de forma a criar maneiras, meios, fórmulas pelas quais os estudantes possam entender que a leitura é algo que pode conduzi-los ao processo do letramento.

A escola precisa perceber que é necessário fazer mudanças nas práticas de leitura e escrita, uma vez que estas estão presentes no universo do estudante, no entanto, evidenciamos a existência de alguns problemas que dificultam a prática de leitura em sala de aula e entendemos também que, para formar leitores, seja esses literários ou não, é preciso melhoria na pesquisa, no ensino e mudança na prática pedagógica do professor.

Maia (2007, p. 19) destaca “a importância de crianças em seu início, isto é, no 3º período do pré-escolar, começarem a vivenciar experiências significativas com a leitura, para assim termos sucesso no processo de formação de leitores”. Assim, a importância da mediação da leitura precisa ser monitorada desde a mais tenra idade escolar para que o processo de formação de leitores seja eficiente.

Silva (2009) distingue três formas de leitura, o que ela também chama de três atitudes do leitor durante o ato de ler: a leitura mecânica, a leitura de mundo e, por último, a leitura crítica.

Para a autora, “a leitura mecânica consiste na habilidade de decifrar códigos e sinais”, SILVA (2009, p. 33). Entendemos ser essa forma de leitura totalmente voltada à decodificação, sem propostas de levar o aluno à reflexão leitora acerca do que lê. Essa é, pois, uma leitura mais apropriada para busca de informações no texto.

A leitura de mundo, segundo a mesma autora “é um processo continuado, que começa no berço e só termina no leito de morte, é a leitura tomada em seu sentido mais amplo” (SILVA, 2009, p. 33).

A leitura de mundo parte dos conhecimentos prévios do aluno, da sua subjetividade e se complementa com os conhecimentos linguísticos e enciclopédicos. É, portanto, a habilidade de ler o mundo. Para Silva (2009, p. 31), “com essa

habilidade de ler o mundo, marcada pela subjetividade de cada um, o leitor aproxima-se do texto, tentando decifrar seus códigos e sinais”.

A terceira forma de leitura apresentada por Silva (2009) é a leitura crítica, “é a que alia a leitura mecânica à de mundo, numa postura avaliativa, perspicaz, tentando descobrir intenções, comparando a leitura daquele momento a outras já feitas, questionando, tirando conclusões” (SILVA, 2009, p. 31).

Dessas três atitudes leitoras acima apresentadas, destacamos, por ser a que mais se aproxima do nosso trabalho, a leitura de mundo, sendo essa, dentre outras características, uma leitura subjetiva, valorativa das atitudes do leitor e a que mais aproxima diretamente o leitor do texto lido.

Em relação ao processo de ler e compreender um determinado texto, mediante a interação do leitor com o contexto sociocultural desse texto, Kleiman (2013, p. 15) afirma que

A compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto.

Entendemos, pois, que a leitura de mundo parte inicialmente dos conhecimentos prévios do leitor e, esse conhecimento é de suma importância nesse processo de leitura uma vez que “a ativação do conhecimento prévio é, então, essencial à compreensão, pois é o conhecimento que o leitor tem sobre o assunto que lhe permite fazer inferências necessárias para relacionar diferentes partes discretas no texto num todo coerente” (KLEIMAN, 2012, p. 29).

Dessa forma, para despertar o interesse e as habilidades leitoras do nosso aluno, compreendemos que a leitura de mundo contribui de forma bastante positiva, pois possibilita ao aluno, sob a mediação do professor, acionar todos os seus conhecimentos sobre práticas de leitura. Maia (2007, p. 19) aponta que

Como mediação, entende-se tanto o envolvimento do professor com a obra literária, como a realização de práticas de leitura para/com a criança, em que o diálogo entre texto e leitor, mesmo iniciante, seja incentivado.

Entendemos a importância dessa mediação pelo professor, no sentido de que o trabalho com a leitura deve ser para o aluno, leitor em processo de formação, uma atividade prazerosa, significativa, desafiadora e que, de alguma forma, desperte e

estímulo o seu interesse para ler. Portanto, dá-se assim, a importância do professor mediador nesse processo motivacional de leitura.

Barbosa e Rovai (2012, p. 54) defendem que ser mediador

é promover encontros de histórias de vida; é envolver e provocar os alunos sempre: lendo-lhes as mais variadas histórias, propondo leituras compartilhadas (do professor e dos alunos, dentro e fora da sala de aula), desafiando-os aos poucos, a outras incursões mais autônomas em diferentes tipos de situação.

No processo de mediar práticas de leitura, o professor precisa, também, gostar de ler, criar situações que envolvam e motivem os alunos, não só naquele momento, mas de forma geral, isto é, crie situações que despertem neles a curiosidade para ler outros títulos, outras obras a partir da apresentada pelo professor, em sala de aula.

As crianças precisam se sentir instigadas, motivadas e livres para ler, interpretar, opinar, imaginar, fantasiar e criar suas próprias possibilidades de abordagem do texto, como forma de compreender seu contexto.

Assim, o professor mediador precisa, dentre outras características, respeitar o ritmo e o nível de leitura de cada aluno, em sua subjetividade, se assim deseja desenvolver e incentivar o gosto pela leitura.

Nesse processo de formar leitores críticos dos mais variados gêneros e levar nossos alunos a tomarem gosto pela leitura, Solé (1998), corrobora com o nosso trabalho ao afirmar que

Formar leitores autônomos também significa formar leitores capazes de aprender a partir dos textos. Para isso, quem lê deve ser capaz de interrogar-se sobre sua própria compreensão, estabelecer relações entre o que lê e o que faz parte do seu acervo pessoal, questionar seu conhecimento e modificá-lo, estabelecer generalizações que permitam transferir o que foi aprendido para outros contextos diferentes. (SOLÉ, 1998, p. 72).

É importante que o aluno, nesse processo de formação de leitores, sinta-se socialmente envolvido naquele contexto e venha perceber-se pertencente àquela realidade crítico-social, mesmo que essa esteja sendo representada de forma fictícia.

Geraldi (2012) recupera da nossa experiência concreta de leitores as quatro possíveis posturas a que nos colocamos enquanto sujeitos leitores, são elas: a leitura-busca de informação; a leitura – estudo do texto; a leitura - do texto-pretexto e, por último, a leitura-fruição do texto.

O autor ainda destaca que “recuperar na escola e trazer para dentro dela o que dela se conclui por princípio - o prazer – me parece o ponto básico para o sucesso de qualquer esforço honesto de “incentivo” à leitura” (GERALDI, 2012, p. 98).

Entendemos e destacamos a importância desses quatro possíveis posicionamentos do leitor ante a leitura do texto. No entanto, aqui, privilegiamos, pelo menos em um primeiro momento, o tipo de leitura-fruição do texto, pelo fato de estarmos trabalhando com estratégias para a formação do sujeito-leitor.

Se o nosso aluno cursando o 6º ano do Ensino Fundamental, por razões diversas, ainda não desenvolveu o hábito e o prazer da leitura é, portanto, bastante desafiador para a escola e para o professor mediar estratégias de leitura para desenvolver e estimular no aluno, o prazer de ler e à compreensão leitora.

Assim, concordamos com Kleiman e Moraes (1999, p. 129) quando afirmam que

Uma abordagem de leitura deve levar o aluno ao prazer da descoberta. Para isso, a leitura deve ser encarada como um jogo, uma atividade lúdica, que exige o engajamento cognitivo. Esse engajamento resulta, na proposta a ser apresentada, do envolvimento em atividades que se parecem com um jogo de adivinhação inteligente e bem informado.

Fica evidente, portanto, a importância do professor no processo de mediar o trabalho e as práticas de leitura, principalmente com alunos que, por alguma razão, nas series iniciais, não desenvolveram o hábito e o gosto de ler por prazer, por deleite, o hábito de ler para desenvolver suas habilidades de interpretar e significar o texto e a leitura.

É provável que o professor tenha uma certa dificuldade em planejar e elaborar estratégias leitoras para obras literárias de modo a tornar essa leitura uma atividade lúdica, prazerosa, divertida e, principalmente, capaz de incentivar o aluno para essa e outras leituras, dentro e fora do espaço da sala de aula.

Segundo Barbosa e Rovai (2012, p. 55),

Uma mediação qualificada supõe também que o professor não determine, simplesmente, uma leitura e uma data para que ela termine. Ocasão em que alguma atividade de fechamento terá lugar. Deve haver uma programação de ações a serem efetuadas antes, durante e depois da leitura. No início deve-se buscar uma mobilização para a leitura: uma provocação, uma apresentação do autor, da obra, das histórias de leitura dessa obra, de sua repercussão, da experiência pessoal que se teve ao lê-la, de seu sucesso quando

adaptado para o cinema ou outra coisa que motive os alunos para a leitura sugerida (ou para a escolha de uma obra para ler).

A escola, enquanto espaço de promoção da leitura, e o professor, como mediador dessa leitura, precisam entender que as aulas de leitura não devem acontecer com limitações e agendamento de dia e hora determinada para o seu começo e fim. Ela precisa ser livre de determinações no sentido de deixar fluir o pensamento e a criatividade dos alunos, devendo ser, portanto, sempre mediada e com objetivos definidos pelo professor.

Antes de tudo, o professor-mediador precisará estar muito bem fundamentado em teorias que embasem e o orientem em suas abordagens de aplicabilidade dessa prática, bem como deve conhecer bem o perfil dos alunos.

Conhecer e analisar suas vivências, assim como suas práticas com/no mundo da leitura e com os livros em si, é de fundamental importância para o planejamento das atividades com a leitura e a motivação para essa.

Partindo do princípio de que há diferentes tipos de leitores e que cada indivíduo desenvolve suas habilidades e competências de leitura em tempo, ritmo e preferências diversas, é provável que, nem sempre, a mesma motivação e/ou indicação de leitura seja positiva, eficaz e proporcione o mesmo efeito motivacional da mesma forma com todos os alunos.

Logo, surge a necessidade de o professor pensar e planejar suas aulas de leitura, no sentido de motivar os alunos, em um primeiro momento, de forma coletiva e, depois, partir para os interesses individuais, privilegiando, também, as preferências leitoras de cada um dos alunos.

Há também a problemática de que nem toda leitura será recebida da mesma forma por todos os alunos, como também, nem todos despertarão o interesse e o gosto leitor de imediato, salvo, talvez, aqueles que já estão e/ou foram iniciados na prática leitora, através de motivação dos pais e dos professores, no caso, da escola, quando nas séries iniciais da educação infantil.

Pensando na relação triádica: leitura, escola e o professor, ou porque não dizermos a prática desse, evidenciamos a necessidade da mediação desse profissional no processo de formação do leitor. Destacamos também que todo texto é passível de várias leituras, isto é, permite várias abordagens leitoras mediante os objetivos com os quais se está lendo. Dessa forma, destacamos a leitura para a

formação do leitor, entendemos, a importância de discutir a leitura na perspectiva do letramento.

2.4 A leitura na perspectiva do letramento

Enquanto escola, precisamos entender o significado de leitura na perspectiva do letramento, seja esse literário, social, histórico, político ou cultural, ou seja, não podemos entender letramento como a habilidade adquirida pelo sujeito para decodificar palavras e frases, seja em pequenos textos ou até mesmo em pequenas frases.

Soares (2012) define que letramento é “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultivar e exercer as práticas sociais que usam a escrita”, assim evidenciamos a necessidade de a escola não tratar a leitura, apenas, como um processo de decodificação de letras e símbolos, e sim, na perspectiva do letramento.

Com essa afirmativa justificamos a necessidade de levar os nossos alunos a sujeitos letrados socialmente e, não apenas sujeitos alfabetizados, que no máximo leem e decodificam textos, mas não se envolvem nas práticas sociais de eventos comunicativos no processo interativo das práticas diárias.

A leitura, seja essa de qualquer natureza, deve estar associada ou relacionada a um contexto sócio histórico e cultural, sendo capaz de levar o leitor a perceber-se sujeito social e atuante nas mais diversas interações da linguagem, em situações comunicativas diversas e com diversas finalidades.

Precisamos sempre que formos nos reportar ao significado de leitura, levamos em consideração que não podemos jamais dissociar leitura e letramento e, entendamos sempre o termo leitura, dentre outras características na mesma definição dada por Soares (2012) em relação ao conceito de letramento e alfabetização, quando podemos definir uma das características da leitura como sendo a habilidade discursiva do sujeito ao se envolver com as práticas sociais da linguagem, sejam essas escritas ou orais.

Precisamos entender e considerar que esse sujeito é capaz de ler, interpretar, questionar, argumentar, contrapor e defender suas ideias no contexto de interação sócio-político e cultural do/no ato sócio interativo da comunicação.

Assim pensando, precisamos entender o ensino e a prática da leitura como sendo a habilidade que o sujeito adquire e lhe condiciona a “... consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas...” (SOARES, 2012, p. 17).

Kleiman (2013, p. 15), corrobora com esse entendimento de leitura na perspectiva do letramento social do sujeito-leitor, ao afirmar que

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 de sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de entendimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. E porque o leitor utiliza diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, a leitura é considerada um processo interativo. Pode-se dizer com segurança que sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão.

Dessa forma, a autora sustenta e contribui com a nossa proposta e defesa de que a leitura não deve acontecer de forma descontextualizada, tampouco sem levar em consideração os conhecimentos prévios do leitor, assim devemos entender que a leitura, “...é uma atividade na qual se leva em conta as experiências e os conhecimentos do leitor’ (KOCH; ELIAS, 2012, p.32).

Nessa perspectiva de entendimento da leitura, defendemos que, em todo e qualquer processo de interação sociocultural, o leitor faz uso de vários tipos de conhecimentos, levanta hipóteses, faz suposições e, o mais importante, interage direta ou indiretamente com as ideias do autor e com o texto, acionando seus conhecimentos prévios e relacionando a leitura às suas práticas e vivências socioculturais.

Segundo Kleiman (2013), quando na leitura de um texto, é preciso levarmos em consideração o papel do conhecimento mútuo, comum entre leitor e autor, de forma a afastar-se o caráter individual e único de cada leitura.

Partindo dessa característica de leitura que tem como um de seus objetivos envolver o sujeito leitor em situações sóciointerativas de comunicação, destacamos a importância da interação do leitor, durante a leitura, com o contexto social dessa, de forma que possa relacionar, sempre que possível, a sua prática cotidiana.

Nessa perspectiva de desenvolvermos nossos alunos para atuarem nas práticas sociais de letramento, nos fundamentamos nos estudos de Soares (2013, p. 43) em relação ao conceito de letramento

(...) prazer, é ler, é ler em diferentes lugares e sob diferentes condições, não só na escola, em exercícios de aprendizagem;

(...) é informar-se através da leitura, é buscar notícias e lazer nos jornais, é interagir com a imprensa diária e fazer uso dela, selecionando o que desperta interesse, divertindo-se com as tiras de quadrinhos.

(...) é ler histórias que nos levam a lugares desconhecidos sem que, para isso, seja necessário sair da cama onde estamos com o livro nas mãos, é emocionando-se com as histórias lidas, e fazer, dos personagens, amigos.

Partindo desse entendimento de letramento, ressaltamos a necessidade e a importância de direcionarmos nossa prática pedagógica, na sala de aula, especificamente no trabalho com a leitura, para metodologias que promovam a interação do nosso aluno, seja essa, oral ou escrita, em diversas situações de práticas sociais de letramento.

Importante, pois, levarmos o aluno a perceber-se como sujeito social e participativo das práticas sociais de letramento, interagindo, discutindo, questionando e posicionando-se contra ou a favor em relação ao texto, as ideias do autor, mediante suas leituras ora realizadas.

Por estarmos cientes de que existem várias modalidades de leitura e de que se lê com e a partir de diferentes propósitos, é importante destacarmos o que Kleiman (2013) defende ao afirmar que

(...) a leitura que não surge de uma necessidade para chegar a um propósito não é leitura; quando lemos porque outra pessoa nos manda ler, como acontece frequentemente na escola, estamos apenas exercendo atividades mecânicas que pouco têm a ver com significado e sentido. (KLEIMAN, 2013, p. 38).

Assim, portanto, fica evidenciada a importância de o leitor interagir, seja direta ou indiretamente, com o texto. Mas, para isso, é necessário que esse leitor seja orientado a fazer inferências, levantar hipóteses, fazer suposições e ativar seus conhecimentos de mundo, linguístico e cultural, de modo que possam ocupar, quando no ato e/ou práticas sociais de leitura, o lugar de um sujeito sócio histórico e cultural, desenvolvendo suas práticas e habilidades de letramento no contexto social da leitura e das temáticas por essa leitura representadas.

Sobre a inserção e o desenvolvimento do aluno, em eventos de letramento, (SOARES, 2013, p. 46), afirma que

À medida que o analfabetismo vai sendo superado, que um número cada vez maior de pessoas aprende a ler e a escrever, e à medida que, concomitantemente, a sociedade vai se tornando cada vez mais centrada na escrita (cada vez mais (grafocêntrica), um novo fenômeno se evidencia: ..., não basta apenas ler e escrever. As pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita, apenas envolver-se com as práticas sociais de escrita.

Justificamos a importância e entendemos a necessidade de, enquanto escola, trabalharmos a promoção da leitura na perspectiva do letramento, considerando e/ou partindo do conhecimento prévio e das experiências das práticas sociais vivenciadas pelo aluno (sujeito-leitor), enquanto ser social, histórico cultural e atuante da/nas práticas sociais de letramento.

O aluno, enquanto sujeito em processo de formação e desenvolvimento das suas habilidades e práticas de leitura, deve ser entendido no processo que compreende a leitura como sendo “...uma atividade que solicita intensa participação do leitor”, devemos, pois, entender que essa prática além de possibilitar uma série de contribuições no processo de ensino-aprendizagem do leitor, é também necessária para a inserção dessas práticas sociais do processo comunicativo.

Soares (1998, p. 190) afirma que “letrar é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e a escrever dentro de um contexto onde a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno”. Explicitamos, assim, a necessidade de o professor significar a leitura e pensar propostas de leitura que partem ou envolvam do/o contexto social do aluno e do seu conhecimento e experiências de vida. Assim, a importância do contexto sócio-histórico e cultural da comunidade na qual o sujeito vivência e participa ativamente, das mais diversas experiências de letramento.

2.5 Os gêneros textuais no processo de ensino-aprendizagem

Kleiman (2012) afirma que a fundamentação do ensino de Língua Portuguesa está baseada no estudo dos gêneros textuais e proposta nos PCNs, hoje, BNCC. Nesse sentido, o ensino da produção textual passa a tê-los como abordagem temática e referência, passando a ter a linguagem como elemento principal no seu

processo de interação social e entendendo o texto como propósito comunicativo, a partir das décadas de 70 e 80.

Assim, é emergente a necessidade de se pensar o ensino de língua materna a partir dos gêneros textuais, visto que, dentre várias outras características e perspectivas do processo de ensino-aprendizagem de uma língua, faz-se necessário pensar e organizar as aulas e o currículo partindo das características, da funcionalidade e da empregabilidade dos gêneros textuais, seja no cotidiano escolar, seja no cotidiano do aluno fora do espaço da escola.

Pensamos assim por entendermos que a textualidade acontece num dado gênero textual específico e que, esse, por sua vez, se materializa em textos, sejam esses orais ou escritos, e para que essa materialização aconteça é necessário que haja interlocução entre um ou mais indivíduos.

Destacamos a importância da prática efetiva da diversidade de gêneros textuais em sala de aula, visto que esses se configuram no espaço social da escola, para, então, o professor partir para uma abordagem maior, no que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa, sempre visando contemplar o processo de leitura e escrita, de modo que possa, de alguma forma, desenvolver e ampliar o repertório das experiências dos alunos, tanto na oralidade, quanto na escrita, permitindo o desenvolvimento das habilidades leitoras e articular a leitura às práticas sociais.

Sabemos que o estudo dos gêneros, bem como sua abordagem, configura-se não apenas em uma exposição prática em sala de aula, mas que envolve as práticas sociais de letramento que o aluno já possui. Envolve ainda permitir ao professor repensar sua prática, planejar suas aulas e traçar metas e objetivos de modo que possa garantir, pelo menos em sala de aula e no espaço social da escola, a realização efetiva de práticas de letramento que oportunizem ao aluno ampliar seu repertório das experiências linguísticas, levando-o a desenvolver habilidades em práticas socioculturais e, linguísticas, bem como o professor ser capaz de articular a sua prática cotidiana de sala de aula com as práticas sociais de letramento, através dos gêneros textuais.

A escola, enquanto agência de letramento, deve pensar o processo de ensino, dentre outras características, a partir dos gêneros textuais, tendo como uma de suas principais funções ensinar a ler e escrever, de forma a tornar o aluno, um sujeito letrado. No entanto, com os avanços tecnológicos e o desenvolvimento dos meios de comunicação de massa na sociedade contemporânea torna-se cada vez

mais desafiador para a escola cumprir esse papel social, isto é, educar na perspectiva dos letramentos.

Desde as comunidades mais remotas, os gêneros textuais fazem parte da sua prática cotidiana e, esses mudam e se aperfeiçoam de acordo com as mudanças que acontecem nessa sociedade. Conforme Santos *et al.* (2007, p. 7).

A diversidade textual é uma condição inescapável em qualquer sociedade, já que as pessoas têm de atender a variadas necessidades de interação verbal. Neste sentido é que os inúmeros gêneros - orais e escritos - surgem, modificam-se e desaparecem, para dar conta dessas demandas sociais, relativas a eventos de letramento diversos. Em nossa cultura o papel de principal agência de letramento é atribuído à escola, porém essa instituição ainda ensaia um projeto pedagógico que contemple, de fato, as diversidades de gêneros e as práticas sociais de uso de leitura e da escrita.

Concordamos com SANTOS *et al.* (2007) que a prática de ensino de Língua Portuguesa, em especial, tendo como suporte os gêneros textuais, garantirá o desenvolvimento das manifestações socioculturais presentes no cotidiano da escola e do aluno.

Pensamos, também, na necessidade de se reconfigurar as práticas de ensino de Língua Portuguesa, pensando a diversidade de gêneros existentes nas práticas cotidianas de linguagem de modo a se fazer realizar o uso da língua como prática social, e, partindo, sempre que possível, do contexto social do aluno.

O trabalho com os gêneros está garantido na proposta oficial dos PCNs, sendo essa uma maneira de mostrar aos estudantes as formas autênticas de escrita sem forçar o uso dos mesmos dentro do universo escolar.

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017, p.10), apresenta como competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental as seguintes:

1. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
2. Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.
3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulem em diferentes campos de atuação e mídias, com

compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.

4. Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.

5. Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual.

6. Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.

7. Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.

8. Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).

9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.

10. Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.

Essa proposta para o trabalho traz uma nova abordagem para a sala de aula, levando-nos a perceber a importância do trabalho com os gêneros textuais, com valorização das perspectivas social, cultural e linguística de modo a oferecermos ao aluno práticas e vivências leitoras nas mais diversas situações de interação sócio cultural.

Sabe-se que, por muito tempo, o ensino de língua materna restringiu-se a uma metodologia na qual o aluno aprendia apenas normas e regras de uso e de escrita da língua na variedade padrão, sem nenhuma associação desse processo de ensino-aprendizagem às situações reais do seu cotidiano, seja na escola, ou no meio social em que ele vive.

Ao pensarmos os gêneros textuais como “fenômenos históricos profundamente vinculados à vida cultural e social” (MARCUSCHI, 2010, p. 19) é perceptível a importância desses no processo de ensino-aprendizagem da língua materna, seja essa na modalidade escrita ou falada (oral).

Ainda segundo Marcuschi (2010, p.19), os gêneros textuais “são entidades sócio discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação

comunicativa”. Como esses são materializados na prática cotidiana de expressão oral ou escrita dos individuais, os gêneros textuais, segundo (MASCUSCHI, 2010, p. 20)

Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidade e atividades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita.

Por serem os gêneros textuais maleáveis, plásticos e estarem diretamente associados às práticas socioculturais de letramento de uma dada sociedade, bem como estarem também relacionados às inovações tecnológicas da época vigente e, esses serem eventos constantes e bastante dinâmicos em toda e qualquer sociedade, fica claramente evidenciada a não possibilidade de se definir ou se determinar a quantidade de gêneros existentes.

Importante destacarmos também a necessidade relacionarmos, sempre que possível, às interações da fala às práticas sociais de letramento e as inovações tecnológicas, visto que desde os tempos remotos, o homem precisa estar sempre aperfeiçoando sua prática linguística aos eventos socioculturais nas práticas cotidianas de interação verbal com os outros.

Ainda sobre a importância dos gêneros textuais no processo de ensino-aprendizagem de uma língua materna e sobre a história do surgimento dos gêneros, Marcuschi (2010, p. 20) afirma que

(...) os gêneros textuais surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem. Caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguística e estruturais. São de difícil definição formal, devendo ser contemplados em seus usos sóciodiscursivos.

Destacamos a importância e o funcionamento dos gêneros textuais, em relação a sua concretude nas práticas socioculturais de uma determinada sociedade, bem como sua necessidade de materializar-se nas práticas de linguagem, sejam essas escritas ou orais.

Por serem totalmente materializados nas práticas sociais do processo comunicativo no/do ato de interação entre os indivíduos, se destaca, pois, sua maior importância nas funções comunicativas do que na sua estrutura, diferentemente do

que acontece com os tipos textuais. Esses por sua vez, caracterizam-se mais estruturalmente do que funcionalmente.

Sobre a importância dos gêneros textuais no processo de ensino-aprendizagem na sala de aula, de modo a desenvolver a competência comunicativa e ampliar as possibilidades de o aluno ler e produzir textos de tipos e gêneros diversos, Oliveira (2010, p. 84), destaca que

Os gêneros textuais são textos empíricos, ou seja, textos concretos que circulam socialmente. Os textos que circulam realizam funções comunicativas diversas: convidar, persuadir, dissuadir, ameaçar, informar, solicitar, autorizar, convocar, descrever, instruir, ordenar, entreter, ofender, desculpar-se, agradecer, protestar etc.

Evidenciamos, assim, a existência ilimitada de gêneros textuais nas práticas sociais de comunicação entre os indivíduos, bem como sua importância, aplicabilidade e materialização em situações concretas e significativas no processo comunicativo das práticas sociais de letramento.

Ainda segundo Oliveira (2010, p. 91), “é preciso que o professor tenha consciência da diferença entre gênero textual e o suporte em que ele é veiculado para não confundir um com o outro, embora às vezes seja difícil distinguir um do outro claramente”, para ele “o suporte em que um texto é veiculado é fator importante para o trabalho com gêneros textuais”.

Destacamos a importância de o professor utilizar em sua prática de sala de aula gêneros textuais pertencentes ao cotidiano do aluno, de preferência gêneros já materializados nas situações reais de suas práticas de comunicação em sua comunidade. É evidente que o professor não deve limitar-se apenas a esses gêneros, mas partir deles por já fazerem parte do repertório sociolinguístico e cultural dos alunos.

Sobre a importância do trabalho com os gêneros textuais que direta ou indiretamente já fazem parte das situações cotidianas do processo sócio interativo dos alunos, Oliveira (2010, p. 85-86), afirma que

Quando o tratamento dado pelo professor aos gêneros textuais é adequado, os estudantes são levados a se conscientizarem de que os gêneros são entidades estáveis, mas não imutáveis. O trabalho explícito com os gêneros textuais é indispensável nas aulas de leitura. Na prática docente, o professor precisa apresentar aos alunos gêneros diversos para que eles se familiarizem com formas distintas que os textos tomam para circular na sociedade.

Em relação à diferenciação entre tipo e gênero textual, Marcuschi (2010, p. 23) define:

- a) Usamos sempre a expressão tipo textual para designar uma espécie de sequência teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas). Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção.
- b) Usamos a expressão gênero textual como uma noção propositadamente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas, por conteúdo, propriedades funcionais, estilo e composição característica.

Percebemos, assim, a importância do professor conhecer e dominar as especificidades que caracterizam os tipos e gêneros textuais, buscando desenvolver no aluno a competência interacional e melhorando nele, o vocabulário, o domínio da leitura e da escrita de forma coerente e eficaz, levando-o a interagir de forma positiva, seja de forma oral ou escrita, em sua comunidade ou na escola, fazendo uso dos mais variados gêneros textuais, entendendo-se pois as características e a funcionalidade cada um deles.

O professor precisa trabalhar, não com todos os gêneros, visto que é praticamente impossível, devido a sua infinita classificação, mas pelo menos com os gêneros que fazem parte do cotidiano sociocultural do aluno, seja em casa, na comunidade, na igreja, na escola etc.

De acordo com os estudos feitos até agora, sobre a importância dos gêneros textuais no processo de ensino aprendizagem, como forma de desenvolver as competências sociolinguísticas e culturais dos alunos, fica bastante clara a importância dos gêneros para desenvolver e articular a medição do processo de ensino da língua materna e das múltiplas linguagens através das quais os seres humanos se comunicam.

Nesse processo, é necessário também, que o aluno não confunda texto e gênero, pois, “texto é uma entidade concreta realizada materialmente corporificada em algum gênero textual”, enquanto que os “gêneros não são entidades formais, mas sim entidades comunicativas.” (MARCUSCHI, 2010, p. 26).

Ainda segundo Marcuschi (2012, p. 25)

...para a noção do tipo textual, predomina a identificação de sequências linguísticas, típicas como norteadoras; já para a noção de gênero textual, predominam os critérios de ação prática, circulação sócio histórica, funcionalidade, conteúdo temático, estilo e composicionalidade, sendo que os domínios discursivos são as grandes esferas da atividade humana em que os textos circulam.

Partindo das características e da forma como os gêneros se apresentam no processo de interação verbal dos indivíduos, não podemos deixar de destacar a importância de levar o aluno a perceber sua prática constante, bem como o uso efetivo desses gêneros em suas práticas interativas cotidianas, mesmo que ele não esteja dominando e/ou ciente do uso dessa prática sociolinguística, visto que “gêneros textuais são formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades, de práticas sociais e em domínios discursivos específicos” (MARCUSCHI, 2010, p. 26).

Ainda segundo o autor, os gêneros textuais, são eventos linguísticos, mas não se definem por características linguísticas: caracterizam-se enquanto atividades sócio discursivas. Por entendermos a importância do estudo dos gêneros no processo de formação de leitor, escolhemos como suporte metodológico o gênero HQ, sobre o qual discorreremos no tópico seguinte.

2.6 Um olhar sobre as Histórias em Quadrinhos (HQs)

O homem sempre foi um ser curioso, procurando formalizar, representar e sobretudo tentar compreender o que está ao seu redor. Desde os primórdios, o uso de símbolos e desenhos rupestres se configurou em uma forma de expressão. Quando tais imagens não suprem a necessidade, além do uso da linguagem não verbal, há a potencialidade da linguagem verbal.

Dessa forma, a necessidade de representar o mundo e seus anseios é algo presente em nosso cotidiano. E quando, além do uso das imagens que seguem caminho diferente da linguagem verbal, temos as palavras que podem ser transmitidas de forma oral ou escrita, conseguindo reter um maior sentido expressivo.

Mesmo sendo o gênero textual HQ uma excelente ferramenta para se trabalhar a formação de leitor, ainda hoje, essas aparecem em muitos livros

didáticos de forma bastante superficial, quando, na verdade, devia-se usar esse gênero para desenvolver o processo de leitura dos alunos.

Por estarmos trabalhando com alunos em processo de desenvolvimento das aptidões leitoras e por serem crianças e adolescentes, entendemos ser a HQ um recurso bastante positivo para desenvolver as práticas leitoras, pois, segundo Mendonça 2010, “entrevistas realizadas com alunos do Ensino Fundamental de escolas públicas e privadas demonstraram que sua preferência em termos de materiais de leitura recai sobre as histórias em quadrinhos (HQs)”.

Pouco a pouco, esse gênero textual vem ganhando espaço nas salas de aula, nos livros didáticos e na mídia de forma geral, aparecendo nos mais diversos suportes e com os mais diversos propósitos comunicativos.

Mendonça 2010, afirma que

lanonne e lanonne (1994) admitem que, embora se possa encontrar rudimentos das HQs na arte pré-histórica, os precursores desse gênero, tal como o conhecemos hoje, surgiram apenas na Europa, em meados do século XIX, com as histórias de Busch e Toppffer. Os autores salientam que, no fim do século XIX, com o menino amarelo (yellow kid), desenhado por Richard Outcault e publicado semanalmente no jornal New York World, nascia o primeiro herói dos quadrinhos. (MENDONÇA, 2010, p. 210).

Uma das características das HQs, que nos leva a entender ser esse gênero textual bastante oportuno para desenvolver o hábito leitor do aluno, é o fato de esse ser um gênero que, apesar de realizar-se no meio escrito, busca reproduzir a fala (geralmente a conversa informal) nos balões, com a presença constante de interjeições, reduções vocabulares etc.

Assim, entendemos que essas características, ora apresentadas das HQs são fatores que contribuem positivamente para despertar o interesse e o hábito leitor do aluno. Essas características tendem a aproximar a linguagem, as características físicas e sociais das personagens às do sujeito leitor.

As duas modalidades se complementam, trazendo uma visão bastante ampla do que se quer dizer ou expressar. Se as imagens são, pois, guardiãs das tradições, da memória e da cultura de um povo, a oralidade também está a serviço da ideia de perpetuar tudo isso, principalmente quando se estabelece o uso da escrita.

Pensando a configuração da linguagem escrita e imagética no processo de leitura e desenvolvimento da prática e do hábito leitor do aluno, Cirne (1983) afirma que

Os quadrinhos não esqueçamos, produzem discursos gráficos e narrativos determinados, por uma linguagem bastante rica na multiplicidade de seus códigos. Estes códigos apontam para a especificidade das linguagens (dos quadrinhos): especificidade que não se concentra nos balões ou onomatopeias, por exemplo, já que podem ser dispensados, mas no desenvolvimento visual e significativo da própria narrativa (CIRNE, 1983, p. 62).

Dessa forma, entendemos que agregando o uso da palavra à imagem uma eleva o potencial da outra, reverberando em algo que muitas vezes transcende à linguagem, complementando e criando diversos efeitos de sentido, pode ser um excelente recurso pedagógico para a promoção da leitura, dentro e fora do contexto escolar.

Nessa junção de escrita e imagem, as HQs representam um gênero textual que pode contribuir para desenvolver o processo de leitura no contexto sócio cultural dos alunos, visto que esse gênero possibilita múltiplas formas de leitura, dentre elas: a leitura decodificativa e a leitura imagética. Leituras essas que permitem ao aluno-leitor experienciar mais de uma concepção leitora, possibilitando que esse leitor faça, no ato da leitura, uso tanto de suas experiências de vida, quanto de seus conhecimentos, sejam esses linguísticos, de mundo ou vocabular, sem falar na dualidade palavras/imagem na HQ, que vem sendo explorada de forma natural, desde épocas que a tecnologia digital se mostrava mais rudimentar.

As primeiras narrativas que aliavam imagens a textos datam do século XIX. Os quadrinhos foram gradativamente ampliando seu espaço em jornais e revistas, mantendo seu caráter lúdico e por vezes reflexivo e atemporal. Assim, a História em Quadrinhos incluiu diversos temas, configurando-se ao longo do tempo em um gênero que trazia propostas múltiplas, fazendo com que suas possibilidades de expressão não passassem despercebidas.

As HQs são, portanto, um gênero textual que apresenta um universo peculiar, que consiste na junção de duas linguagens (verbal e visual), inserindo personagens que fazem uso de recursos específicos (balões, onomatopeias, diálogos de uma forma precisa, dinâmica, expressiva e sucinta). Por ser essa uma característica que apresenta aspectos físicos e comportamentais das personagens, a leitura desse

gênero tende a aproximar o leitor e as personagens de uma forma bastante íntima e sutil.

2.7 A importância das HQs na sala de aula

Sendo as HQs um gênero textual que possibilita a realização de leitura verbal e não-verbal por parte do leitor, entendemos que o trabalho com esse gênero textual seja uma possibilidade de desenvolvermos o hábito leitor no aluno, principalmente do leitor em processo de formação e desenvolvimento do gosto e do prazer de ler.

Antes denominada como um tipo de leitura menor, que poderia afastar o aluno da leitura dos livros, podemos encarar as HQs como sendo um gênero textual e/ou um instrumento significativo capaz de estimular a discussão em sala de aula, promovendo a reflexão e a discussão temática entre os discentes.

Dessa forma, podemos considerar as HQs um excelente suporte metodológico no campo educacional, pelo fato de apresentar uma proposta multidisciplinar e possibilitar, aproximar e levar o aluno a reflexão interagindo diretamente com suas experiências de mundo e com o texto.

O emprego das HQs na sala de aula já aparece com finalidades pedagógicas e está amparado e reconhecido pelos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) como suporte metodológico de promoção da leitura.

Pelo fato de as Histórias em Quadrinhos (HQs) tratarem de assuntos diversos e multidisciplinares, elas são capazes, a partir de suas imagens e possibilidades de leitura visual, facilitando e promovendo possíveis e diversas leituras, levando o aluno a interagir com o texto, seja de forma direta ou indireta. As HQs ganharam destaque e vêm sendo utilizadas em sala de aula como recurso pedagógico de forma bastante positiva.

As HQs vêm adentrando as escolas e salas de aula com relativa facilidade, fato esse que nem sempre ocorreu. Entretanto, o incentivo dado a essa leitura, cuja orientação quanto à maneira de utilização foi explicitada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), corroborou para o fortalecimento da utilização desse gênero enquanto recurso pedagógico.

As HQs apresentam, geralmente, uma linguagem que, além de combinar a imagem com o texto escrito, articulam de forma bem peculiar a temática do texto a temas e assuntos do cotidiano do aluno. Nesse sentido, Mendonça (2010, p. 218)

contribui com a nossa afirmativa e defesa de que as HQs podem vir a contribuir significativamente para desenvolver o gosto leitor do nosso aluno, quando afirma que

...o papel de semioses distintas (verbal e não-verbal) para a construção de sentido termina por tomar as HQs acessórios não só aos adultos com baixo grau de letramento, mas também às crianças em fase de aquisição de escrita, que podem apoiar-se nos desenhos para produzir sentido... (MENDONÇA, 2010, p. 218)

Logo, destacamos a importância do trabalho com o gênero HQs, principalmente para tornar a leitura uma prática agradável e despertar no aluno, o interesse e a vontade de ler e se expressar, seja de forma escrita ou oral.

Em relação à importância das HQs na sala de aula, como recurso metodológico para o trabalho com a prática de leitura, Mendonça (2010) afirma que “apesar de já serem aceitas como objeto de leitura fora das salas de aula, as HQs ainda não foram de fato incorporadas ao elenco de textos com que a escola trabalha (MENDONÇA, 2010, p. 218).

Importante frisarmos que, apesar da dificuldade de serem reconhecidas e utilizadas como recurso pedagógico, hoje as HQs já aparecem em livros didáticos, revistas de temáticas diversas, concursos públicos e outros processos educativos ou seletivos, caracterizando, assim, a sua importância enquanto recurso pedagógico.

Destacamos a importância de utilizarmos os gêneros textuais para tornar o hábito de ler um momento de prazer, descobertas e interação sócio-cultural do aluno, em especial, o gênero HQs, com o qual trabalhamos na nossa proposta interventiva.

Expostos os fundamentos teóricos que embasam nosso estudo, passemos, no tópico seguinte, aos procedimentos metodológicos da pesquisa.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Sabemos que o ato de pesquisar é, de certa forma, procurar respostas, com embasamento teórico, para problemas ou questionamentos sobre alguma coisa, ou algum fato, para o qual estamos procurando uma explicação com fundamentos científicos.

Entendemos que toda pesquisa parte de um questionamento sobre o qual almejamos confirmar uma dada hipótese, anteriormente levantada. Logo, não há pesquisa se não houver problema a ser resolvido.

No nosso caso, pretendemos, através de oficinas de leitura, desenvolver o hábito leitor dos nossos alunos, levando-os de alunos ora desmotivados e com pouco ou nenhum interesse pela leitura a leitores ativos, críticos e participativos nas interações sociais da linguagem.

Como metodologia do nosso trabalho, realizamos oficinas de leitura, quinzenalmente, com uma turma do 6º ano, em uma escola pública da rede municipal de Barra de Santana-PB, com alunos de idade escolar entre 11 e 13 anos, com algumas exceções, visto que temos alunos de até 15 anos de idade, e que, por alguma razão, não desenvolveram o gosto pela leitura.

Selecionamos o gênero HQ, por entendermos que esse gênero textual é bastante atrativo e pode contribuir para que possamos conduzir os nossos alunos, ora desmotivados e com pouco ou nenhum hábito leitor, a despertarem o interesse e o gosto pela leitura, bem como a se posicionarem criticamente acerca das abordagens temáticas apresentadas nos textos. Nosso trabalho segue uma abordagem de cunho interpretativo, através de uma pesquisa-ação, com viés bibliográfico e análise quanti-qualitativa dos dados.

Por pesquisa-ação, entendemos ser “um tipo de pesquisa social de base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo” (...) (THIOLLENT, 1996, p.14).

A pesquisa foi realizada em uma escola pública, localizada no município de Barra de Santana-PB, em uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental⁴.

⁴ Vale ressaltar que esse projeto foi avaliado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UEPB) sob protocolo nº 3.439.431 e considerado aprovado para aplicação conforme parecer em anexo (vide Anexo 1).

Como instrumento para coleta de dados, partimos de conversas direcionadas e um questionário investigativo (vide Apêndices 1 e 2) sobre as competências e o uso de estratégias de leitura, com os alunos agentes da pesquisa.

Nossa pesquisa apresenta uma abordagem de natureza qualitativa, assim, a entendemos pelo fato de a mesma proporcionar ao pesquisador o contato direto com os sujeitos pesquisados, sendo tanto o pesquisado quanto os alunos, elementos principais desse processo.

Sobre essa questão, Bortoni-Ricardo (2008, p. 46), afirma que

O professor pesquisador não se vê apenas como um usuário de conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe também a produzir conhecimentos sobre seus problemas profissionais, de forma a melhorar sua prática. O que distingue um professor pesquisador dos demais professores é seu compromisso de refletir sobre a própria prática, buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos e superar as próprias deficiências. Para isso ele se mantém aberto a novas ideias e estratégias.

Enfatizamos, pois, a importância da pesquisa em sala de aula e do contato do professor-pesquisador com a pesquisa, com a possibilidade de envolver-se e envolver sua prática em sala de aula, de forma a repensar estratégias e metodologias, de acordo com a necessidade da turma.

Para Bortoni-Ricardo (2008, p. 10), “a pesquisa em sala de aula insere-se no campo da pesquisa social e pode ser construída de acordo com um paradigma qualitativo”. Ainda de acordo com a autora, na pesquisa qualitativa, o pesquisador está interessado em um processo que ocorre em um determinado ambiente (no nosso caso, no espaço da sala de aula), e quer saber como os atores sociais envolvidos nesse processo o percebem, ou seja, o interpretam (BORTONI-RICARDO, 2008).

Entendemos que, quando no desenvolvimento de uma pesquisa científica, é indispensável ao pesquisador fazer um planejamento, levantar hipóteses, definir objetivos e analisar os dados, para confirmar suas hipóteses.

Assim, o docente que consegue associar o trabalho de pesquisa ao seu fazer pedagógico, tornando-se um professor pesquisador de sua própria prática ou das práticas pedagógicas com as quais convive, estará no caminho de aperfeiçoar-se profissionalmente desenvolvendo uma melhor compreensão de suas ações como

mediador de conhecimento e de seu processo interacional com os educandos (BORTONI-RICARDO, 2008).

3.1 Caracterização da escola

A escola onde realizamos a pesquisa está localizada no povoado do sítio Santana, no Município de Barra de Santana – PB, foi fundada em 1978, mas já funcionava como escola na casa de uma professora, desde 1964, essa lecionava para uma turma multisseriada (da Educação Infantil ao 5º ano).

Segundo depoimentos da professora da época, por volta de 1973 e 1974 o prefeito da época, do então município de Boqueirão ao qual a comunidade do Santana pertencia, comprou um terreno (que hoje é um prédio, onde atualmente funcionam 03 salas de aula e a sala de leitura) a um morador local, e construiu um salão que passou a funcionar como escola. Inicialmente, a escola funcionava com o mesmo nome da localidade e em apenas um expediente.

Em 1978, um morador local, com um certo poder de liderança sobre a comunidade, fez a doação de mais um terreno, no qual foram construídas mais 03 salas, sendo: 1 sala para apoio dos professores, 1 cozinha, 3 banheiros, 1 sala para secretaria e direção e um pequeno espaço para recreação das crianças.

A partir de então, as pessoas foram reconhecendo a importância da educação formal para suas vidas e, com a emancipação política do município de Barra de Santana, gerou grande expectativa de emprego e renda à população local, a cada ano foi aumentando o número de alunos que terminavam o Ensino Fundamental (chamado, à época, de 1º grau).

Assim, percebeu-se a necessidade de ampliar o ensino oferecido na comunidade, no entanto, só em 2002, o prefeito de Barra de Santana implantou o Ensino Médio na escola de Mororó (também distrito de Barra de Santana) e pela proximidade das duas localidades, os alunos que terminavam o Ensino Fundamental, na comunidade do Santana, davam continuidade aos estudos na escola mais próxima, no caso, no distrito do Mororó.

Hoje, é possível ver mais concretamente a importância da escola para a comunidade do Santana e localidades vizinhas, pois, muitos dos alunos que frequentaram esta Instituição de Ensino, já ingressaram na universidade, concluíram

o curso superior e outros estão cursando. Hoje, a escola Josué Barbosa atende a um total de 162 alunos, distribuídos nos turnos manhã e tarde.

Apesar de a escola se preocupar com o processo de ensino-aprendizagem, essa ainda enfrenta algumas dificuldades em relação a um trabalho mais assíduo junto aos pais, que ainda apresentam pouca participação na vida escolar dos seus filhos. Muitos deles cursaram até o 9º ano e outros apenas as séries iniciais do Ensino Fundamental, em suma, os mais antigos são semianalfabetos e, por ser hábito da cultura local, muitos deles priorizam o trabalho em detrimento ao estudo, o que faz com que muitas crianças, não deem importância à escola e, logo cedo, passam a ajudar os pais na roça e na criação de animais.

3.2 Os participantes da pesquisa

A turma na qual aplicamos a pesquisa é do 6º ano do Ensino Fundamental II, sendo essa composta por 22 alunos, dos quais 15 são do sexo masculino e 07 do sexo feminino. Todos os 22 alunos são provenientes da zona rural, quando não da comunidade local, são das comunidades circunvizinhas.

Desses 22 alunos, 21 deles são filhos de pais agricultores e, apenas 01 é filho de funcionário público, motorista do município. Desses, 05 já são repetentes do ano e 04 estão fora de faixa-etária, são do sexo masculino, têm entre 14 a 16 anos e não apresentam nenhuma motivação em sala de aula.

A população da comunidade rural de Santana sobrevive da agricultura e da pecuária. Em sua maioria, poucos concluíram o 9º ano do Ensino Fundamental II e podemos afirmar que, de certa forma, o analfabetismo predomina na população adulta da comunidade de Santana.

Dentre os fatores negativos para o desenvolvimento das práticas de leitura dos alunos dessa comunidade, podemos apontar o não acompanhamento e auxílio em casa, por parte dos pais e, muitos deles dividem o dia entre a escola e o trabalho braçal para ajudar na renda da família. Essas famílias, no geral, têm de condições financeiras de baixa renda, sendo o Programa Bolsa Família⁵, a principal fonte de renda. Algumas vivem do comércio local que, além de servir como fonte de

⁵ “O Programa Bolsa Família, criado pela Lei nº 10.836/04, é um programa de transferência direta de renda que beneficia famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza em todo o País” (SEDES, 2018, não paginado).

sobrevivência para algumas dessas famílias, também contribui para o crescimento da localidade.

Em relação à participação da família na escola, essa parceria ainda é fragmentada, ou seja, os pais se fazem presentes apenas nas reuniões bimestrais ou para acompanhar o filho na caminhada para os respectivos estabelecimentos de ensino.

A maioria das mães da comunidade santanense vivem apenas com o auxílio do Programa Bolsa Família e muitas delas constituem família precocemente e ficam morando com os pais que são aposentados e passam a sustentar os netos também. Uma pequena parte das mães são sacoleiras e ajudam na renda familiar, os homens trabalham como diaristas (vaqueiros, ajudantes de pedreiro, no cultivo da palma forrageira etc.) e, no inverno, na agricultura de subsistência com ajuda das mulheres.

3.3 Instrumento de coleta de dados (questionário)

Aplicamos dois questionários de sondagem (vide apêndices 1 e 2), com os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II, agentes da pesquisa, para, a partir das respostas coletadas, podermos traçar nosso plano de estudo junto às teorias pertinentes ao trabalho com as estratégias e práticas de leitura, visando formar cidadãos leitores e críticos sociais, na perspectiva do letramento.

Segundo GIL (1987), o questionário constitui hoje uma das mais importantes técnicas disponíveis para a obtenção de dados nas pesquisas sociais. É a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.

3.4 A proposta de intervenção

É inegável que a prática leitora não acontece, necessariamente, na escola. No entanto, quando se trata de formar leitores ou mesmo desenvolver a prática de leitura em nossos alunos quando muitos deles apresentam-se desmotivados e sem perceber a escola como espaço capaz de proporcionar o encontro do mundo mágico da leitura com suas práticas cotidianas de interação sociocultural, destacamos a necessidade de uma prática interventiva nessa instituição, entendida como agência de letramento e promotora de práticas sociais entre os sujeitos que ali estão.

A proposta para trabalhar com letramento na escola consiste em criar eventos (atividades de leitura, escrita e produção textual, apresentação de seminários, peças teatrais, entre outros), que possam propiciar ao aluno a integração nessas práticas de letramento, principalmente para aqueles que ainda não a dominam.

Partindo da concepção de que o mundo da leitura é capaz de transformar e formar sujeitos críticos e atuantes das práticas sociais de letramento, dentro e fora da sala de aula, destacamos a importância e a necessidade do nosso aluno gostar de ler e sentir-se atraído pela prática leitora, nos mais variados contextos socioculturais.

A partir dessa observação, e levando em consideração que “leitura e escrita não se desenvolvem naturalmente” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 83) e que, todos os anos, muitos dos nossos alunos, que chegam ao 6º ano, não apresentam motivação, nem interesse pela leitura, seja essa de qualquer natureza, pensamos em uma proposta de intervenção que possa vir a fomentar e desenvolver neles o hábito e o gosto pela leitura, seja em sala de aula ou fora dela.

Para a nossa proposta de intervenção, fizemos uso da concepção de leitura de abordagem sócio interacionista, descrita no capítulo de fundamentação teórica desse trabalho e apresentada por Koch e Elias (2006).

Destacamos ainda a importância da nossa pesquisa, dentre outras características, “por entendermos por agentes letrados professores que constroem uma mediação de maneira a facilitar para os alunos uma leitura compreensiva dos textos didáticos de suas disciplinas” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 36). Assim, a proposta de intervenção foi organizada em dez encontros, de duas aulas cada um, sendo cada aula de 50 minutos, portanto, tivemos um total de 20 aulas.

No primeiro encontro, fizemos a apresentação do projeto da proposta de intervenção à gestão escolar, aos alunos e aos pais que aceitarem o convite para conhecer a proposta do projeto. Entregamos uma pasta aos alunos contendo a HQ selecionada para a proposta do projeto, os documentos a serem assinados para o comitê de ética e o primeiro questionário.

No segundo encontro, foi aplicado o questionário diagnóstico com os alunos para saber as concepções, gostos e práticas de leituras já vivenciadas por eles. Nesse encontro, explicamos também como as oficinas foram desenvolvidas com o gênero HQ e o porquê de termos escolhido esse gênero para desenvolver as oficinas.

A partir das respostas coletadas no questionário, pensarmos as estratégias para montar as oficinas de leitura, com o gênero HQ, por esse ser um texto curto, de linguagem e personagens próximas à realidade dos alunos e apresentar linguagem mista, verbal e não verbal.

Nas oficinas 01 e 02, foi proposto uma roda de leitura, da HQ da turma da Mônica, “Última vaga para o planeta Vulkano”, distribuída no primeiro encontro. Os deixamos à vontade para ler ou não, para depois começarmos a dialogar com eles sobre o texto e as personagens. Nessas oficinas, buscamos ativar os conhecimentos prévios dos alunos sobre possíveis estratégias de leituras já vivenciadas por eles.

Plano de aula para as oficinas 01 e 02

| 1ª e 2ª oficinas | Objetivos das Oficinas | Atividades aplicadas |
|---|--|--|
| <p>Exposição da capa das seguintes HQs (Viagem no tempo: A unificação da Itália, Mickey-Extra, Tio Patinhas-férias, Tio Patinhas-Extras, Mônica-outras histórias), e diálogo acerca da temática principal em estudo: História em quadrinhos (HQs)</p> <p>Tempo de duração: 02 horas-aula de 50 minutos.</p> | <p>.Apresentar e discutir com os estudantes, a partir de uma roda de conversa as especificidades da proposta de trabalho com o gênero HQ, a partir das capas apresentadas e, em seguida, descrever as ações que deverão figurar as etapas que serão desenvolvidas.</p> <p>Motivar a leitura a partir de imagens; *Despertar o interesse leitor e a criticidade do aluno para a leitura do gênero HQ.</p> | <p>.Organizamos a sala em cinco (05) grupos e, em seguida, demos início a primeira oficina.</p> <p>*Discutimos acerca das imagens apresentadas nas capas das HQs, questionando aos alunos se foram motivados para ler a história, a partir das imagens, ora apresentadas e dos comentários feitos sobre as mesmas.</p> <p>*Deixando-os à vontade, pedimos que conversassem entre si sobre as imagens apresentadas.</p> |

Nas oficinas 03 e 04, dividimos a turma em 5 grupos para, em seguida, distribuímos a primeira história da HQ e propomos que fizessem comentários sobre a narrativa. O objetivo desse encontro, foi despertar a curiosidade dos alunos para a leitura, motivando-os a ler e discutir textos, principalmente os oferecidos em sala de aula.

Plano de aula oficinas 03 e 04

| 3ª e 4ª oficinas | Objetivos das Oficinas | Atividades aplicadas |
|---|---|---|
| <p>Discussão e observação acerca do comportamento (atitudes leitoras utilizadas) dos alunos quando vão fazer a leitura de um texto;</p> <p>Tempo de duração: 02 horas-aula de 50 minutos.</p> | <p>Perceber as estratégias já utilizadas pelos alunos quando no ato da leitura;</p> <p>Observar como os alunos se comportam quando no ato da leitura em sala de aula;</p> <p>Incentivar a leitura verbal a partir da leitura de imagens.</p> <p>Despertar no aluno o desejo de ler outras histórias, motivados pelas discussões e as leituras em sala de aula</p> | <p>Listamos no quadro o título, a capa, dados sobre o autor, o ilustrador, ano de publicação/ lançamento, site, dados sobre, imagens, e espessura de algumas HQs.</p> <p>Em seguida, questionamos se a discussão acerca dos elementos supracitados os motivou e os despertou para a leitura dessas e de outras HQs.</p> |

No terceiro encontro (oficinas 5 e 6) levamos a turma para à biblioteca, para pesquisar os livros e seus respectivos autores que abordam o gênero HQ. Solicitamos que fizessem anotações do que fossem descobrindo.

Plano de aula das oficinas 05 e 06

| Na 5ª e 6ª oficinas | Objetivos das Oficinas | Atividades aplicadas |
|--|---|--|
| <p>.HQ da turma da Mônica</p> <p>– leitura da 1ª história-</p> <p>Aula expositiva e dialogada sobre o gênero textual HQ.</p> <p>Tempo de duração: 02 horas-aula de 50 minutos.</p> | <p>Motivar os alunos a leitura do gênero HQ;</p> <p>Levar os alunos a perceber características, estrutura, linguagem e temáticas abordadas nas HQs.</p> | <p>Visita à biblioteca</p> <p>Com os alunos organizados em círculo, fizemos a leitura compartilhada da 1ª história da HQ selecionada;</p> <p>Leitura e discussão em grupo, a partir da motivação com imagens nas capas de HQs.</p> |

Como proposta para o quarto encontro (oficinas 7 e 8), organizamos uma roda de leitura, com HQs selecionadas por eles, na ida à biblioteca. Pensamos estratégias de leitura que favorecessem a discussão e o envolvimento de toda a turma.

Plano de aula das oficinas 07 e 08

| Na 7ª e 8ª oficinas | Objetivos das Oficinas | Atividades aplicadas |
|--|--|--|
| <p>Apresentar, discutir e praticar a sequência da narrativa com o gênero HQ.</p> | <p>Perceber que estratégias de leitura os alunos já fazem uso quando na leitura de um texto narrativo, no caso, de uma</p> | <p>Com a turma dividida em 05 grupos, distribuímos a 1ª estória da HQ “A turma da Mônica (essa</p> |

| | | |
|--|---|---|
| <p>Tempo de duração: 02 horas-aula de 50 minutos</p> | <p>HQ. Despertar a curiosidade dos alunos para a leitura, a partir do gênero HQ; Levar os alunos a perceberem elementos de coesão textual, responsável pela sequência dos acontecimentos.</p> | <p>história foi entregue xerocopiada, em quadrinhos desorganizados) - última vaga para o planeta Vulkano” e solicitamos que tentassem organizar na ordem dos acontecimentos; *Observação da sequência de fala, uso da pontuação e a ordem das imagens etc.</p> |
|--|---|---|

Na quinta oficina, com os alunos divididos em grupos, distribuimos textos e obras literárias para que lessem individualmente e, em seguida, apresentassem oralmente e de forma compartilhada, suas descobertas e satisfações pela leitura.

Plano de aula para as oficinas 09 e 10

| Oficinas 9ª e 10ª | Objetivos das Oficinas | Atividades aplicadas |
|---|---|---|
| <p>. Roda de conversa sobre a temática abordada nas HQs: Zé Carioca, Tio Patinhas, Pato Donald, Pateta e Mickey. Relacionar a leitura à vivência do aluno. Tempo de duração: 02 horas-aulas de 50 minutos.</p> | <p>.Ampliar o vocabulário do aluno; *Perceber a importância da contextualização de uma narrativa, antes da leitura; *Relacionar a leitura a nossa prática cotidiana.</p> | <p>Com a turma dividida em 06 (seis) grupos, realizamos uma roda de conversa sobre as HQ: Zé Carioca, Tio Patinhas, Pato Donald, Pateta e Mickey, lidas por eles em casa.</p> |

Como proposta para a sexta oficina, pensamos voltar à biblioteca para selecionar livros literários para serem lidos e apresentados pelos alunos de forma lúdica e criativa, na escola, envolvendo a participação de toda a turma.

Plano de aula das oficinas 11 e 12

| Oficinas 11ª e 12ª | Objetivos das Oficinas | Atividades aplicadas |
|--|---|--|
| <p>Roda de leitura e discussão sobre a leitura e as temáticas abordadas nas HQs selecionadas e lidas pelos alunos.</p> <p>Atividade de incentivo à leitura, leitura de texto motivador.</p> <p>Tempo de duração: 02 horas-aula de 50 minutos..</p> | <p>Motivar a leitura a partir do gênero textual HQ;</p> <p>Praticar a leitura em voz alta e compartilhada;</p> <p>*Trabalhar estratégias de incentivo à leitura;</p> <p>Apresentar e trabalhar textos de linguagem e situações próximas à realidade dos alunos.</p> | <p>Visita à biblioteca</p> <p>Com a sala organizada em círculo, realizamos uma roda de leitura com as HQs selecionadas pelos alunos;</p> <p>Realizamos a leitura silenciosa e, em seguida, a leitura compartilhada;</p> <p>Discussão das temáticas abordadas nas leituras das HQs.</p> |

No sétimo encontro, levar para a sala de aula livros de contos, histórias em quadrinhos, poemas e versos para que eles folheassem, conversassem sobre as obras e mostrassem ou não algum interesse pela leitura de uma delas. Objetivamos motivar o aluno partindo da motivação coletiva.

Plano de aula das oficinas 13 e 14

| Oficinas 13ª e 14ª | Objetivos das Oficinas | Atividades aplicadas |
|--|---|--|
| <p>Organização da turma em grupos a partir de suas preferências leitoras;</p> <p>Propor a prática leitora como atividade interativa e prazerosa.</p> <p>Tempo de duração: 02 horas-aula de 50 minutos.</p> | <p>Motivar a prática leitora a partir da motivação inicial;</p> <p>Discutir com os alunos acerca de suas preferências leitoras, de modo a motivá-los a outras leituras, a partir de leituras feitas e discutidas em sala de aula.</p> | <p>Com os alunos divididos em grupos, permitimos que os alunos conversassem e discutissem sobre as temáticas abordadas nas HQs.</p> <p>Leitura e discussão em grupo das leituras feitas nas HQs.</p> |

No próximo encontro, voltamos à biblioteca (onde também é a sala dos professores), para pesquisarmos obras literárias, das mais variadas temáticas. Propomos que cada um dos alunos escolhessem um livro para ler em casa.

Plano de aula das oficinas 15 e 16

| 15ª e 16ª oficinas | Objetivos das oficinas | Atividades aplicadas |
|---|---|--|
| <p>Visita à biblioteca para pesquisar e conhecer as HQs existentes;</p> <p>Conversa acerca do local onde o aluno teve ou tem maior incentivo à leitura se em casa, na escola ou</p> | <p>Conhecer o acervo de HQs existente na biblioteca;</p> <p>Perceber como o aluno tem maior incentivo à leitura;</p> <p>motivar o aluno a partir da motivação inicial escolher um livro para ler de forma</p> | <p>Visita à biblioteca, na companhia da coordenação escolar, dando apoio ao projeto;</p> <p>Escolha e seleção de HQs para leitura em casa;</p> <p>Roda de conversa sobre como os alunos foram e são incentivados à</p> |

| | | |
|---|-------------|----------|
| com as conversas entre amigos. Tempo de duração: 02 horas-aula de 50 minutos | espontânea. | leitura. |
|---|-------------|----------|

O nono encontro foi dedicado à organização para as apresentações das obras que foram lidas pelos alunos para serem apresentadas na culminância da proposta do projeto de intervenção.

Plano de aula das oficinas 17 e 18

| 17ª e 18ª oficinas | Objetivos das oficinas | Atividades aplicadas |
|---|--|--|
| Encontro, discussão e preparação das apresentações das leituras realizadas pelos alunos. Tempo de duração: 02 horas-aula de 50 minutos | Organizar as apresentações das leituras realizadas em casa, a partir das HQs escolhidas pelos alunos; Desenvolver a criticidade leitora do aluno, seja essa, na modalidade escrita ou oral. | Elaboração de cartazes; Discussão acerca das apresentações a serem feitas das leituras realizadas em casa, com as HQs selecionadas no encontro anterior. Preparação para a culminância do projeto. |

Por fim, no décimo e último encontro, fizemos a culminância do projeto de intervenção com as apresentações das obras lidas pelos alunos. Inicialmente, apresentamos o livro da coleção infanto-juvenil “o Gato Viriato”, de Roger Melo (coleção infanto-juvenil), e fizemos a apresentação da obra de forma verbal e não verbal.

Plano de aula para o 10º encontro

| 19ª e 20ª oficinas | Objetivos das oficinas | Atividades aplicadas |
|--|--|--|
| Esse encontro foi dedicado a culminância do projeto de intervenção com a apresentação da obra da coleção infanto-juvenil- Viriato o gato de Roger Mello, nas modalidades verbal e não verbal. Tempo de duração: 02 horas-aula de 50 minutos | Socializar as leituras feitas em casa das obras selecionadas pelos alunos no encontro anterior; Avaliar o desenvolvimento das oficinas na motivação do aluno para a prática da leitura. | Apresentação do livro – “Viriato, o gato”, de Roger Melo (na modalidade verbal e não verbal). Discussão, comentário e avaliação junto aos alunos das oficinas propostas durante o desenvolvimento do projeto; Discussão acerca das leituras feitas em casa pelos alunos. |

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

Nesse capítulo, discutimos a análise dos dados, avaliando o desenvolvimento da pesquisa e da proposta de intervenção, fazendo um quadro comparativo acerca do interesse leitor dos alunos, através da análise das respostas a um questionário aplicado no início e no fim da proposta interventiva. Assim, optamos por fazer os gráficos das respostas às questões que julgamos merecer de uma análise teórica mais específica, embasados na teoria que defendemos.

4.1 Análise do 1º questionário da proposta de intervenção

Como fase de diagnóstico, aplicamos um primeiro questionário para perceber, através das respostas dos alunos, o envolvimento, o gosto e como eles se comportam em relação às práticas de leitura, dentro e fora da sala de aula. O objetivo geral desse questionário foi recolher informações dos alunos sobre suas preferências leitoras, opinião em relação às práticas de leitura já vivenciadas por eles, a frequência com que leem, motivadores e dificuldades para a leitura.

Em resposta a 1ª questão do questionário (*Você gosta de ler?*), dos 20 alunos participantes da pesquisa, 05 responderam que não gostam de ler e 15 responderam que gostam, vejamos o gráfico ilustrativo a seguir:

GRÁFICO 1 – RESPOSTAS À 1ª QUESTÃO



Fonte: Elaboração própria (2020).

Essa porcentagem de 75% dos alunos afirmando que gostam de ler, não é condizente com as práticas cotidianas em sala de aula, quando no trabalho com

leitura, o que nos leva a duas possíveis suposições: O que realmente os alunos entendem por leitura? Responderam sim apenas para nos agradar ou fazendo referência ao que eles gostam de ler ou leem? Em resposta a essas duas questões, podemos afirmar que a maioria dos alunos afirmam gostar de ler, mas, na prática, mostraram-se dispostos à leitura de textos não verbais, frases isoladas ou pequenos parágrafos, o que caracteriza a prática da leitura decodificada.

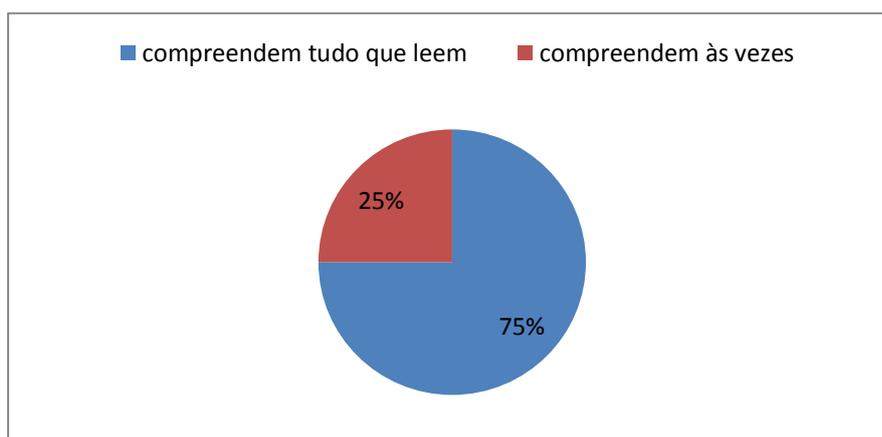
Nas respostas a essa questão, as atitudes leitoras do aluno levam-nos a refletir em que concepção de leitura está orientado. Quando 75% dos alunos afirmam gostar de ler muitos asseguraram que sempre compreendem tudo que leem, mas, nas atividades práticas, esses limitam-se, simplesmente, à leitura das imagens, negando a prática de outras leituras possíveis no texto.

À luz da teoria que fundamenta essa pesquisa e contrapondo teoria e prática em relações às atitudes dos alunos, examinamos o que eles realmente entendem por leitura ou a que concepção de leitura estão eles se referindo? Entendemos estarem, eles fazendo referência a leitura decodificada.

Segundo Silva (2009, p. 39) essa seria uma concepção de “leitura mecânica, que consiste apenas na habilidade de decifrar códigos e sinais”. Compreendemos que essa percepção mecânica de leitura é uma prática que prejudica o processo de formação de leitores deles.

Na segunda pergunta, (*Você compreende tudo que lê?*), os alunos reafirmaram positivamente ao questionamento e deram um percentual significativo no processo de entendimento da leitura. Nessa questão, 15 alunos responderam que compreendem, enquanto 05 responderam que compreendem às vezes. Segundo Kleiman (2013, p. 11) “a compreensão de textos envolve processos cognitivos múltiplos” o que torna o aluno um eterno aprendiz de leitura, pois ele é um leitor em construção que depende de diversos fatores, sejam sociais ou culturais para compreender o texto. Para De Pietri (2009, p. 21) “A compreensão do texto, portanto, é possível graças aos conhecimentos prévios que o leitor possui e à interação desses conhecimentos no momento da leitura.” Por isso, acreditamos que a leitura prévia dos alunos foi compatível com sua vivência. Assim, destacamos a importância de acionarmos o conhecimento prévio do aluno, levando-o a fazer inferências e levantar hipóteses antes da leitura. Vejamos abaixo o gráfico que representa as respostas coletadas nessa pergunta.

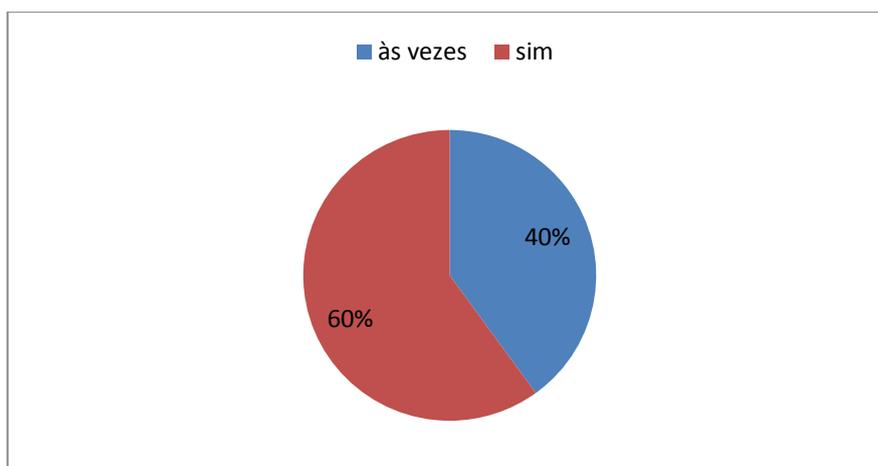
GRÁFICO 2 – RESPOSTAS À 2ª QUESTÃO



Fonte: Elaboração própria (2020).

A 3ª questão (*Você gosta da leitura dos livros e textos que seu/sua professor (a) pede?*), dentre as opções de resposta, 08 alunos responderam às vezes e os outros 12 marcaram sim. Vejamos abaixo:

GRÁFICO 3 – RESPOSTAS À 3ª QUESTÃO



Fonte: Elaboração própria (2020).

Essa resposta dá entendimento para a afirmativa dos 75% dos alunos, respondendo que gostam de ler na primeira questão. Eles nunca se negam a ler (pelo menos uma grande parte da turma) as leituras propostas em sala, no livro-texto, em que cada um deles vai lendo, no máximo, um parágrafo. Talvez essa questão nos dê respaldo para a afirmativa da 1ª questão, quando analisamos a leitura como um processo mecânico de decodificação, quiçá, tenhamos sido cruéis demais com os alunos, já que, segundo Cosson (2018, p. 12),

A razão maior para essa diminuição do espaço ocupado pelo livro na vida das pessoas é a falta de tempo, que, como se sabe, é uma forma gentil de indicar desinteresse pela atividade. Aliás, o desinteresse atinge 78% das pessoas que declaram estar lendo menos do que no passado. Quando leem fazem isso mais pela necessidade de se atualizarem culturalmente do que por prazer.

Conforme o autor, há um desinteresse grande no processo de aquisição da leitura, aliás há uma resistência por parte dos aprendizes em se dedicarem à leitura, já que temos infindas novas formas de entretenimento, e talvez o próprio sistema educacional contribua com essa realidade.

Na quarta pergunta (*Você acha que a leitura é importante para o indivíduo na sociedade?*), como resposta, 17 alunos marcaram que sim, 02 marcaram que não e 1 respondeu “mais ou menos”.

GRÁFICO 4 – RESPOSTAS À 4ª QUESTÃO

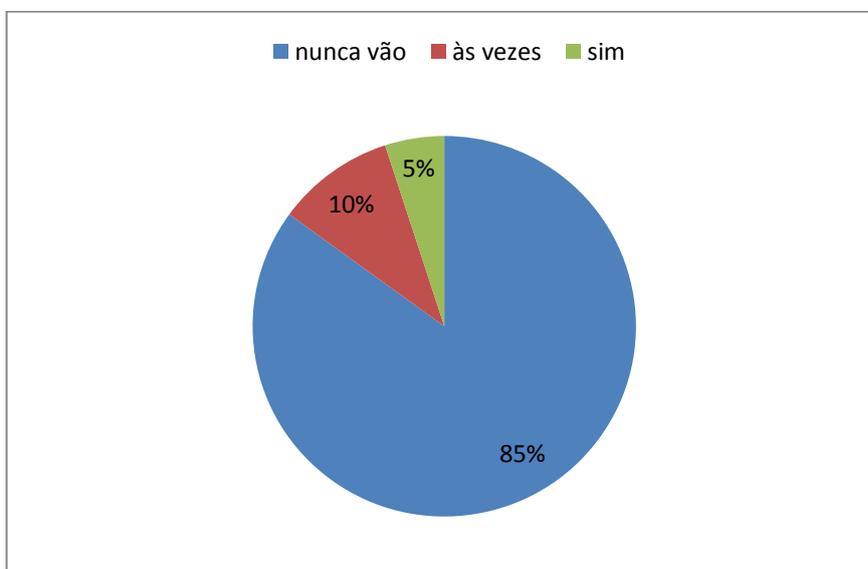


Fonte: Elaboração própria (2020).

As respostas a essa pergunta foram bastante satisfatórias para a nossa análise, visto que a maioria dos alunos afirmaram que a leitura é importante, isso indica que eles sabem da importância das práticas leitoras na sociedade. Conforme Cosson (2018, p. 36) “A leitura é, assim, um processo de compartilhamento, uma competência social”, também entendida dessa forma pelos alunos no questionário.

Na quinta questão (*Você vai sempre à biblioteca da escola?*), 17 alunos responderam que nunca vão, 1 respondeu que vai às vezes, e os outros 2 responderam que sim.

GRÁFICO 5 – RESPOSTAS À 5ª QUESTÃO



Fonte: Elaboração própria (2020).

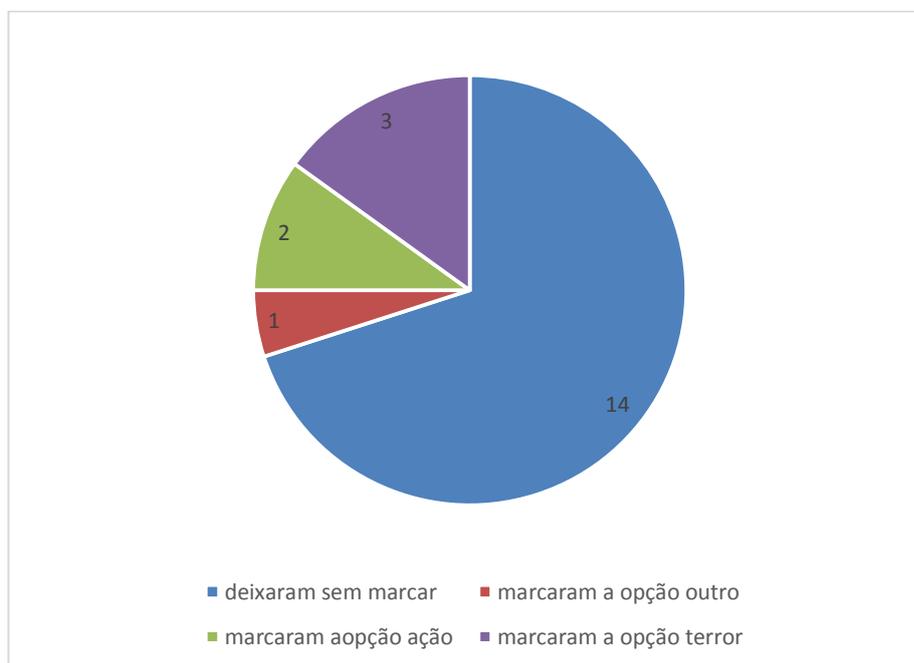
Pelo fato de a biblioteca resumir-se a duas (02) estantes de livros, uma caixa com exemplares de HQs e algumas revistas (na sala dos professores) com assuntos diversos, muitos dos alunos não a consideram, sequer a veem como uma biblioteca, já que é na biblioteca que os alunos passam a reconhecer a importância da leitura, é nela que ele pode optar pela leitura que melhor o identifica, adquirindo, assim, novos conhecimentos. Segundo Becker e Grosch (2008, p. 40):

Embora a escola devesse ser o local responsável em promover ações que desenvolvam o prazer de ler, indo ao encontro de práticas de letramento, as práticas em nossas escolas nem sempre contribuem para formar cidadãos leitores. E as bibliotecas, que deveriam ser o cérebro das instituições escolares, funcionam (quando existem), como apêndices da educação: sem bibliotecário, localizadas em salas impróprias, com acervo desatualizado e sem diversidade de leituras (escrita virtual etc.), sem atividades que promovam o prazer de ler etc.

É na biblioteca que os indivíduos adquirem conhecimentos e desenvolvem a leitura livremente (por fruição), selecionando seus mundos imaginários, pois ela é certamente uma influência viável para a formação de leitores.

Na sexta questão, (*Que livros você mais procura na biblioteca da escola?*) perguntávamos sobre os temas preferidos (aventura, ação, terror e outro(s)) que os alunos gostam, ou geralmente leem. 14 alunos não marcaram nenhuma das alternativas, 1 deles respondeu a opção “outro”, 2 responderam que gostam de ação e os outros 3 responderam que gostam de terror. O número elevado de alunos que optaram por não marcar nenhuma alternativa, talvez seja explicado devido ao desconhecimento das temáticas ou por não terem compreendido a pergunta. Acerca da preferência pelo gênero terror, Gens (2005, p. 115) afirma que “as narrativas de terror (ou horror) parecem surgir com a tentativa de encontrar adequados símbolos e descrições para forças, medos e energias primitivas relacionadas à morte, à vida após a morte, punição, mal, violência e destruição”. Essa preferência pela temática pode partir da experiência cotidiana que constantemente eles vivenciam. Observemos no gráfico abaixo o quantitativo das respostas à questão 6:

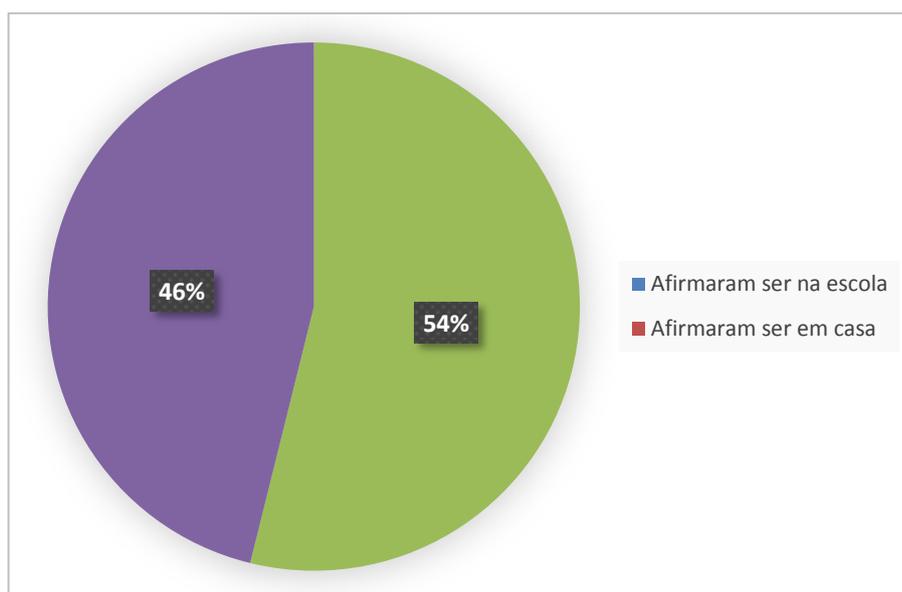
GRÁFICO 6 – RESPOSTAS À 6ª QUESTÃO



Fonte: Elaboração própria (2020).

Para a sétima questão (*Onde você lê mais livros?*), tínhamos como opção de respostas: “em casa” ou “na escola”. Dos vinte alunos participantes, 14 deles disseram que leem mais livros na escola e apenas 6 responderam ler em casa.

GRÁFICO 7 – RESPOSTAS À 7ª QUESTÃO



Fonte: Elaboração própria (2020).

É possível percebermos que os alunos parecem não ter fixado a pergunta: ler livros (leitura de gêneros diversos). Chegamos a entender na resposta (14 deles gostam de ler na escola) que a leitura apontada por eles, seja apenas, a leitura de tópicos e frases, ao oposto de leitura de obras completas já que era dessa leitura como interação social, leitura como atividade e/ou prática de interação sociocultural que estávamos nos referindo, na indagação. Por isso, compreendemos a importância da mediação e dos agentes letradores para o processo de leitura. Nesse sentido, Bortoni-Ricardo (2008, p. 36), define como agentes letradores “professores que constroem uma mediação de maneira a facilitar para os alunos uma leitura compreensiva dos textos didáticos de suas disciplinas”.

Ao questionamento da oitava questão (*Ao ler um livro, uma revista ou um texto, você costuma: () Ficar no início; () parar na metade; () ir até o final*), 1 aluno respondeu que para no meio da leitura, 15 responderam que leem até o final e, por último, 4 deles marcaram que leem apenas as primeiras páginas.

Respondendo à nona questão (*O que impede você de ler um livro até o final?*) 2 deles indicaram ser a falta de interesse pela leitura, 10 apontaram o fato de a leitura daquele livro não ser interessante, 6 marcaram ser o fato de sempre lerem para responder atividades solicitadas pelo professor e 2 responderam ser o fato de não gostarem de ler.

As respostas dadas pelos alunos para as questões de número 8 e 9 sinalizam para a importância e a necessidade de o professor utilizar estratégias leitoras que acionem, quando no ato da leitura, o conhecimento prévio do aluno. Sobre trabalhar com estratégias para ativar o conhecimento prévio do aluno, Kleiman (2013, p. 15) afirma que

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 de sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo que o leitor consegue construir o sentido do texto.

Na décima questão, perguntávamos por qual *motivo eles geralmente procuram um livro para ler*, em resposta a essa questão, 1 aluno não respondeu, 02 responderam ser por indicação do professor, 1 disse ser por outro motivo e 16 deles responderam ser por iniciativa própria. Tínhamos na questão três alternativas: “por iniciativa própria”, “por indicação do professor” e “por outro motivo”.

As respostas dessa questão configuram a necessidade de o professor trabalhar em sala de aula com ofertas temáticas as mais variadas possíveis, instigando o aluno para ler e perceber a importância da mediação do professor, para a sua formação leitora.

Sobre motivar o aluno a ler, De Pietri (2009, p. 55), afirma que

...se a mediação acontece previamente à entrada do texto na sala de aula, ele não se limita a esse momento: o professor tem que estar pronto para procurar e ofertar outros textos que se mostrem necessários durante a atividade de leitura. A mediação do professor se faz, assim, no momento de prever que outras leituras são necessárias para fundamentar a leitura do(s) texto(s) lido(s) em sala de aula.

Nesse entendimento, destacamos a necessidade de práticas de leitura que, dentre suas características e seus objetivos, tenha o aluno como sujeito social, enfatizando e levando-o sempre à necessidade de questionamentos acerca dos discursos a ele apresentado, levando sempre o aluno a buscar outras informações a partir do contexto da sala de aula.

À décima primeira questão (*Você se lembra do último livro que leu? Se sim, qual o título?*), dos 20 alunos participantes da pesquisa, 8 deles marcaram que não

lembravam e 12 disseram que lembravam, porém, desses 12, apenas 8 lembraram e disseram oralmente o nome do último livro lido.

Esses dados apontam para a necessidade de serem definidos objetivos para a leitura, pois, segundo Kleiman (2013, p.12) “há evidências inequívocas de que nossa capacidade de processamento e de memória melhoram significativamente quando é fornecido objetivo para uma tarefa”. Assim, pode-se afirmar que, quando se lê com propósitos e objetivos definidos, há uma possibilidade maior de o leitor reter mais informações acerca de cada leitura realizada.

A décima *segunda* questão perguntava se os alunos já tinham se deparado com um texto o qual não tinham conseguido ler. 05 deles disseram que não e os outros 15 responderam que sim. Vários fatores podem ter contribuído para esses alunos não terem conseguido ler o texto, a exemplo da falta de objetivos para a leitura, pois, de acordo com Colomer (2007, p. 125), “leitura autônoma, continuada, silenciosa, de gratificação imediata e livre escolha, é imprescindível para que o próprio texto “ensine” a ler...”. Dessa forma, se o aluno desenvolve a prática da leitura para vários propósitos, é provável que esse busque sempre vencer os desafios dessa prática.

A décima terceira questão perguntava quantos livros eles já tinham lido até o momento. Dos 20 alunos participantes, 05 responderam que não tinham lido nenhum livro, 01 respondeu que já tinha lido apenas 1 livro e, os outros 14 responderam já ter lido mais de três livros.

Essa questão aponta, assim como a questão de número 7 para a necessidade de intermediação e motivação para a leitura. A esse respeito Amorim (2008, p. 11), afirma que

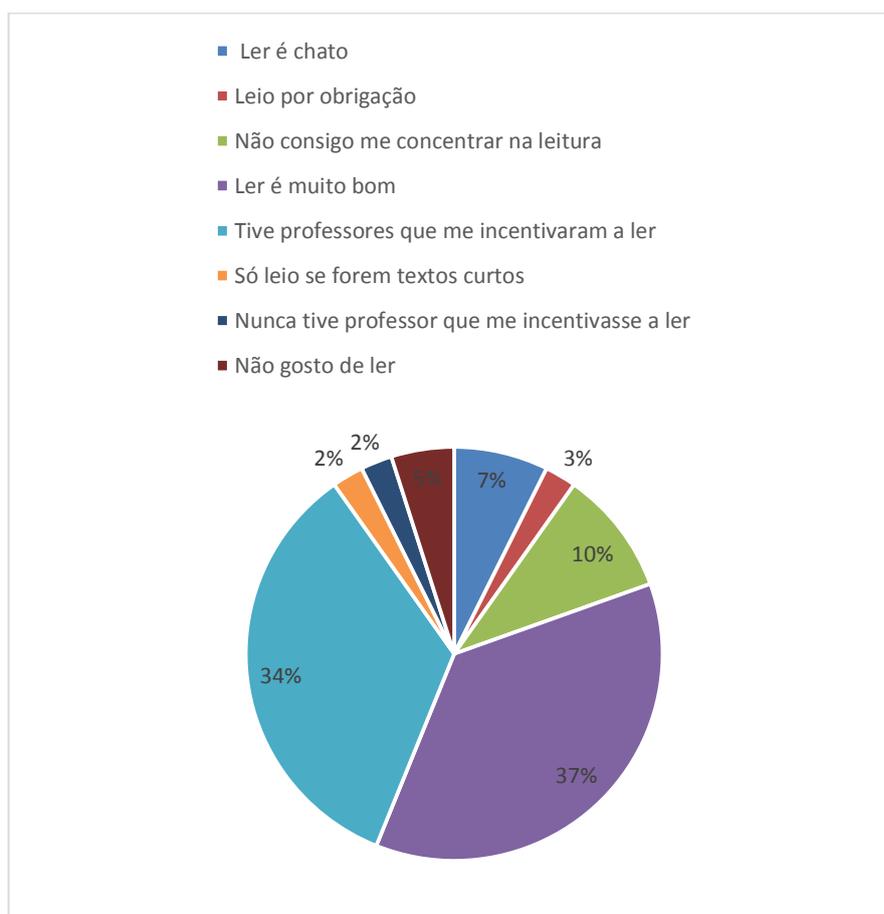
[...] o gosto pela leitura é um hábito que se consolida a partir da prática cotidiana, devendo, portanto, ser estimulado desde a infância, até tornar-se uma necessidade. Muitos afirmam que os pais são os principais responsáveis pelo incentivo à leitura e que um bom leitor se faz, fundamentalmente, em casa.

Asseguramos, assim a importância da participação da família no processo de formação do hábito leitor, em contribuição às práticas do professor e da escola.

A décima quarta questão perguntava os alunos acerca de determinadas atitudes que os identificavam sobre o processo e a abordagem de leitura até o momento, para essa questão tivemos as seguintes respostas:

- a) *Ler é chato* (3)
 b) *Leio por obrigação* (1)
 c) *Não consigo me concentrar na leitura* (4)
 d) *Ler é muito bom* (15)
 e) *Tive professores que me incentivaram a ler* (14)
 f) *Só leio se forem textos curtos* (1)
 g) *Nunca tive professor que me incentivasse a ler* (1)
 h) *Não gosto de ler* (2)

GRÁFICO 8 – RESPOSTAS À 14ª QUESTÃO



Fonte: Elaboração própria (2020).

Logo, a escola e o professor precisam pensar metodologias e práticas de ensino que assegurem a formação do leitor.

A décima quinta e última questão, tinha como foco saber se os alunos costumam ler nas horas de folga (*Costuma ler nas suas horas de folga?*), dos 20 alunos participantes, 10 deles responderam sim, e 10 responderam não.

Consideramos as respostas dos alunos para as questões 14 e 15 muito importantes para a pesquisa. Nas respostas à 14ª questão, os percentuais de 37% afirmando que gostam de ler e 34% que sempre tiveram professores que os

incentivaram a ler asseguram a importância de o professor promover práticas leitoras atrativas e que despertem o interesse do aluno para, também, outras leituras. Assegurar a promoção da leitura deleite e sem cobranças de atividades ao final é imprescindível para formar leitor, uma vez que, segundo Colomer (2007, p. 47),

...é inquestionável que o desinteresse pela leitura ocorre nos jovens enquanto ainda estão na etapa escolar e que alguns dos fatores que o produzem têm causas escolares, por defeitos nos métodos didáticos ou por fatores contraditórios como o fato de que a exigência do conhecimento própria do secundário diminui o tempo que os meninos e as meninas dedicavam à leitura livre no primário.

Logo, a escola e o professor precisam estar sempre motivando o aluno a leituras mediante estratégias e práticas, cada vez mais, motivadoras, principalmente em sala de aula, para que essas práticas se efetivem também fora do espaço escolar.

4.2 Análise das oficinas de leitura com HQs

No primeiro encontro, fizemos a apresentação da proposta do projeto para a turma do 6º ano, gestão escolar e pais que aceitaram o convite e foram conhecer a proposta. Apresentamos a proposta e os objetivos do projeto, falando sobre a importância da leitura, seja essa, dentro ou fora do espaço escolar. O propósito foi levá-los à reflexão acerca da importância da leitura no processo de formação sócio cultural do aluno, através dos eventos de letramento.

A proposta de atividade foi aceita pelos alunos sem nenhuma objeção e eles se mostraram curiosos e interessados o que já nos chamou a atenção. Concluída essa etapa, dispensamos a gestão escolar e os pais e começamos a aplicar o primeiro questionário (diagnóstico), que teve como objetivo saber quais estratégias de leitura os alunos já dominam e quais as concepções e as práticas leitoras, até então, vivenciadas por eles.

Como foi exposto no item da metodologia, os questionários foram aplicados com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, sendo um inicial e outro final. O mesmo teve como objetivo, dar subsídio para pensarmos, elaborar e aplicar as oficinas de leitura, de modo que, enquanto professores, sejamos mediadores e promotores de práticas sociais de letramento, que sejam significativas e que

venham, de alguma forma, despertar no aluno o hábito e o prazer de ler, contar e ouvir histórias, sejam essas contadas pelo professor, por um colega de classe ou por qualquer outra pessoa que esteja na condição de leitor ou contador de história.

Para o primeiro momento, pedimos que os alunos ficassem à vontade para folhear a HQ, (no primeiro momento, entregamos para cada um dos alunos uma pasta contendo: uma HQ, o 1º questionário diagnóstico e os termos a serem assinados por eles e pelos pais para a documentação do comitê de ética, trocando ideias e informações com os colegas. Para esse momento, levamos em consideração o fato de muitos alunos serem de famílias com pouco instrução educacional, ou seja, muitos sabem apenas assinar o nome, não dominando a leitura e a escrita.

Nesse primeiro encontro, utilizamos de algumas estratégias para acionarmos o conhecimento prévio dos alunos, visto que, de acordo com Solé (1998, p. 73)

As estratégias que vamos ensinar devem permitir que o aluno planeje a tarefa geral da leitura e sua própria localização- motivação, disponibilidade- diante dela; facilitarão a comprovação, a revisão, o controle do que se lê,

Já nesse primeiro contato, obtivemos resultados positivos, percebemos o envolvimento e a interação dos alunos. Todos folhearam, discutiram entre si e fizeram comentários sobre as personagens. Mas, observamos que muitos deles realizaram a leitura apenas das imagens, limitando-se apenas ao texto visual, fato esse que também foi positivo. Sobre a leitura de imagens Burlamaque *et al.* (2011, p. 83) afirmam que “a leitura de imagens é uma das primeiras leituras da criança, essa faz parte desde muito cedo de sua vida, pois a criança antes mesmo de saber ler e escrever tem contato direto com diversas imagens e símbolos”.

Essa atitude leitora é, talvez, consequência de metodologias e de uso de textos predominantemente imagéticos, levando, assim, o leitor a adquirir essa preferência leitora, dispensando outras modalidades de leitura. Já nesse primeiro encontro, destacamos duas observações importantes: o envolvimento dos alunos mediante a motivação oralizada e rejeição de alguns alunos para com o texto escrito.

Partimos, inicialmente, do desinteresse dos alunos pela leitura verbal e grande interesse e disposição para a discussão oral, seja de leitura feita em sala

pelo professor, seja de textos imagéticos, organizarmos as oficinas. Essa observação nos dá resposta positiva acerca da nossa escolha, em relação ao gênero textual, no caso, a HQ, pois percebemos o deslumbre do aluno de posse das HQs.

Na primeira oficina, apresentamos a capa de HQs⁶ selecionadas e fizemos uma roda de conversa acerca de cada uma das capas apresentadas, de forma que pudéssemos perceber alguma habilidade de leitura ou estratégia utilizada pelo aluno.

Os questionamos de algumas daquelas HQs, cujas capas lhes estavam sendo apresentadas, tinham despertando alguma curiosidade, a ponto de sentirem vontade de ler a história, mesmo só conhecendo a capa até o momento.

A atitude dos alunos nos surpreendeu e a maioria deles levou uma HQ para leitura em casa, motivados a partir da roda de conversa e da apresentação das capas em slides. Essa oficina atendeu as nossas expectativas, conseguimos envolver toda a turma nas discussões orais, positivando assim, a importância de dialogar com a turma antes da leitura (motivação).

No segundo momento, aplicamos a segunda oficina. Inicialmente, pedimos que todos pegassem a HQ que lhes foi entregue no primeiro encontro. Selecionamos a HQ da turma da Mônica por apresentar personagens que entendemos ser conhecidos de todos os alunos. Escolhemos a HQ intitulada: “Turma da Mônica: última vaga para o planeta Vulcano” (vide Anexo 2). Orientamos os alunos a ficar bastante à vontade para fazer ou não a leitura da HQ. E que como há mais de uma história na HQ, deveriam escolher, para esse momento, apenas uma delas, mas que isso não os impedia de conhecer (ler), as demais histórias.

Após vinte 20 minutos, tempo esse que achamos ser suficiente para eles folhearem e escolherem ou não uma das histórias para ler, fizemos uma leitura em voz alta. Importante destacar que apenas o professor e um aluno realizaram essa leitura, os demais alunos negaram-se a fazê-la e respeitamos a decisão deles.

Como a HQ possui nove 9 histórias, prevendo que foram escolhidas histórias diferentes, decidimos ler em voz alta a primeira narrativa intitulada “Cebolinha em última vaga para o planeta Vulcano”. Pedimos que acompanhassem a leitura silenciosamente, terminando a leitura, começamos uma roda de conversa sobre a

⁶ Foram expostas várias capas de HQs, sendo elas de diversos personagens.

mesma. Todos os alunos participaram oralmente, dando opiniões acerca das personagens sobre: ações, atos, atitudes, hábito etc. Esse momento foi bastante positivo e aceito pelos alunos.

Nas oficinas 03 e 04, o objetivo era perceber nos alunos possíveis estratégias já utilizadas por eles, quando na leitura de um determinado texto. Começamos perguntando, de forma bem espontânea, o que eles geralmente observam ou costumavam levar em consideração quando vão fazer a leitura de texto ou de um livro. Listamos como exemplos: o título, a capa (procurando nessa algo que lhes chame atenção ou desperte o desejo e a curiosidade para ler a história), dados sobre a obra (autor, ilustrador, ano de publicação/lançamento, site), espessura da obra, imagens, personagens etc.

No terceiro encontro, oficinas 05 e 06, organizamos os alunos em um círculo e entregamos xerocopiada a 1ª história da HQ em questão. Novamente, pedimos que ficassem à vontade, tanto para ler apenas a primeira estória, como para ler a HQ (já que eles tinham a HQ completa), caso lhes fosse do interesse.

Os deixamos livres para ler em dupla, individualmente ou em pequenos grupos, e fomos organizando a aula expositiva sobre: o conceito, as características, a estrutura, os personagens e os conteúdos abordados nesse gênero textual. Como todos os alunos estavam de posse do gênero HQ, não tivemos dificuldade em trabalhar esses aspectos sobre as HQs, mas tivemos o cuidado de evitar tornar a aula cansativa com obrigatoriedade de os alunos terem que memorizar conceitos.

Nesse encontro, o objetivo foi discutir questões teóricas sobre as HQs, levando os alunos a se familiarizarem com a gênero escolhido para o projeto da proposta de intervenção. Como motivação, apresentamos novamente imagens da capa de seis HQs diferentes (vide anexo). Mas, antes de começarmos a teorizar sobre o gênero HQ, fizemos uma roda de conversa acerca de cada uma das capas apresentadas, de forma que pudéssemos perceber em cada um dos alunos, alguma habilidade leitora ou estratégia por ele utilizada para ler um texto, os questionamos se alguma daquelas capas e a mediação na roda de conversa o despertou para a leitura. Todos disseram ter ficado curiosos para conhecer a história, motivados pelas imagens e as inferências feitas na roda de conversa.

Em seguida, pedimos que se organizassem em 6 grupos, de modo a ficar no mesmo grupo, todos os alunos com a mesma opção de escolha (aqui estávamos apresentando as capas das HQs). Pedimos que fossem fazendo inferências e

levantando hipótese acerca das palavras, dos tipos de personagens, lugares, objetos, assunto e temática que seriam tratados na HQs.

Depois que todos os grupos fizeram suas listas (vide Anexo 4), a partir de hipóteses levantadas observando apenas o título e a capa, solicitamos que cada grupo identificasse a capa selecionada, lesse o título da HQ e fizesse a apresentação das palavras que supostamente teriam sido usadas na história. Os orientamos de que seria importante irem justificando o porquê de acharem que cada uma daquelas palavras poderia ter sido empregada na história.

Nessa oficina, percebemos a importância da motivação para a leitura, estimulando a imaginação dos alunos através de roda de conversas sobre as imagens na capa das HQs e promovendo o desenvolvimento (de forma coletiva) da leitura e escrita, enriquecendo o vocabulário do aluno, enquanto sujeito em processo de formação e desenvolvimento das competências e habilidades linguísticas. Como dificuldade, nessa oficina, tivemos o fato de os alunos se negarem à leitura das listas de palavras, mas foram fazendo seus comentários à medida que fui fazendo a leitura e escrevendo as listas de palavras no quadro.

Nas oficinas 7 e 8 dividimos a turma em cinco 5 grupos e distribuímos a primeira estória da HQ “A turma da Mônica – última vaga para o planeta Vulcano”, agora a atividade consistia em eles organizarem a ordem dos acontecimentos, tínhamos como objetivo perceber que estratégias são usadas pelos alunos quando na leitura de um texto narrativo.

Pedimos que cada grupo tentasse organizar a história observando a sequência de fala, a pontuação, as imagens das personagens, a fisionomia, dentre outras características. A história completa tinha 86 partes, mas optamos por trabalhar apenas com uma parte dela, evitando que a atividade se tornasse cansativa para o aluno. Pedimos que fossem anotando as orientações seguidas para montar a historinha, os orientamos sobre o fato de que o importante era montar uma da história, deixando correta a sequência dos acontecimentos.

Nessa oficina precisamos mudar o objetivo definido na proposta de intervenção inicial. Primeiro, nosso objetivo eram despertar a curiosidade dos alunos para a leitura, motivá-los para ler e discutir textos, mas, ao realizarmos a oficina, sentimos a necessidade de trabalhar também a sequência da narrativa, de modo que os alunos pudessem perceber, identificar e discutir os elementos de coesão textual, tais como fatores temporais, imagens, fisionomias etc. Apenas um grupo não

quis apresentar a montagem da narrativa, respeitamos a decisão deles, mas pedimos que guardassem para observarmos se eles tinham conseguido organizar na sequência. Os grupos que apresentaram as narrativas, explicaram o porquê da posição de cada uma das imagens. Predominou a explicação de terem observado as partes das imagens e a sequência da narrativa a partir das posições das personagens. Nesse encontro, eles levaram as HQs para ler em casa.

No quinto encontro, oficinas 9 e 10, novamente dividimos a turma em seis 6 grupos. Nesse encontro, um dos alunos recusou-se a participar, respeitamos a decisão dele e o deixamos à vontade. Solicitamos que dessem mais uma folheada nas obras por eles escolhidas e, possivelmente, lidas em casa. As HQs escolhidas foram: Zé Carioca, Tio Patinhas, Pato Donald, Pateta e Michel. Depois de termos dado um tempo para que eles, em grupo, olhassem, discutissem e fizessem comentários sobre as possíveis leituras que tinham feito, fizemos uma roda de conversa sobre as seguintes questões⁷:

A discussão com os alunos privilegiou os seguintes elementos:

1ª) Qual é o título da HQ?

2ª) Falar sobre:

a) Data em que a obra foi escrita ou publicada;

b) Autor;

c) Capa;

d) Contra capa.

3ª) Expliquem por que o grupo escolheu essa HQ e não outra.

5ª) Que informações ou conhecimentos podemos destacar a partir da leitura feita na HQ?

6ª) Que relação é possível fazer dessa leitura com o nosso conhecimento/prática social do nosso cotidiano?

No sexto encontro, correspondente às 11ª e 12ª oficinas, organizamos a sala em círculo e promovemos outra roda de leitura utilizando as HQ escolhidas pelos alunos, eles mesmos tinham sugerido levar alguns exemplares para casa para fazer a leitura e selecionar o texto para ler na próxima roda de leitura. Essa atitude confirma a positividade das oficinas com o gênero HQ e a motivação. Após um tempo de vinte minutos para que eles fizessem a leitura silenciosa e, logo em

⁷ Importante lembrar que as questões foram apresentadas no *datashow* e os alunos decidiam se queriam falar ou não.

seguida, de forma compartilhada, porém de forma bastante voluntária, sem nenhuma imposição ou obrigação para que lessem.

Selecionamos um texto para fazer a leitura em voz alta, pois, se estamos trabalhando estratégias de incentivo à leitura, o professor é o principal mediador desse processo interventivo. Escolhemos o texto: “O caso do espelho”, de Ricardo Azeredo, retirado da revista Nova Escola (maio/1999). Optamos por esse texto, pelo fato de ele apresentar personagens e ambientações bem representativos dos alunos, bem como um vocabulário bem próximo da realidade deles, características essas que os motivou bastante. A motivação foi tão positiva que precisamos permanecer na sala por mais tempo do que havíamos planejado. Nesse dia, ficamos a tarde inteira com a turma.

Precisamos replanejar o tempo e dividimos a tarde em dois momentos: no horário das 13 às 15h, fizemos a roda de conversa; e das 15h15m às 17h, dedicamos a leitura para as discussões das temáticas apresentadas nos textos lidos.

No sétimo encontro, oficinas 13 e 14, dividimos os alunos em grupo a partir das escolhas temáticas feitas por eles. Nessa oficina, levamos para a sala de aula livros de contos, histórias em quadrinhos, poemas e versos para que eles folheassem, conversassem sobre as possíveis temáticas abordadas nas leituras. Nessa oficina, deixamos os alunos à vontade para selecionar ou não a obra que gostariam de ler, um dos nossos cuidados era não impor a obrigatoriedade de leitura. Nosso objetivo era perceber e despertar neles, satisfações e gosto pela prática leitura, descobrindo mundos e momentos que lhes fossem agradáveis e prazerosos.

À medida que eles foram falando das suas leituras, fomos perguntando se tinham gostado do livro, se a leitura completa ou parte dela os motivou para ler outras obras e quase todos os alunos afirmaram que sim.

Nas oficinas 15 e 16, levamos os alunos para a biblioteca (onde também é a sala dos professores), nesse encontro, tivemos a participação da coordenação escolar que nos auxiliou na procura de livros dos mais variados gêneros e das mais variadas temáticas. A proposta foi os alunos selecionarem um livro para ler em casa e no próximo encontro.

Os deixamos livres para folhear e discutir sobre os livros, conversando de forma bem espontânea sobre suas experiências leitoras e sobre as obras ali presentes, bem como onde foi que ele teve maior incentivo para a leitura até agora,

se em casa, na escola, com amigos etc. Após todos terem escolhido um livro, os orientamos a levar para casa, fazer a leitura e preparar uma apresentação de forma lúdica e dramatizada, na culminância da oficina.

No nono encontro, nos reunimos com os alunos para organizar as apresentações das obras, alguns alunos afirmaram que não iam participar dessa atividade, devolveram o livro e não afirmaram se tinham feito ou não a leitura. Respeitamos a decisão deles, mas afirmamos que seria importante estarem presentes na apresentação dos colegas no próximo encontro. Essa oficina foi dedicada à organização dos cartazes para a apresentação.

No décimo e último encontro, realizamos a culminância do projeto, apresentando o livro infanto-juvenil “O Gato Viriato”, de Roger Melo. Apresentamos a obra na modalidade não verbal, o texto apenas em imagem e depois na modalidade verbal. Os alunos acompanharam a leitura comparando as duas narrativas, observando imagens, pontuação, ambiente, palavras utilizadas, entre outras características. Essa atividade deixou os alunos bastante empolgados. Em seguida, cinco alunos fizeram comentários de forma bastante rápida sobre suas leituras, falaram sobre o que descobriram e como estavam satisfeitos e motivados com as oficinas propostas.

Apesar de alguns alunos terem se negado a realizar as atividades que envolviam leitura de textos escritos, avaliamos a proposta das oficinas com o gênero HQ muito positiva no sentido de desenvolver e estimular o gosto leitor do aluno.

4.3 Análise do 2º questionário da proposta de intervenção

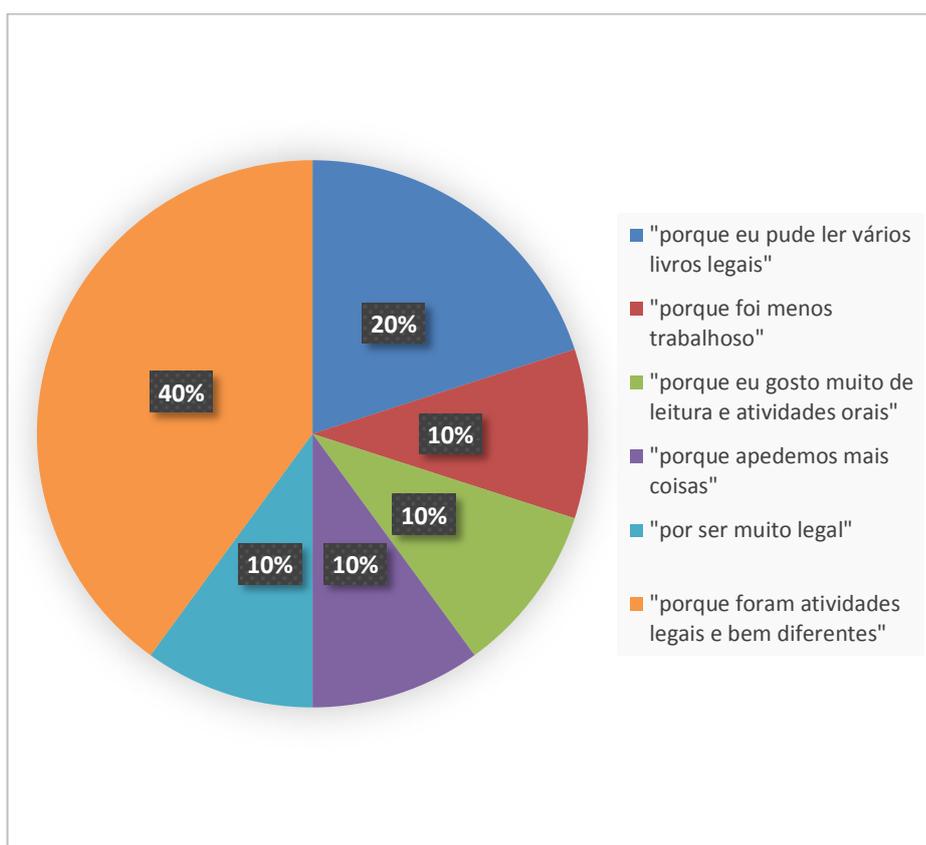
Dos vinte alunos participantes da pesquisa, apenas 13 deles responderam ao segundo questionário. Atribuímos a falta desses 7 alunos ao fato de termos marcado para esse dia as apresentações dos livros selecionados por eles, uma vez que era a nossa última oficina da proposta de intervenção. As apresentações seriam oralizadas, mas os alunos precisavam fazer a leitura das obras em casa.

Esse segundo questionário tem, por sua vez, 10 questões e todas têm como objetivo, afirmar ou não, mediante as respostas dos alunos, se as oficinas foram positivas para o nosso propósito.

Na primeira questão, perguntamos aos alunos se as práticas leitoras trabalhadas durante as oficinas foram atrativas e prazerosas, a ponto de despertar o gosto e o prazer pela leitura. Entre as opções “sim” e “não”, onze alunos responderam “sim” e dois responderam “não”.

Nessa questão, pedimos também que, ao marcarem “sim” ou “não”, os alunos tentassem explicar o porquê de sua resposta. Os dois alunos que marcaram “não”, não justificaram e apenas 1 dos alunos que marcaram “sim” não justificou sua resposta. Esses dados estão representados no gráfico abaixo:

GRÁFICO 9 – RESPOSTAS À 1ª QUESTÃO



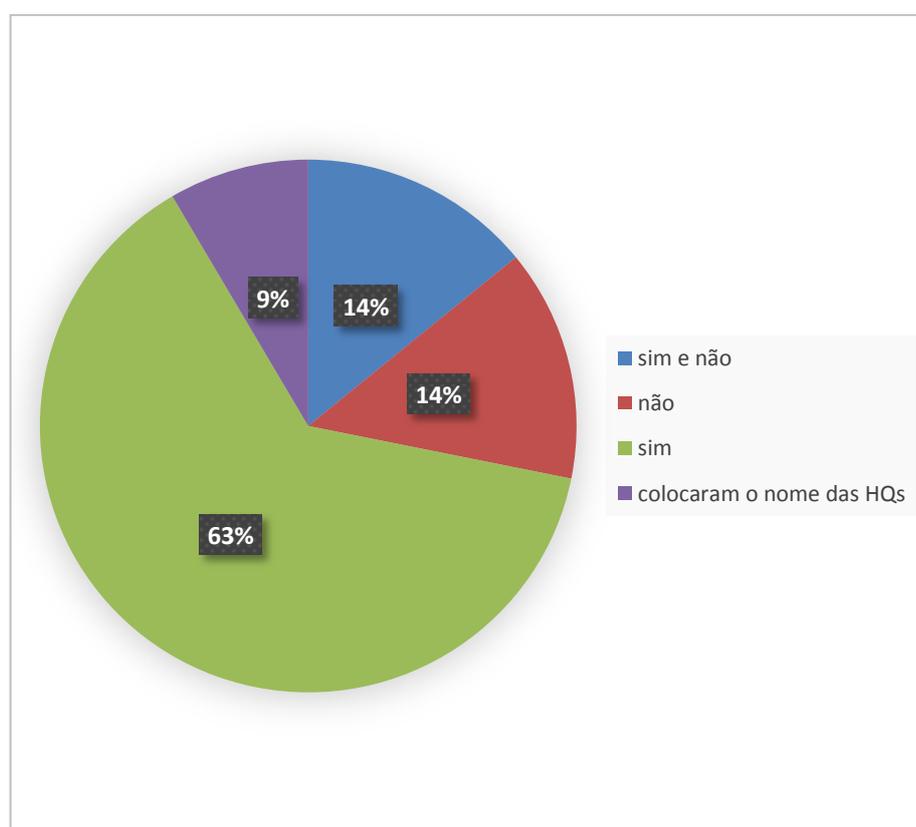
Fonte: Elaboração própria (2020).

As respostas dos alunos positivam a pesquisa e apontam para a eficácia do trabalho com o gênero textual HQ, pois, em relação ao trabalho de incentivo à leitura com textos visuais, mesmo que em parte, como é o caso das HQs, Burlamaque *et al.* (2011, p. 77) afirmam que “práticas leitoras não são somente aquelas em que o aluno decifra os códigos escritos, são também aquelas as quais envolvem as

imagens e fazem com que o leitor as perceba, assinale, processe hipóteses e adquira conhecimentos entre elas.

O segundo questionamento investigava se alguma das atividades propostas os motivou a ler algum livro, como resposta, tínhamos também “sim” ou “não” como alternativas e, em caso afirmativo, também solicitamos o nome do livro lido. Dos 13 participantes, 2 responderam “sim” e “não”, ao mesmo tempo. 2 responderam “não” e os outros 9 afirmaram que “sim”. Desses 9, 2 disseram não lembrar o nome do livro e os outros 7 colocaram o nome das HQs que foram trabalhadas nas oficinas. Essas respostas estão representadas no gráfico abaixo:

GRÁFICO 10 – RESPOSTAS À 2ª QUESTÃO



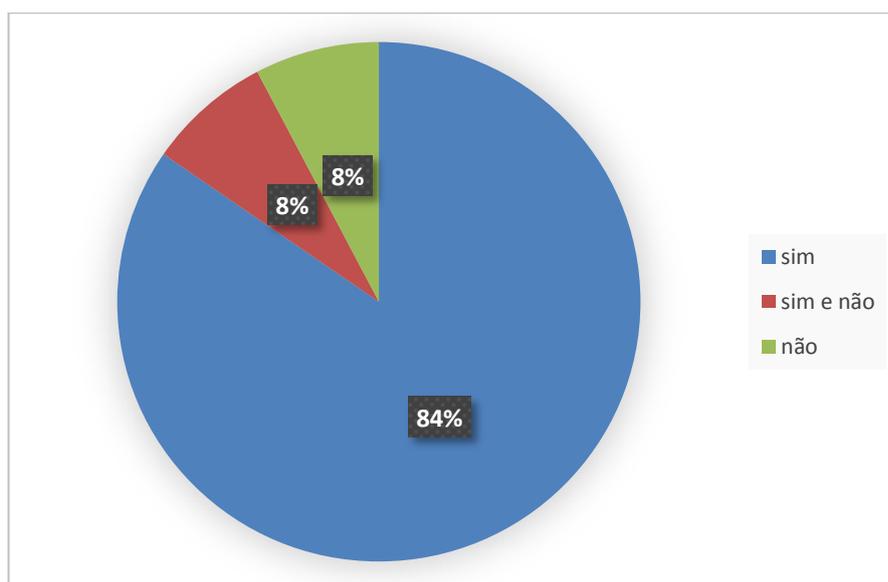
Fonte: Elaboração própria (2020).

Esse percentual de 63% dos alunos afirmando terem sido incentivados pelas atividades propostas assegura a eficácia e positividade das práticas utilizadas para desenvolver e estimular a leitura dos alunos. Segundo Solé (1998, p. 90), “ler é sobretudo uma atividade voluntária e prazerosa, e quando ensinamos a ler devemos levar isso em conta. As crianças e os professores devem estar motivados para

aprender e ensinar a ler”. Logo, entendemos que as práticas foram motivadoras e prazerosas para o aluno, levando-o ao prazer de ler.

A 3ª questão perguntava sobre a importância da leitura para a formação sociocultural dos indivíduos na sociedade. Dos treze alunos participantes, onze responderam sim, um respondeu “sim” e “não” ao mesmo tempo e apenas um aluno respondeu “não”, como nos mostra o gráfico abaixo:

GRÁFICO 11 – RESPOSTAS À 3ª QUESTÃO



Fonte: Elaboração própria (2020).

Consideramos de extrema importância essa resposta positiva da maioria dos alunos, haja vista o contexto sociocultural e político em que ele está inserido, entendemos, assim, a importância do letramento para uma dada comunidade.

Maia (2007, p. 32) fundamenta a importância letramento para uma comunidade destacar que

o termo “letramento” atende de forma mais adequada ao que a sociedade está a exigir atualmente do aluno ao final de sua escolarização, o que corresponde à apropriação e ao desenvolvimento de práticas de leitura e escrita.

Ainda sobre essa importância da leitura para a formação do sujeito na sociedade, De Pietri (2009, p.12) enfatiza que

Pensar no ensino da leitura na escola, então, significa pensar nas relações sociais envolvidas com a possibilidade de acesso à escrita, que se mostra muito mais complexa quando pensamos que nossa sociedade não se divide em comunidades letradas e comunidades

não letradas, mas se constitui de grupos sociais com diversos níveis de letramento, em razão da quantidade e das características do material escrito disponível, e das funções que a escrita possui nas práticas sociais.

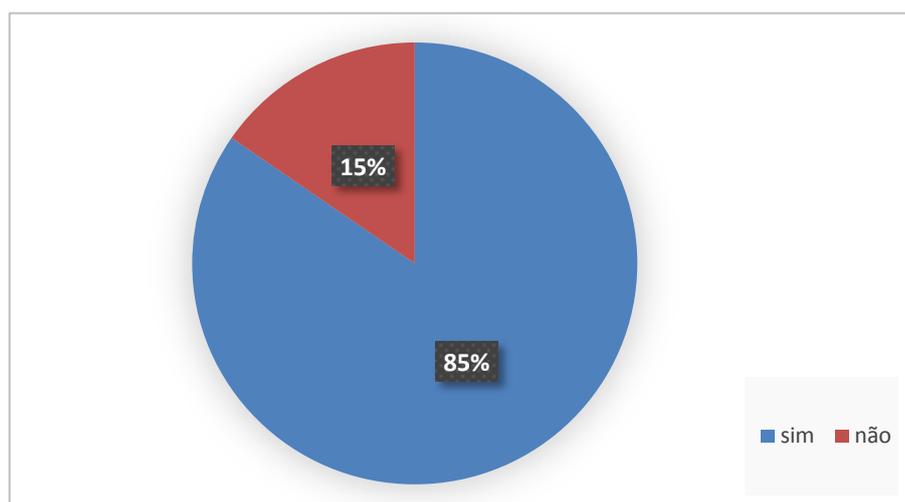
É perceptível a relação leitura, formação social do indivíduo no meio e o evento do letramento, a esse respeito, Soares (2014, p. 36), corrobora a importância do letramento para a formação cultural, enfatizando que

...a dimensão social do conceito de alfabetismo baseia-se ou em seu valor pragmático, isto é, na necessidade e importância do **alfabetismo** para um funcionamento efetivo na sociedade, tal como ela é (a versão fraca), ou em seu poder “ revolucionário”, isto é, em sua força potencial para transformar relações e práticas sociais consideradas injustas (a versão forte). Entretanto, uma e outra versões levam à relatividade do conceito de alfabetismo: se as práticas sociais que envolvem a língua escrita dependem da natureza e estrutura da sociedade, bem como do projeto que determinado grupo político assume, essas práticas variam no tempo e no espaço.

A resposta do aluno e o contexto sociocultural no qual ele está inserido (com predominância das práticas letradas sobre essa sociedade) indicam a necessidade da formação sócio, histórica e cultural através da linguagem escrita, intermediada pelas práticas leitoras.

A quarta questão perguntava sobre as HQs e as temáticas que elas abordavam, se essas foram agradáveis e prazerosas a ponto de os estimular a ler outros livros. Dos 13 alunos, 11 responderam “sim” e apenas dois responderam “não”. Respostas indicadas no gráfico abaixo:

GRÁFICO 12 – RESPOSTAS À 4ª QUESTÃO



Fonte: Elaboração própria (2020).

Como a maioria dos alunos afirmaram ter sido motivados a outras leituras, a partir das HQs apresentadas, bem como das temáticas nelas abordadas, entendemos que as oficinas foram positivas e atenderam ao objetivo da proposta.

Essas informações orientam-nos para o fato de que, quando no processo de formação do leitor, devemos considerar, dentre outras atitudes, as vivências e os conhecimentos de leitura desse aluno, de modo que esses contribuam para o entendimento das atividades linguísticas no seu cotidiano. Assim, é preciso envolver o aluno em práticas sociais que favoreçam e despertem nele a necessidade de ler, motivados por essas práticas.

Na quinta questão, a afirmação dos alunos de que foram motivados à leitura, a partir das práticas propostas, confirma a eficácia das práticas leitoras motivadoras e diversificadas para desenvolver o hábito leitor no aluno. Sobre essa prática, Lerner (2006. p, 16) afirma que

Aprende-se a ler por meio de muitas leituras, do conhecimento de diversos autores, de vários setores da cultura escrita etc. Tudo isso depende de jornadas longas. É um processo em espiral, no qual se volta a certos conteúdos sob uma nova perspectiva. Há aspectos que ocorrem simultaneamente e necessitam de diferentes situações para que sejam apropriados.

Logo, podemos perceber que, quanto mais diversificadas e atrativas forem as práticas de incentivo à leitura, maior será a possibilidade de o aluno motivar-se à leitura ou leituras dos mais diversos gêneros e das mais variadas temáticas.

A sexta questão era sobre se as estratégias trabalhadas nas oficinas em relação a ler um livro/texto mudaram, de alguma forma, as estratégias que os alunos já utilizavam. 7 deles responderam “sim”, 1 respondeu “sim” e “não” e os outros 5 responderam não. Dentre os alunos que responderam “sim” três justificaram ter sido pelo fato de as propostas terem sido interessantes.

Respostas indicada no gráfico abaixo:

GRÁFICO 13 – RESPOSTAS À 6ª QUESTÃO

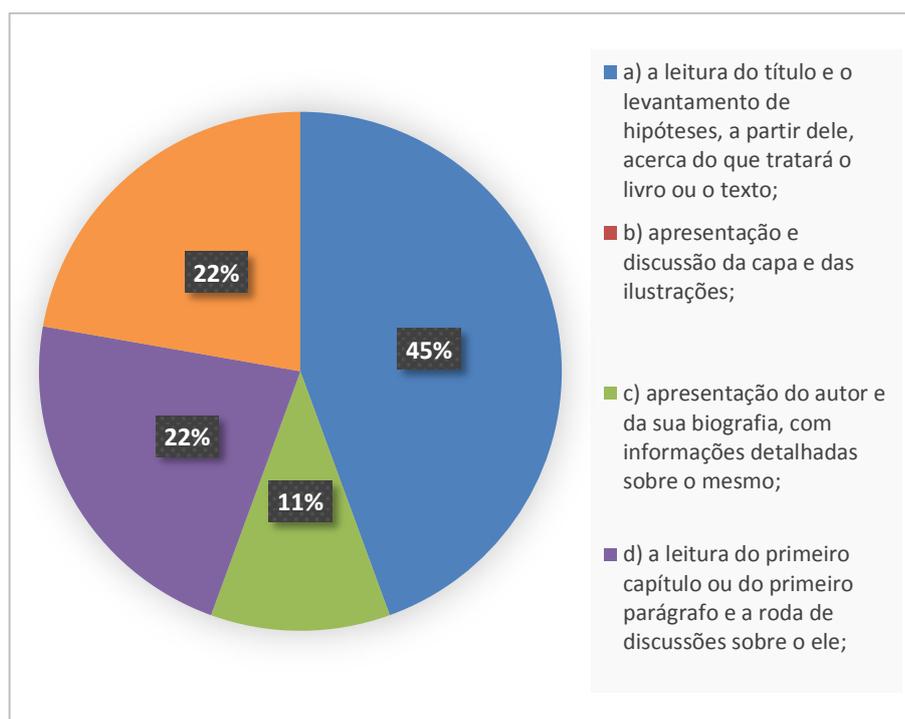


Fonte: Elaboração própria (2020).

Diante dessas respostas, evidenciamos a necessidade do professor-mediador usar das mais variadas estratégias para motivar o aluno à prática leitora, visto que, de acordo com Solé (1998, p.89) “as estratégias de leitura devem estar presentes ao longo de toda a atividade”, pois “muitas das estratégias são passíveis de trocas, e outras estarão presentes antes, durante e depois da leitura”.

A questão de número 7 perguntava sobre quais, dentre as atitudes de leitura propostas, foram mais interessantes e atrativas, ao ponto de despertar de alguma forma o interesse do aluno para ler. 12 alunos marcaram a opção A, 1 aluno não marcou nenhuma das opções, 6 alunos marcaram a opção D, 6 marcaram a opção F, 3 marcaram a opção C e nenhum dos alunos marcou a opção B. As opções de respostas estão representadas no gráfico abaixo.

GRÁFICO 14 – RESPOSTAS À 7ª QUESTÃO

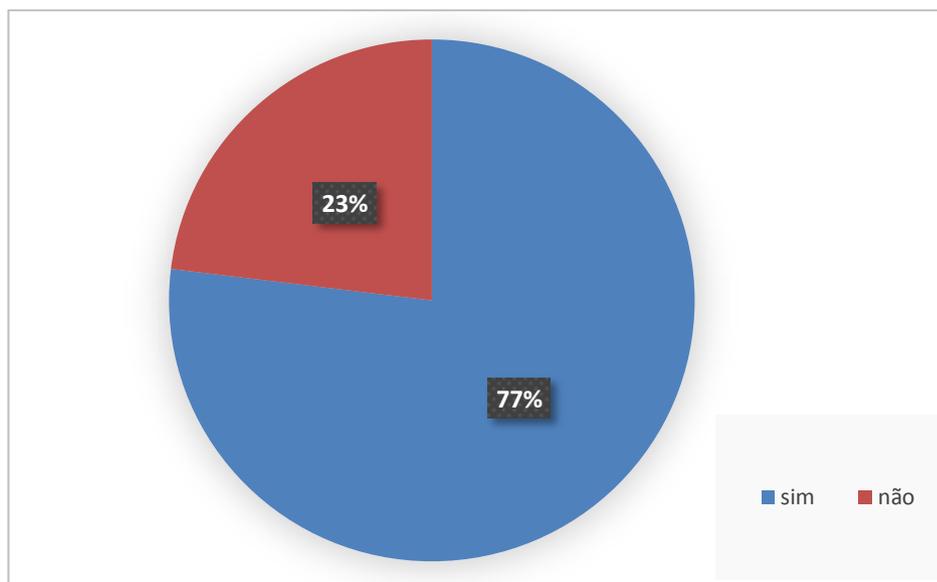


Fonte: Elaboração própria (2020).

Precisamos dar ao aluno condições de fazer relações entre as leituras e as temáticas abordadas, de modo que o aluno, possa sentir-se estimulado a outras leituras, como forma de perceber alguma relação entre essas leituras e suas práticas cotidianas.

Na questão de número 8, sobre as metodologias abordadas, foi questionado se essas foram mais agradáveis e prazerosas do que as práticas vivenciadas até o momento. 3 alunos responderam “não” e 10 responderam “sim”. O que confirma que o trabalho o gênero HQ e a oferta de temáticas diversas foi uma prática eficaz para desenvolver o gosto leitor do aluno.

GRÁFICO 15 – RESPOSTAS À 8ª QUESTÃO

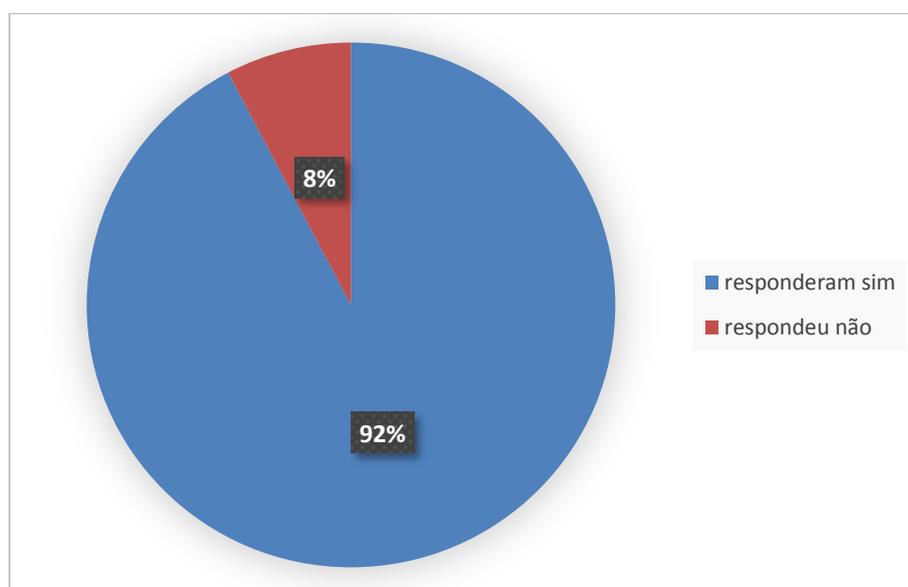


Fonte: Elaboração própria (2020).

Quanto à nona questão, essa questionava sobre se as estratégias de leitura propostas pelo professor, mudaram a maneira de os alunos escolherem um livro para ler. 10 alunos responderam “sim” e apenas 1 respondeu “não”.

Vejamos as indicações de respostas no gráfico abaixo:

GRÁFICO 16 – RESPOSTAS À 9ª QUESTÃO



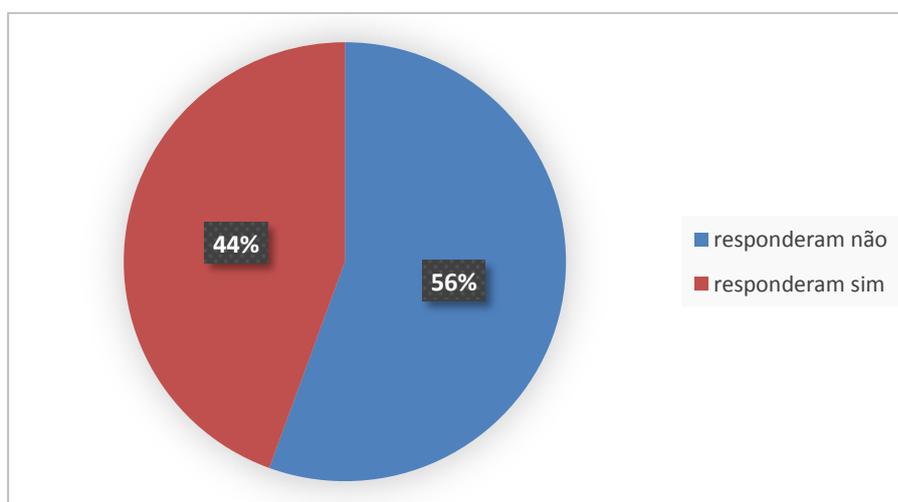
Fonte: Elaboração própria (2020).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL/PCNs, 1997, p.70), afirmam que “desde o primeiro ciclo, é preciso que os alunos leiam diferentes textos” e “a

seleção do material de leitura deve ter como critérios: a variedade de gêneros”, possibilitando ao aluno perceber e experienciar outras atitudes para escolher um livro para ler.

A décima e última questão objetivava perceber se as atividades propostas foram positivas no que diz respeito a despertar nos alunos o interesse pela leitura, seja de pequenos textos ou de obras completas. Dos 13 alunos, 4 responderam “não” e 9 responderam “sim”. Esses 9 apresentaram como motivo as propostas variadas, envolvendo várias temáticas para eles selecionarem o que ler de acordo com as preferências, desejos e encanto pela obra.

GRÁFICO 17 – RESPOSTAS À 10ª QUESTÃO



Fonte: Elaboração própria (2020).

A oferta de várias temáticas e do gênero HQ para motivar a leitura, mostrou-se eficaz, como assegura as respostas dos alunos. Para fundamentar o que afirmamos os PCN (BRASIL/PCN, 1997, p. 41-42), mencionam que trabalhar com várias temáticas

...pode ser a única oportunidade de esses alunos interagirem significativamente com textos cuja finalidade não seja apenas a resolução de pequenos problemas do cotidiano. É preciso, portanto, oferecer-lhes os textos do mundo: não se forma bons leitores solicitando aos alunos que leiam apenas durante as atividades na sala de aula, apenas no livro didático, apenas porque o professor pede. Eis a primeira e talvez a mais importante estratégia didática para a prática de leitura: o trabalho com a diversidade textual. Sem ela pode-se até ensinar a ler, mas certamente não se formarão leitores competentes.

Destacamos assim, a importância do trabalho com várias estratégias de leitura, de modo a envolver o aluno em situações que o façam sentir necessidade de ler outros textos, oferecendo a maior variedade de textos e temáticas possíveis, desenvolvendo, portanto, a prática social do letramento e a interação sócio cultural. As respostas a esse 2º questionário atestam que as oficinas foram positivas e os objetivos do projeto de intervenção didática da pesquisa foram alcançados.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As abordagens e as concepções de leitura para desenvolver, estimular e tornar o prazer de ler um hábito social do leitor deve, entre outras características, levar em consideração o conhecimento e as experiências de mundo do leitor de modo a aliar a leitura ao contexto social, político e econômico em que o sujeito se encontra, para que essa prática seja efetiva no desenvolvimento das suas habilidades leitoras.

Para começar a reverter o quadro de práticas de leitura sem nenhum ou quase sem nenhum atrativo para o aluno, principalmente quando estamos querendo trabalhar a formação de leitores nas aulas de Língua Portuguesa, é indispensável que o planejamento das práticas e as ações pedagógicas por parte das escolas e dos professores, especialmente os de Língua Portuguesa, estejam direcionadas a práticas voltadas para desenvolver o gosto pela leitura.

Refletir, dialogar e debater antes, durante e depois da leitura, com o aluno, relacionando-a, sempre que possível, às suas práticas socioculturais, são mecanismos que o professor não pode deixar de utilizar em sala de aula, visando sempre evitar a abordagem de uma prática de leitura sem que essa parta de uma motivação.

Defendemos que, se as estratégias utilizadas para desenvolver o hábito e o prazer de ler não forem bem planejadas, podemos incorrer no erro de levarmos o aluno a tomar aversão à leitura, seja essa de qualquer natureza.

As concepções de leitura devidamente compreendidas pelos professores e trabalhadas com os alunos, sempre a partir de estratégias motivadoras e que considerem o conhecimento prévio do aluno, com certeza, ajudarão a despertar neles o gosto e o prazer pela leitura.

Para isso, a escola e os professores precisam incluir as discussões sobre leitura, concepções de leitura e a importância dos gêneros textuais no processo de ensino-aprendizagem das práticas de leitura e escrita, sempre com a intenção de fazer a diferença entre essas, e tornar o aluno um leitor assíduo do gênero textual HQ.

Concluimos que trabalhar com o gênero HQ em sala de aula auxiliou-nos a motivar os alunos para a leitura e a discussão em sala sobre as personagens, suas atitudes, características físicas dentre outras, levando-os a se posicionarem

criticamente em relação ao texto, de forma prazerosa, criativa e com bastante desenvoltura da linguagem oral.

Assim, destacamos a importância do trabalho com gêneros textuais para a formação do leitor, visto que as pesquisas com foco no estudo dos gêneros, dentre eles, as HQs, têm cada vez mais se expandido dando resultados positivos no que se refere à motivação para a leitura.

Sendo assim, é indispensável o conhecimento do professor a respeito do assunto, pois, mesmo constituindo esse um gênero de características bastante motivadoras (imagens, cores, dentre outras), ele também é complexo. Dessa forma, ao pensarmos em levar uma HQ para a sala de aula, temos que considerar algumas características (nível de leitura, condição sociocultural) do aluno, de forma que possamos levar um material que se adeque à realidade e respeite a faixa etária e o nível intelectual do aluno.

Saindo das revistas especializadas sobre o ensino, agora, esse gênero textual vem ganhando cada vez mais espaço na sala de aula como material de incentivo à leitura e em vários outros segmentos do meio literário (a literatura canônica, por exemplo, está disponível em HQ), tornando a leitura desse gênero cada vez mais prazerosa pelos alunos.

Assim, diante da necessidade emergente de levarmos para as aulas textos motivadores e que despertam no aluno o gosto e o prazer de ler, mediante práticas dinâmicas e atrativas, afirmamos que a escolha em trabalhar com o gênero HQ para motivar o aluno a ler foi, de todo, bastante positivo.

Esperamos que, os resultados aqui apontados e discutidos possam estimular outros docentes a desenvolverem estratégias de leituras, a partir dos gêneros textuais, em especial as HQs, levando nossos alunos a leitores críticos sociais nos mais diversos eventos de letramento.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Galeno (org.). **Retratos da leitura no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial; Instituto Pró-livro, 2008.

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola, Editorial, 2009.

BARBOSA, Jaqueline Peixoto e ROVAI, Celia Fagundes. **Gêneros do discurso na escola**: discutindo princípios e práticas. São Paulo: FTD, 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: língua portuguesa / Ensino de primeira à quarta série. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.

BECKER, Caroline da Rosa Ferreira; GROSCHE, Maria Selma. A formação do leitor através das bibliotecas: o letramento e a ciência da informação como pressupostos. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 35-45, jan./jun. 2008.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BURLAMAQUE, Fabiane Verandi *et al.*. Leitura Literária na escola: Reflexões e propostas na perspectiva do letramento. *In*: SOUZA, Renata Junqueira de; FEBA, Beta Lucia Tagliari. Campinas, SP: Mercado das letras, 2011.

CIRNE, Moacy. A biblioteca de Caicó. ensaios sobre vanguarda, semiologia e cultura de massas. Rio de Janeiro: J. Olímpio, 1983.

COELHO, Nely Nascimento. **Literatura Infantil**: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. São Paulo: Global, 2007.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2016.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2017.

COSSON, Rildo **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2018.

DE PIETRI, Émerson. **Práticas de leitura e elementos para a atuação docente**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2009.

FERRAREZI, jr., Celso; CARVALHO, Robson Santos. **De alunos a leitores: o ensino da leitura na educação básica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

GENS, R. Medo e terror na literatura infanto-juvenil brasileira. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOGIA, 10m 2004, Rio de Janeiro. **Anais....** Rio de Janeiro: CNLF, 2005. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/viiicnlf/anais/caderno11-11.html>>. Acesso em: 05 dez. 2019.

GERALDI, João. Wanderley. Heterocientificidade nos estudos linguísticos. *In*: GRUPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DO DISCURSO GEGE (Org.). **Palavras e contrapalavras: enfrentando questões de metodologia**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos da pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1987.

KLEIMAN, Ângela. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In*: **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado das letras, 2012.

KLEIMAN, Ângela. Texto e leitor: **Aspectos Cognitivos da leitura**. Campinas, SP- Pontes Editores, 2013.

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

KOCH, Ingedore Villaça; Elias, Vanda Maria. **Ler e Compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: contexto, 2006.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever. Estratégias de produção textual**. São Paulo. Contexto, 2012.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2010.

LAJOLO, Marisa. *In*: Geraldi, João Vanderley *et al.* (Orgs). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.

LERNER, Delia. **É preciso dar sentido à leitura**. Nova Escola. São Paulo: Abril, 2006.

MAIA, Joseane. **Literatura na formação de leitores e professores**. São Paulo; Paulinas, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONISIO, Angela Paiva *et al.* (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola, 2010.

MENDONÇA, M. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. *In*: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola, 2010. p. 209-224.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática**. –São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

ORLANDI, Eni Pucinelli. A leitura proposta e os leitores possíveis. *In*: ORLANDI, Eni. (org.). **A leitura e os leitores**. 2 ed. Campinas, SP: Pontes, 2003.

SANTOS, Carmi Ferraz *et al.* (orgs). **Diversidade textual: os gêneros na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SEDES (SECRETARIA DE DESENVOLVIMENTO SOCIAL). **O que é Bolsa família**. 2018. Disponível em: < <http://www.sedes.df.gov.br/>>. Acesso em: 20 jan. 2020.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura e realidade brasileira**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

SILVA, Vera Maria Tietzmann. **Literatura Infantil brasileira: um guia para professores e promotores de leitura**. Goiânia: Cênone Editorial, 2009.

SOARES, Magda. Letramento e Escolarização. *In*: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2004.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2013.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2014.

SOARES, Maria Inês Bizzotto; AROEIRA, Maria Luisa; PORTO, Amélia. **Alfabetização linguística: da teoria à prática**. Belo Horizonte: Dimensão, 2010.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Trad. Cláudia Schilling- 6.ed.- Porto Alegre: Artmed, 1998.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. Editora São Paulo: Cortez, 1996.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 1991.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 - 1º QUESTIONÁRIO DE INTERVENÇÃO

Questionário interventivo - 01

- 1ª) Você gosta de ler?
 sim não
- 2ª) compreende tudo que lê?
 sim não Às vezes
- 3) Você gosta da leitura dos livros e textos que seu/sua professor (a) pede?
 sim não Às vezes
- 4ª) Você acha que a leitura é importante para o indivíduo na sociedade?
 sim não mais ou menos
- 5ª) Você vai sempre à biblioteca da escola?
 sim nunca Às vezes
- 6ª) Que livros você mais procura na biblioteca da escola?
 Aventura Ação terror outro (s)
- 7º) Onde você lê mais livros?
 Em casa Na escola
- 8ª) Ao ler um livro, uma revista ou um texto, você costuma:
 Ficar no início parar na metade ir até o final
- 9ª) O que impede você de ler um livro até o final?
- 10ª) Você procura um livro para ler:
 por iniciativa própria por indicação do professor outro
- 11ª) Você se lembra do último livro que leu? Se sim, qual o título?
 sim não
- 12ª) Você já se deparou com um texto que não conseguiu ler?
 sim não
- 13ª) Quantos livros você já leu até agora?
 nenhum Apenas 1 mais de três
- 14ª) Marque um X diante das atitudes de leitura com as quais você se identifica:
 Ler é chato
 Leio por obrigação
 Não consigo me concentrar na leitura
 Ler é muito bom
 Tive professores que incentivaram a leitura
 Só leio se forem textos curtos
 Nunca tive professor que me incentivasse a leitura
- 15ª) Costuma ler nas suas horas de folga?
 sim não

APÊNDICE 2 - 2º QUESTIONÁRIO DE INTERVENÇÃO

Questionário interventivo - 02

1ª) As atividades de leitura que foram propostas nesses 02 (dois) meses, foram de alguma forma mais atrativas e prazerosas do que as atividades propostas nas aulas de Língua Portuguesa semanalmente?

a) sim, -----

b) não, -----

2ª) Alguma das atividades de leitura propostas pelo professor a motivou a ler algum livro?

a) Sim. Lembra qual? -----

b) não. Poderia e/ou saberia explicar o porquê?-----

3ª) Você concorda que a leitura é fundamental para o nosso aprendizado e a nossa formação sociocultural?

a) sim, porque-----

b) não, porque, -----

4ª) As obras e as temáticas trabalhadas durante a realização da proposta de intervenção, lhes foram agradáveis e o estimularam a ler outras obras?

a) sim

b) não

5ª) Durante esses encontros com propostas de leitura com o gênero HQs, você sentiu-se motivado para ler?

a) sim.

b) não

6ª) As estratégias de leitura trabalhadas pelo professor, nesse período, mudaram a maneira e as estratégias que você utiliza para ler um livro?

a) sim, porque-----

b) não, -----

7ª) Marque um X diante das atitudes de leitura propostas que foram mais interessante, significativas e despertaram seu interesse para ler.

a) a leitura do título e o levantamento de hipóteses, a partir dele, acerca do que tratará o livro ou o texto;

b) apresentação e discussão da capa e das ilustrações;

c) apresentação do autor e da sua biografia, com informações detalhadas sobre o mesmo

d) a leitura do primeiro capítulo ou do primeiro parágrafo e a roda de discussão sobre ele

e) o fato de a leitura não ter sido feita para depois responder exercícios sobre o texto

f) ter discutido o texto e o assunto relacionando-os, sempre que possível, com as nossas práticas cotidianas

8ª) Você achou as propostas e o método como foram trabalhadas as atividades de leitura diferentes e mais agradáveis do que as já trabalhadas com você?

a) sim

b) não

9ª) Depois dessas estratégias de leitura, trabalhadas quinzenalmente nas aulas de português, você mudou sua estratégia para escolher um livro para ler?

a) sim

b) não

Por quê?-----

10ª) As estratégias de leitura trabalhadas foram positivas no sentido de despertar o seu interesse pela leitura de obras literárias (livros completos) , HQs , poemas, poesias etc. ?

- a) () sim, porque-----
b) () não, porque-----

OBSERVAÇÃO: Fique bastante à vontade para responder as questões. É de suma importância que você responda de acordo com o seu ponto de vista e da sua avaliação sobre as oficinas desenvolvidas sobre as estratégias de leitura.

ANEXOS

ANEXO 1 - APROVAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DO PROJETO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA
PARAÍBA - PRÓ-REITORIA DE
PÓS-GRADUAÇÃO E



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Estratégias de leitura nas HQs: Motivando a leitura no 6º Ano Fundamental

Pesquisador: ADEMIR ALVES DO NASCIMENTO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 15353819.4.0000.5187

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.439.431

Apresentação do Projeto:

Projeto a ser desenvolvido pelo aluno Ademir Alves do Nascimento no Curso de Mestrado Profissional em Letras (Proletras) da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), sob orientação da professora Maria de Fátima de Souza Aquino, intitulado: "Estratégias de leitura nas HQs: Motivando a leitura no 6º Ano do Ensino Fundamental".

Objetivo da Pesquisa:

Promover práticas leitoras que possam fazer o hábito da leitura, algo significativo e prazeroso, no cotidiano escolar, sempre com ênfase na perspectiva do letramento.

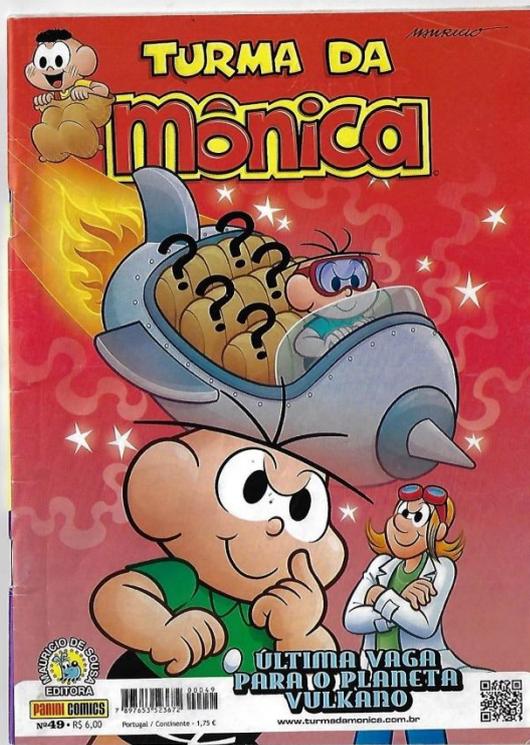
Objetivos específicos: Refletir sobre a importância da prática leitora para a construção sociocultural da prática social da linguagem na mediação pedagógica; desenvolver a criticidade leitora dos alunos, nos diversos gêneros textuais; levar o aluno a desenvolver o hábito leitor em suas práticas cotidianas; possibilitar ao aluno ler posicionando-se criticamente sobre as abordagens temáticas apresentadas no texto.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Conforme a Resolução 466/12, a pesquisa apresenta RISCO MÍNIMO, uma vez que o estudo emprega atividades e materiais didáticos (leitura, interpretação, discussão e produção de textos) e será desenvolvida em ambiente de sala de aula. Os benefícios residem na produção de conhecimento acadêmico sobre a temática, oferta aos pesquisadores interessados na temática de quadros comparativos com outras realidades e sistematização de conhecimento didático

Endereço: Av. das Baraúnas, 351- Campus Universitário
Bairro: Bodocongó CEP: 58.109-753
UF: PB Município: CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)3315-3373 Fax: (83)3315-3373 E-mail: cep@uepb.edu.br

ANEXO 2 - HQ SELECIONADA PARA A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO



INFORME PUBLICITÁRIO

Miguel

Todo aprendizado deixa marcas.

Depois do sucesso de *Força Branca*, a primeira aventura dos personagens de Miguel de Souza em *Tesouros*, chega a história de aventura. Nesta, Mônica visita com o pai para um hotel especial, e dentro todos os "tesouros". Mas o que ela encontra, que tem um passado escondido, virá uma jornada cheia de descobertas e que nos faz valorizar as pequenas coisas da vida.

Versões em capa dura e brochura

Panel 1: A character says, "ESSA, NÃO! A BOLA FICOU PLESA NAQUELA ANTENA!" and another replies, "VAI SER DIFÍCIL PEGAR DE VOLTA!"

Panel 2: A character says, "VOCÊS NÃO VÃO ACLEDITAR!". Another replies, "JÁ SEI! ISOLOU A BOLA! GRANDE NOVIDADE!". A third character says, "É POR ISSO QUE NÓS SEMPRE TRAZEMOS UMA BOLA DE RESERVA!"

Panel 3: A character says, "TÔ COM UM PLESENTIMENTO QUE ESSA NÃO É A ÚNICA NOVIDADE QUE VEM POR AÍ!". Another replies, "VAMOS COMEÇAR ESSA HISTÓRIA PLÁ SABER MELHOR!"

Cebolinha **ÚLTIMA VAGA PARA O PLANETA VULKANO**



ROTEIRO: EDSON L. TABORANI
DESENHO: JOSÉ A. CAVALCANTE
ARTE-FINAL: LUIZA A. ALMEIDA
LETRAS: DANILLO BATISTA



EU SOU O CEBOLINHA, SEU VIZINHO! EU SÓ QUEIA PEGAR UMA BOLA QUE CAIU NO SEU TELHADO...

EU ESPERAVA POR ALGUÉM COMO VOCÊ!

POR QUE EU? QUALQUER UM PODIA TER ELADO AQUELE CAUTE!

VOU DIVIDIR COM VOCÊ A MINHA MAIOR DESCOBERTA!

PUXA! EU ADOLO NOVIDADES! PODE CONTAR QUE EU PLOMETO NÃO ESPALHARI!

QUE NINGUÉM NOS OUÇA... É FOFOCA? É O FINAL DA NOVELA?

O MUNDO VAI ACABAR!!

PUXA! ACHO QUE NÃO CULTI MUITO ESSA NOVIDADE!

MAS NÃO PRECISA ENTRAR EM PÂNICO!

UFA! POR UM MOMENTO, ACHEI QUE TUDO AQUI BELA DESTRUÍDO!

E VAI SER MESMO!

NÃO VAI SOBRRAR NADA!

E VOCÊ NÃO ACHA ISSO UM BOM MOTIVO PLA ENTLAR EM PÂNICO?

O PLANETA VULKANO!!

ACONTECE QUE EU DESCOBRI UM NOVO PLANETA HABITAVEL!

COM AS MESMAS CARACTERÍSTICAS DA TERRA!

ONDE PODEREMOS COMECAR UMA NOVA CIVILIZAÇÃO!

LIVRE DOS ERROS COMETIDOS NO NOSSO PLANETA!

QUE LEGAL! E COMO A GENTE FAZ PLA CHEGAR LA!

COM ESTA NAVE QUE EU MESMO CONSTRUI!

MAS, ANTES DE PARTIR, PRECISO DA SUA AJUDA!

PLA QUÊ?!

SÓ É POSSIVEL LEVAR SEIS PESSOAS EM CADA VIAGEM!

PRECISO QUE VOCÊ ME AJUDE A ESCOLHER OS PRIMEIROS PASSAGEIROS!

DEIXA COMIGO! EU VOU ESCOLHER AS MELHORES PESSOAS!

ENQUANTO ISSO, VOU VER O QUE ACONTECEU COM A MINHA ANTENA!

POR ALGUM MOTIVO, PERDI CONTATO COM O PLANETA VULKANO!

DEVE TER SIDO O VENTO, NÉ? EU VOU INDO LA ESCOLHER AS PESSOAS, ENQUANTO ISSO!

DEIXA VER, SÃO SEIS LUGALES...

O SEU VENÂNCIO TEM QUE IR PLA PILOTAR A NAVE!

EU TENHO QUE IR POLQUE...

...POLQUE SOU EU, NÉ?

SOBLAM QUATRO LUGALES! EU ESCOLHO MEU PAI, MINHA MÃE E A MALIA CEBOLINHA, CLALO!

AINDA SOBRA UM LUGAR....

...QUEM EU LEVALIAP?

OI, CEBOLINHA! ESPERO QUE NÃO TENHA FICADO CHATEADO COM O LANCE DO JOGO!

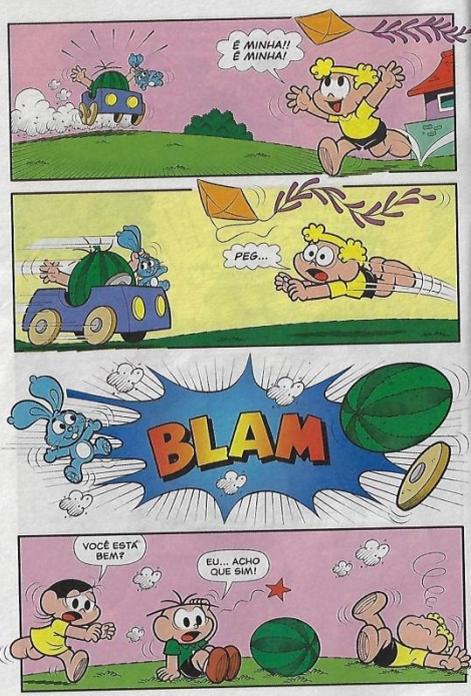
CHATEADO? EU? DE JEITO NENHUM!

O QUE VOCÊ ESTÁ ANOTANDO AÍ?

TÔ FAZENDO UMA PEQUENA FICHA DE AVALIAÇÃO!
 AVALIAÇÃO DE QUÊ?
 DE MELHORES AMIGOS!
 É O LUGAR MAIS MARAVILHOSO QUE EXISTE!
 SE NINGUÉM CONHECE, COMO VOCÊ SABE QUE É MARAVILHOSO?
 E FIQUE SABENDO QUE A SUA NOTA DESPENCOU, MEU CALO!
 AH, TÁ BOM! ATÉ PARECE QUE ALGUÉM LIGA PRAS SUAS NOTAS!
 ISSO, EU TAMBÉM NÃO POSSO LEVGLAR!
 E, SE FICAR DUVIDANDO DE MM, SUA NOTA VAI CAIR MAIS!
 ISSO É CHANTAGEM!
 ISSO NÓS VAMOS VER QUANDO NÃO TIVER MAIS LUGAR NA VIAGEM!
 VIAJEM? QUE VIAJEM?
 VOCÊ VAI PRA ALGUM LUGAR?
 É UMA CLITEIOSA AVALIAÇÃO!
 PLECSO SABER QUEM É O MELHORI!
 VOCÊ DÁ NOTA PROS SEUS AMIGOS?
 ESSE TIPO DE ATITUDE NÃO É LEGAL!
 AH, É? SABE O QUE MAIS NÃO É LEGAL?
 DAR COELHADAS NOS AMIGOS!
 VOU, SIM! MAS NÃO POSSO FALAR ONDE É!
 NÃO É PRAIA, É? PORQUE SE FOR, NÃO TÔ INTERESSADO!
 É UM LUGAR LEGAL? O QUE TEM PRA FAZER?

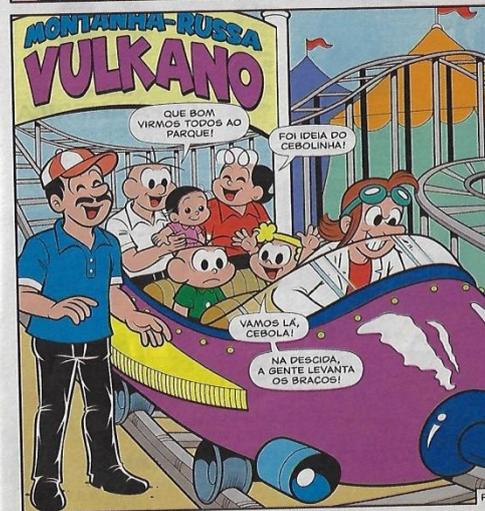
DRA, EU SÓ FAÇO ISSO, QUANDO VOCÊ ME PROVOCA!
 MAS ISSO AFETOU PLASTICAMENTE SUA NOTA, MOONHA!
 O QUE TÁ HAVENDO?
 O CEBOLINHA AGORA DÁ NOTA PRAS AMIZADES!
 TAI UM BOM TESTE! POSSO DAR UMA MOLDIDA NO SEU PICOLET?
 P-PICOLET ESTE AQUI?
 ...MAS ELE TEM TODO UM VALOR SENTIMENTAL E...
 NHOC!
 RISC RISC
 O QUE VOCÊ ANOTOU AÍ?
 DEVE SER A SUA NOTA!
 E, SE EU FOSSE VOCÊS, EU FICARIA PLEOCUPADO!
 ELE TÁ ESCOLHENDO QUEM LEVAR NUMA VIAGEM AÍ! NÃO LIGUEM!
 VOCÊS VÃO LIGAR QUANDO O MUNDO ACABAR!
 O MUNDO VAI ACABAR?
 COMO VOCÊ SABE PISSO?
 ISSO NÃO IMPOLTA! AGORA, EU TENHO QUE ESCOLHER UMA PESSOA PRA OCUPAR O ÚLTIMO LUGAR NA NAVE!
 E ESSA PESSOA SOU EU, NÊ?
 CLARO QUE SOU EU!
 ME ESCOLHE, CEBOLINHA!
 VOCÊS ESTÃO ACHANDO QUE É ASSIM, NÃO É?
 EU VOU LEVAR QUEM ATINGIR A MELHOR NOTA NA MINHA AVALIAÇÃO!
 E QUAIS SÃO AS NOTAS?



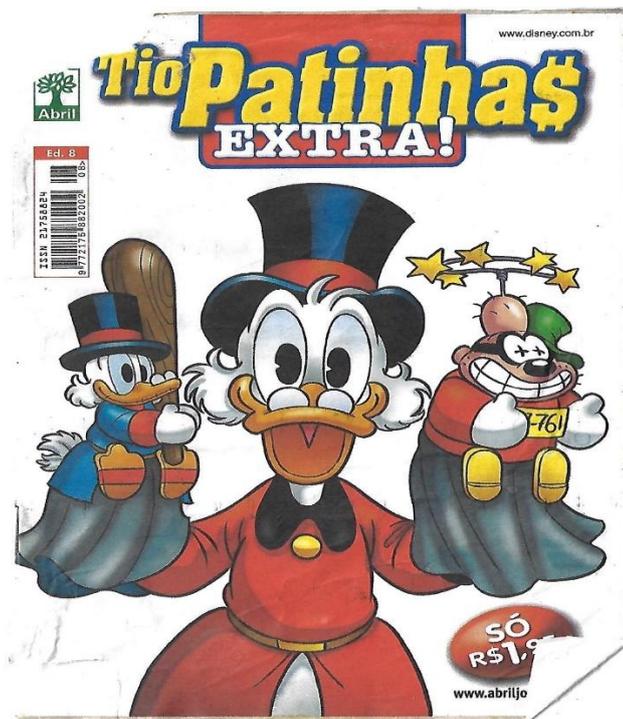
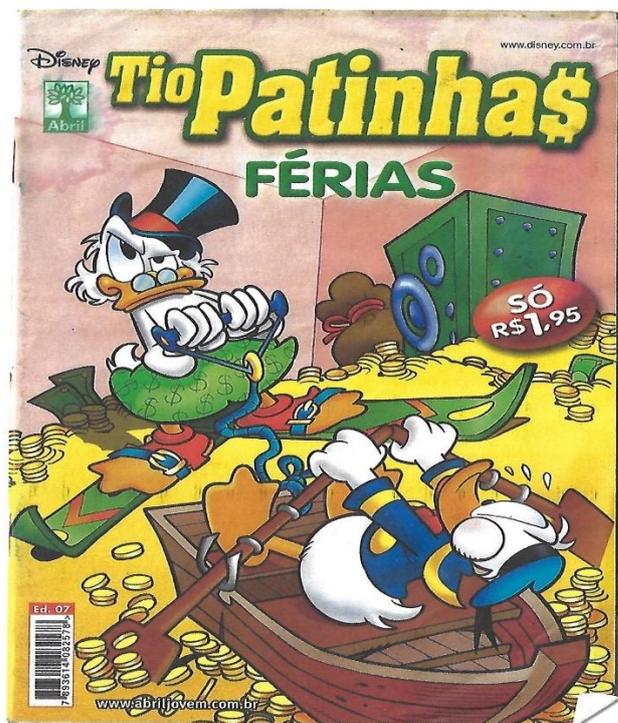
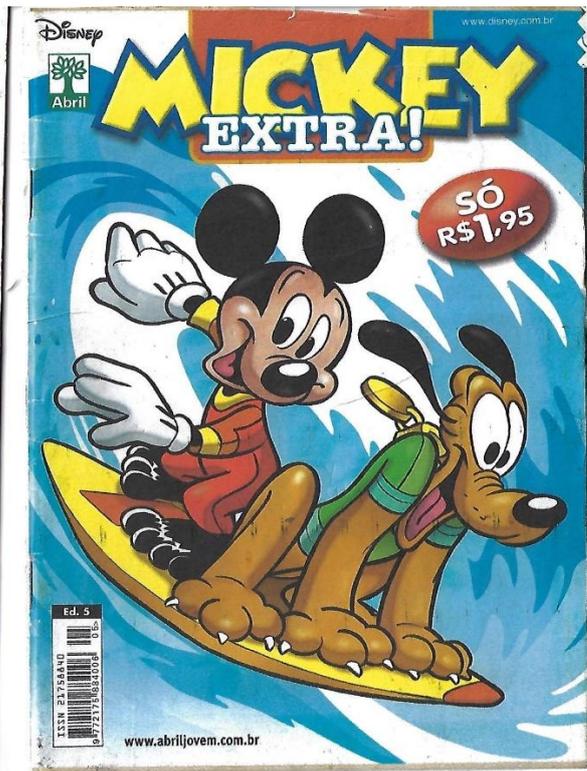
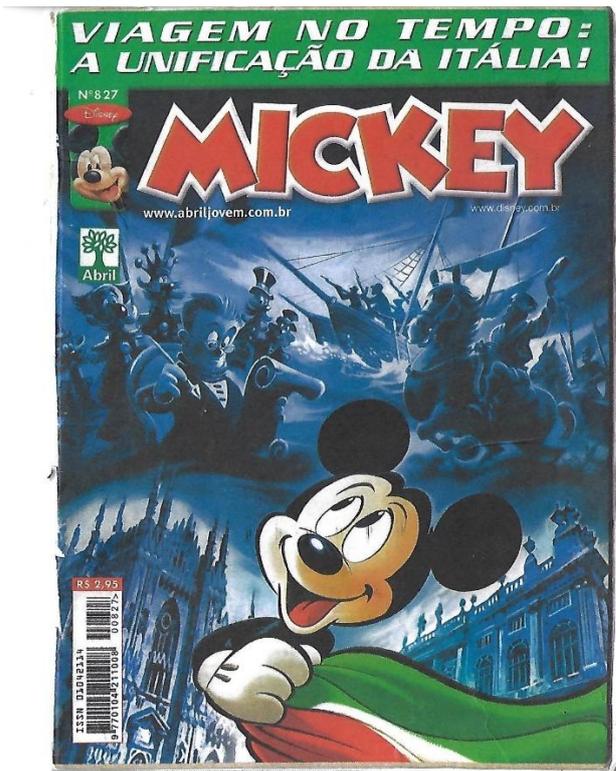


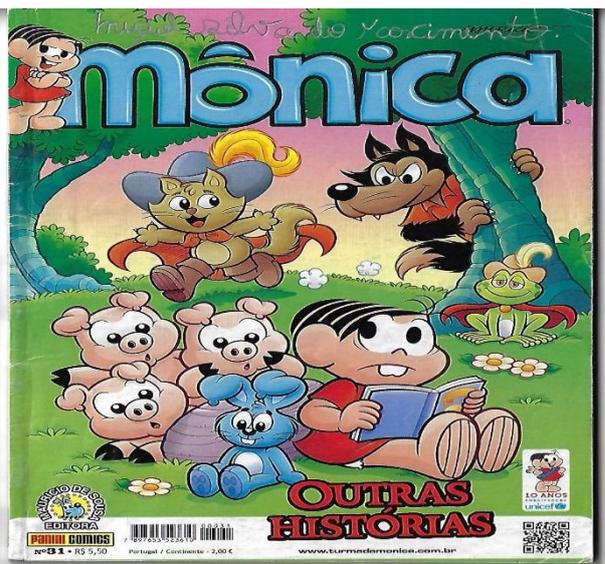
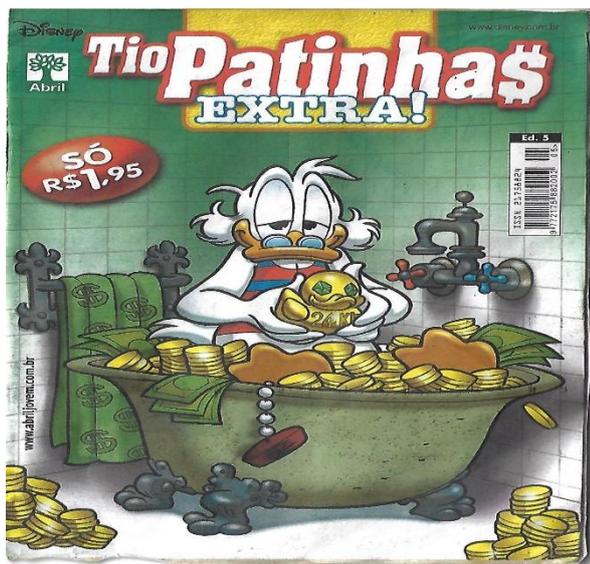


24



ANEXO 3 - CAPAS E TÍTULOS DAS HQS





ANEXO 4 - LISTA E TEXTO ESCRITO PELOS ALUNOS

22/03/2019

Tio patinha extra

1- rima ✓

6- rima ✓

2- rima ✓

7- rima ✓

3- rima ✓

8- rima ✓

4- rima ✓

9- rima ✓

5- rima ✓

10- rima ✓

Resumo

O Tio patinha quis pagar um livro a coluna dele estava dizendo quando ele foi pagar um livro as linhas viram uma rima dele e depois ele foi olhar o café dele e ele pensou vou comer muitas coisas-ante e depois ligou para ele e chamou ele para um Valtinho na igreja e eles passaram um dia e comeram uma mulher que deu café e bolacha para eles.