



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)**

**WASHINGTON LUÍS BARBA**

**A LEITURA CRÍTICA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**



UBERABA – MG

2018

**WASHINGTON LUÍS BARBA**

**A LEITURA CRÍTICA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação de Mestrado apresentado ao Instituto de Educação, Letras, Artes, Ciências Humanas e Sociais (IELACHS), UFTM. Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS/UFTM-Uberaba, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

**Linha de pesquisa:** Teorias da Linguagem e Ensino

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Jauranice Rodrigues Cavalcanti

**Bolsa:** CAPES

UBERABA – MG

2018

**Catálogo na fonte: Biblioteca da Universidade Federal do  
Triângulo Mineiro**

B1821 Barba, Washington Luís  
A leitura crítica nos anos finais do ensino fundamental / Washington  
Luís Barba. -- 2018.  
129 f. : il., fig., tab.

Dissertação (Mestrado em Letras) -- Universidade Federal do Triân-  
gulo Mineiro, Uberaba, MG, 2018  
Orientadora: Profa. Dra. Jauranice Rodrigues Cavalcanti

1. Leitura - Estudo e ensino. 2. Ensino fundamental. 3. Prática de ensino.  
4. Histórias em quadrinhos na educação. I. Cavalcanti, Jauranice Rodrigues.  
II. Universidade Federal do Triângulo Mineiro. III. Título.

CDU 028(07)

WASHINGTON LUÍS BARBA

**A LEITURA CRÍTICA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação de Mestrado apresentado ao Instituto de Educação, Letras, Artes, Ciências Humanas e Sociais (IELACHS), UFTM. Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS/UFTM-Uberaba, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

**Linha de pesquisa:** Teorias da Linguagem e Ensino

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Jauranice Rodrigues Cavalcanti

Uberaba, 26 de Fevereiro de 2018.

**MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:**



**Presidente e Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Jauranice Rodrigues Cavalcanti.  
Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM



**Membro Titular:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Eunice Vidal.  
Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM



**Membro Titular:** : Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marina Célia Mendonça.  
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP

**Local:** Universidade Federal do Triângulo Mineiro – Campus de Uberaba – MG  
Instituto de Educação, Letras, Artes, Ciências Humanas e Sociais (IELACHS)

Dedico este trabalho especialmente à minha mãe, que, como sempre, com muita sabedoria, em meus momentos de cansaços e desânimos, ofereceu-me palavras que colaboraram significativamente para que eu não desistisse desta caminhada.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, que me deu saúde para vencer mais este desafio.

À minha família, especialmente a minha mãe Nena, que sempre está ao meu lado me apoiando e me incentivando sempre quando decido realizar algum curso para aprimorar e aperfeiçoar minha vida profissional. Ao meu irmão Fabiano (in memorian) e a Giovana de Souza Barbeti, pessoas que foram fundamentais para o meu ingresso na vida acadêmica, pois sempre acreditaram em mim e foram os meus principais incentivadores.

Aos colegas de mestrado, com os quais tive a honra de conviver e aprender muito durante os 18 meses em que cumprimos as disciplinas, especialmente às minhas companheiras de viagem e trabalhos: Carla Rissato, Nathália Branco Theodoro e Rosângela Rodrigues.

Agradeço à minha orientadora Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Jauranice Rodrigues Cavalcanti, pela competência e paciência durante as orientações.

À coordenadora do curso Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Juliana Bertucci Barbosa, pela competência e orientações em relação às informações acadêmicas e burocráticas sobre o curso.

A ilustríssima secretária do PROFLETRAS de Uberaba Ana Paula Vilela Cardoso, pela dedicação e apreço que sempre atendeu nossas solicitações.

A todos os professores, por acompanharem nossa caminhada, incentivando-nos e mostrando-nos que é possível mudar para melhor a realidade das aulas de Língua Portuguesa em nosso país.

Aos alunos que participaram desta pesquisa, pois, certamente, sem essa colaboração, não teríamos concretizado os nossos objetivos.

Aos meus poucos e verdadeiros amigos, pela compreensão da minha ausência em vários eventos que não pude comparecer por estar dedicado à realização deste trabalho.

À UFTM e à CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - pela oportunidade de cursar o PROFLETRAS e realizar esta pesquisa.

"Quem não vê bem uma palavra, não pode ver bem uma alma".

(Fernando Pessoa, 1997, p. 9)

## RESUMO

Esta pesquisa, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras (Profletras) da unidade local Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), campus de Uberaba, fomentada pela CAPES, busca transformar as práticas de leitura realizadas por alunos de uma turma de nono ano do Ensino Fundamental II de uma escola pública municipal de Morro Agudo, São Paulo, Brasil. Por se tratar de um estudo orientado à prática educacional, que busca contribuições para que haja uma melhoria no contexto educacional pesquisado, nossa pesquisa é caracterizada como uma pesquisa-ação qualitativa. Concebendo a língua como interação e a leitura como encontro de sujeitos historicamente situados, apoiamos-nos, teoricamente, principalmente em Koch e Elias (2009), Geraldi (2006), Marcuschi (2008) e Britto (2012). Após a análise do livro didático usado pela série em questão, percebemos que as tiras em quadrinhos eram usadas principalmente para trabalhar questões gramaticais. Assim, desenvolvemos um trabalho cujo principal objetivo foi formar leitores críticos, isto é, leitores que dialogam com os textos, constroem sentidos e refletem sobre o que leem. As atividades propostas focalizam a tira por ser esse gênero bem aceito especialmente pela faixa etária dos alunos participantes desta pesquisa. Além disso, as tiras têm grande presença no cotidiano dos estudantes devido à sua ampla circulação nas redes sociais. O desenvolvimento da pesquisa deu-se basicamente através de três fases: aplicação da atividade diagnóstica, aplicação das atividades descontextualizadas de leitura e aplicação das atividades contextualizadas de leitura. Por fim, baseando-nos na concepção de linguagem por nós adotada, analisamos as atividades aplicadas a fim de verificarmos qual dos modelos aplicados mais favorecera a concretização de nossos objetivos. Através dessas análises, notamos que a aplicação das atividades contextualizadas de leitura possibilitou uma melhora significativa nas leituras realizadas pelos alunos envolvidos neste estudo. Por isso definimos esse modelo de atividade como a proposta de intervenção para o problema abordado.

**Palavras – chave:** Leitura crítica; Ensino Fundamental II, tiras; atividade contextualizada de leitura.

## ABSTRACT

This research, developed under the Professional Master's Degree in Languages (Profletras) of UFTM – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba campus, promoted by CAPES, seeks to transform the reading practices carried out by ninth grade class of Elementary School II of a municipal public school in Morro Agudo, São Paulo, Brazil. Because it is a study oriented to educational practice, which seeks contributions for an improvement in the educational context researched, our research is framed as a qualitative action research. Conceiving the language as interaction and reading as a meeting of historically situated subjects, we theoretically support Koch and Elias (2009), Geraldi (2006), Marcuschi (2008) and Britto (2012). After analyzing the textbook used by the series in question, we realized that the comic strips were mainly used to work grammar questions. Thus, we developed a work whose main objective was to form critical readers, that is, readers who dialogue with texts, construct meanings and reflect on what they read. The proposed activities focus on the strip because this genre to be well accepted especially by the group age range of students participating in this research. Besides that, the strips have a large presence in students' daily lives due to their wide circulation in social networks. The development of the research was basically through three phases: application of the diagnostic activity, application of the decontextualized activities of reading and application of the contextualized reading activities. Finally, based on the conception of language adopted by us, we analyze the activities applied in order to verify which applied models was the most favor the achievement of our objectives. Through these analyzes, we noticed that the application of the contextualized reading activities made possible a significant improvement in the readings made by the students involved in this study. Therefore, we defined this activity model as the intervention proposal for the problem addressed.

**Keywords:** Critical reading; Elementary School II, strips; contextualized reading activity.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

|  |     |
|--|-----|
| <b>FIGURA 1</b> - Modelo de atividades do livro didático I.....                                | 25  |
| <b>FIGURA 2</b> – Modelo de atividades do livro didático II.....                               | 26  |
| <b>FIGURA 3</b> – Tira de Armandinho I .....   | 78  |
| <b>FIGURA 4</b> – Tira de Armandinho II .....  | 84  |
| <b>FIGURA 5</b> – Tira de Armandinho III.....  | 98  |
| <b>FIGURA 6</b> – Tira de Armandinho IV .....  | 98  |
| <b>FIGURA 7</b> – Tira de Armandinho V .....   | 99  |
| <b>FIGURA 8</b> – Atividade diagnóstica .....  | 101 |
| <b>FIGURA 9</b> – Primeira atividade descontextualizada de leitura.....                        | 105 |
| <b>FIGURA 10</b> – Segunda atividade descontextualizada de leitura .....                       | 107 |
| <b>FIGURA 11</b> – Primeira atividade contextualizada de leitura.....                          | 111 |
| <b>FIGURA 12</b> – Segunda atividade contextualizada de leitura parte I.....                   | 114 |
| <b>FIGURA 13</b> – Segunda atividade contextualizada de leitura parte II .....                 | 114 |
| <b>QUADRO 1</b> - Atividade diagnóstica: interpretação do texto 1.....                         | 102 |
| <b>QUADRO 2</b> – Atividade diagnóstica: interpretação do texto 2: .....                       | 102 |
| <b>QUADRO 3</b> – Atividade diagnóstica: interpretação do texto 3 .....                        | 103 |
| <b>QUADRO 4</b> – ADL: interpretação da primeira atividade descontextualizada de leitura ..... | 106 |
| <b>QUADRO 5</b> – ADL: interpretação da segunda atividade descontextualizada de leitura.....   | 107 |
| <b>QUADRO 6</b> – ACL: interpretação da primeira atividade contextualizada de leitura .....    | 111 |
| <b>QUADRO 7</b> – ACL: interpretação da segunda atividade contextualizada de leitura.....      | 115 |

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ADI (Atividade Diagnóstica de Leitura)

ADL (Atividade Descontextualizada de Leitura)

ACL (Atividade Contextualizada de Leitura)

ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio)

HQs (Histórias em Quadrinhos)

LPT (Leitura e Produção de Textos)

LD (Livro Didático)

LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação)

LP (Língua Portuguesa)

PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais)

PNATE (Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar)

PNLD (Programa Nacional do Livro Didático)

PPP (Projeto Político Pedagógico)

PROFLETRAS (Mestrado Profissional em Letras)

SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo)

SEE/SP (Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo)

TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido)

UFTM (Universidade Federal do Triângulo Mineiro)

## SUMÁRIO

|  |     |
|--|-----|
| <b>INTRODUÇÃO</b> .....  | 12  |
| <b>1 CAMINHOS METODOLÓGICOS</b> .....  | 15  |
| 1.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....  | 15  |
| 1.2 OS SUJEITOS DA PESQUISA E O SEU CONTEXTO.....  | 17  |
| 1.2.1 Os sujeitos da pesquisa.....   | 18  |
| 1.2.2 O contexto da pesquisa.....  | 19  |
| 1.3 A QUESTÃO ÉTICA NA PESQUISA.....   | 21  |
| 1.4 OS DADOS DA PESQUISA.....  | 23  |
| 1.4.1 O livro didático usado pelos sujeitos pesquisados.....   | 24  |
| 1.4.2 A atividade diagnóstica.....   | 27  |
| <b>2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS ACERCA DA LEITURA CRÍTICA E DO LEITOR CRÍTICO</b> .....                         | 28  |
| 2.1 O QUE É LEITURA?.....  | 28  |
| 2.2 O QUE É UM LEITOR CRÍTICO.....   | 35  |
| 2.3 CONTRIBUIÇÕES DA LINGUÍSTICA TEXTUAL PARA A PRÁTICA DE UMA LEITURA CRÍTICA.....                        | 45  |
| 2.3.1 Tipos de conhecimentos e contextos.....  | 46  |
| 2.3.2 Coesão e coerência textuais.....   | 48  |
| 2.4 A LEITURA NOS PCNS.....  | 52  |
| 2.5 A LEITURA NO SARESP.....   | 58  |
| <b>3 OS GÊNEROS TEXTUAIS / DISCURSIVOS NO ENSINO</b> .....   | 66  |
| 3.1 AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS E AS TIRAS.....   | 75  |
| 3.2 OS GÊNEROS HQS E A MULTIMODALIDADE TEXTUAL NA ESCOLA.....  | 82  |
| 3.2.1 O surgimento das HQs.....  | 86  |
| 3.2.2 Por que usar as HQs e as tiras nas aulas de leitura?.....  | 90  |
| 3.2.3 Por que as tiras de Armandinho?.....   | 96  |
| <b>4 ANÁLISE DAS ATIVIDADES APLICADAS E A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO</b> .....                                | 101 |
| 4.1 PRIMEIRA FASE DA PESQUISA: APLICAÇÃO DA ATIVIDADE DE LEITURA DIAGNÓSTICA (ADI).....                    | 101 |
| 4.2 SEGUNDA FASE DA PESQUISA: APLICAÇÃO E ANÁLISE DAS ATIVIDADES DESCONTEXTUALIZADAS DE LEITURA (ADL)..... | 104 |

|   |     |
|---|-----|
| 4.3 TERCEIRA FASE DA PESQUISA: APLICAÇÃO E ANÁLISE DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO – ATIVIDADES CONTEXTUALIZADAS DE LEITURA (ACL)..... | 108 |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....   | 117 |
| <b>REFERÊNCIAS</b> .....  | 120 |
| <b>APÊNDICE A – PRIMEIRA ATIVIDADE DE LEITURA APLICADA (DIAGNÓSTICA)</b> .....  | 124 |
| <b>APÊNDICE B – PRIMEIRA ATIVIDADE DESCONTEXTUALIZADA DE LEITURA</b> .....  | 125 |
| <b>APÊNDICE C – SEGUNDA ATIVIDADE DESCONTEXTUALIZADA DE LEITURA</b> .....   | 126 |
| <b>APÊNDICE D – PRIMEIRA ATIVIDADE CONTEXTUALIZADA DE LEITURA</b> .....   | 127 |
| <b>APÊNDICE E – SEGUNDA ATIVIDADE CONTEXTUALIZADA DE LEITURA</b> .....  | 130 |

## INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, é bastante perceptível o quanto as pessoas estão cada vez mais tendo acesso aos vários dispositivos eletrônicos (principalmente *smarthfones*). Em consequência, juntamente com o acesso às redes sociais, as pessoas que antes não tinham o hábito de leitura utilizando os meios tradicionais (livros, revistas, jornais etc.), estão passando a ter por meio desses novos suportes tecnológicos.

Diante desse novo contexto, ao invés de questionarmos “As pessoas estão lendo?”, resolvemos redirecionar nosso olhar para a seguinte questão: “Como as pessoas estão lendo?”.

Ao analisarmos as práticas de leitura, realizadas durante as aulas de Língua Portuguesa, percebemos um número significativo de alunos que não conseguem atuar de maneira autônoma na realização das atividades de interpretação de textos, presentes nos livros didáticos, seja na modalidade oral ou escrita da língua.

Ao invés de responderem às atividades, interagindo e dialogando com os textos lidos, eles apenas repetem o que o texto apresenta em sua superfície, isto é, ficam apenas no nível da decodificação, deixando assim de atribuir sentidos ao que leem.

Sabendo que nossos educandos estão inseridos em um mundo repleto de palavras, textos e discursos, inevitavelmente, são expostos a uma avalanche de informações e, por diversos motivos, leem e/ou ouvem sem muitas vezes analisá-las, ignorando as consequências de tal atitude para as suas vidas.

Dessa maneira, esses “leitores” podem ser levados pelo senso comum e facilmente ser manipulados por discursos “reificados” que frequentemente são introduzidos nas diversas situações comunicativas de que participam.

Somando-se a isso, é possível observarmos, em alguns contextos escolares, práticas pedagógicas que não favorecem a reflexão, pois, em pleno século XXI, ainda presenciamos algumas situações em que o trabalho com a língua é realizado de forma descontextualizada, com a exploração excessiva de exercícios gramaticais como: separação de sílabas, acentuação de palavras isoladas, classificação morfológica, entre outras.

Essa última abordagem, inclusive, presente no livro didático de Língua Portuguesa: Singular & Plural: Leitura, produção e estudos de linguagem, de Laura de Figueiredo, Marisa Balthasar e Shirley Goulart, utilizado pela série escolar com a qual desenvolvemos nossa pesquisa. O referido livro ainda usa tiras em quadrinhos, o gênero textual que selecionamos para compor as atividades de leitura, apenas como pretexto para trabalhar questões metalinguísticas.

Se o ensino da língua continuar sendo realizado dessa maneira reducionista, possivelmente nossos alunos continuarão distantes de uma verdadeira interação dialógica com os textos que leem, ou seja, continuarão realizando leituras superficiais e acreditando que a leitura é apenas a decodificação de signos, podendo, assim, serem facilmente levados por discursos “prontos” que direta ou indiretamente contribuem para que permaneçam à margem da sociedade, sendo possivelmente dominados por aqueles que detêm o poder. Dessa maneira,

Com enormes dificuldades de leitura, o aluno se vê frustrado no seu esforço de estudar outras disciplinas e, quase sempre, “deixa” a escola com a quase inabalável certeza de que é incapaz, de que é linguisticamente deficiente, inferior, não podendo, portanto, tomar a palavra ou ter voz para fazer valer seus direitos, para participar ativa e criticamente daquilo que acontece à sua volta. Naturalmente, como tantos outros, vai ficar à margem do entendimento e das decisões de construção da sociedade. (ANTUNES, 2003, p.20)

Por meio dessa reflexão, escolhemos as tiras de Armandinho para compor as atividades de leitura realizadas nessa pesquisa, pois enxergamos nesse gênero inúmeros caminhos que podem favorecer significativamente a ampliação da competência leitora de nossos alunos.

Assim, baseando-nos em uma concepção interacionista e dialógica de linguagem, objetivamos, com esta pesquisa, levar nossos alunos a conseguir “enxergar” além do que apenas apresenta a superfície textual, para atuarem como coautores na construção de sentidos dos textos lidos em sala de aula, praticando assim uma leitura crítica, independente de tipos, gêneros e suportes textuais usados.

Para atingir nossos objetivos, organizamos nosso trabalho em quatro seções.

Na seção I, **Caminhos metodológicos**, explicamos e caracterizamos a pesquisa. Essa seção foi dividida em quatro subseções. Na primeira, chamada **Caracterização da pesquisa** explicamos por que optamos por realizar uma pesquisa-ação de cunho qualitativo. Na segunda subseção, chamada **Os sujeitos da pesquisa e o seu contexto**, descrevemos o perfil do público e da escola com os quais trabalhamos. Na terceira, chamada **A questão ética na pesquisa**, comentamos como os diálogos foram desenvolvidos para explicarmos aos sujeitos da pesquisa como ela ocorreria. Além disso, discorremos sobre os documentos legais que autorizaram a sua realização. Na quarta subseção, chamada **Os dados da pesquisa**, fazemos um breve comentário sobre o trabalho com as tiras no livro didático utilizado pelo público pesquisado, além de falarmos sobre a atividade diagnóstica aplicada no início da fase prática da pesquisa.

Na seção II, **Pressupostos teóricos acerca da leitura e do leitor crítico**, caracterizamos a leitura, o leitor crítico e a teoria básica que sustentou nossa pesquisa. Essa

seção apresenta cinco subseções: na primeira, **O que é leitura?**, definimos a leitura sob a concepção de linguagem que adotamos. Na segunda subseção, **O que é um leitor crítico?**, descrevemos as habilidades que esse tipo de leitor precisa ter. Na terceira subseção, denominada **Contribuições da Linguística Textual para prática de uma leitura crítica**, realizamos uma breve incursão sobre os conceitos de tipos de conhecimentos e contextos e sobre a coesão e coerência, bem como a importância desses fatores linguísticos para a realização de uma leitura crítica. Na quarta subseção, chamada **A leitura nos PCNs**, analisamos se o tipo de leitura proposta por esses parâmetros estão condizentes com o tipo de leitura que propomos com o nosso trabalho. Já na quinta e última subseção, **A leitura no Saresp**, buscamos analisar se as competências de leitura avaliadas por esse sistema de avaliação estão condizentes com as teorias que embasam nossa pesquisa.

Na seção III, **Os gêneros textuais / discursivos no ensino**, fizemos um percurso sobre a definição de gêneros e sua aplicação no ensino de Língua Portuguesa, especificamente nas aulas de leitura. Essa seção foi dividida em duas subseções, sendo a primeira denominada **As histórias em quadrinhos e as tiras**, na qual foram conceituados e classificados os gêneros e subgêneros que são encontrados dentro do hipergênero histórias em quadrinhos (HQs) e na segunda subseção, denominada **Os gêneros HQs e a multimodalidade textual na escola**, discutimos a importância e os benefícios da utilização desses gêneros multimodais nas aulas de leitura.

Já a seção IV, **Análise das atividades aplicadas e a proposta de intervenção**, foi dividida em três subseções intituladas **Primeira fase da pesquisa: aplicação e análise da atividade diagnóstica de leitura (ADI)**, **Segunda fase da pesquisa: aplicação e análise das atividades descontextualizadas de leitura (ADL)** e **Terceira fase da pesquisa: aplicação e análise das atividades contextualizadas de leitura (ACL)**. As atividades aplicadas nessa terceira fase da pesquisa constituem a proposta de intervenção para o problema abordado.

Nessas subseções caracterizamos e analisamos, de acordo com o embasamento teórico selecionado, as propostas de atividades de leitura respondidas por dois alunos que participaram da pesquisa, que serviram como amostra para refletirmos sobre os resultados alcançados.

## 1 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Este capítulo trata da natureza da pesquisa, do seu contexto e do público nela envolvido, a fim de evidenciarmos a motivação de trabalhar nesta escola e especificamente com a turma escolhida. Falaremos também sobre os instrumentos, as estratégias e os procedimentos utilizados para a aplicação das atividades de leitura.

### 1.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Nosso trabalho é caracterizado como uma pesquisa-ação, pois, conforme define Esteban (2010), a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa orientada à prática educacional, tendo como objetivo principal não o acúmulo de conhecimento, mas sim a busca de contribuições que ajudem e orientem os participantes em relação à tomada de decisões e a processos de mudanças para que haja uma melhoria de determinado fenômeno no contexto educacional pesquisado. Nas palavras da autora

Para a pesquisa-ação prática, é mais importante que o coletivo de professores e professoras adquira a racionalidade científica para resolver os problemas educacionais do que o fato de que um problema educacional fique efetivamente resolvido. De outro lado, para a pesquisa ação crítica, se não existir um processo de autocrítica e de identificação das distorções incorporadas nas interpretações dos propósitos dos professores, a reflexão sobre a ação pode continuar reproduzindo as desigualdades sociais e culturais, já que não se chegará a um questionamento em profundidade das contradições subjacentes à prática educacional. (ESTEBAN, 2010, p.169)

É importante ressaltar que não tínhamos a pretensão de resolver definitivamente o “problema” com a leitura, mas sim propor através de algumas atividades estratégias que levassem os nossos alunos a lerem criticamente os textos explorados em sala de aula.

Buscamos, com esta pesquisa, melhorar nossas práticas pedagógicas, refletindo sobre os processos de ensino e aprendizagem que realizamos para que conseqüentemente consigamos reavaliar criticamente e melhorar as nossas aulas de leitura.

Como diz Esteban (2010), a pesquisa-ação não é caracterizada por um estudo daquilo que os outros fazem, mas sim por um estudo de nossas práticas. Por isso, esse tipo de pesquisa tenta superar o binômio “teoria-prática”, “educador-pesquisador”. Nessa perspectiva, a teoria e a prática dialogam de forma que o prático transforma-se em pesquisador, pois ninguém melhor que as pessoas envolvidas em uma determinada realidade para identificar os problemas que precisam de soluções.

As reflexões realizadas foram de grande importância durante cada etapa da pesquisa, caracterizadas por uma autocrítica que apontou diferentes e novos caminhos para que pudéssemos, de maneira satisfatória, promover os processos de leitura realizados.

Mesmo explicitando alguns dados sobre a realização das atividades de leitura realizadas durante a aplicação de nosso trabalho, nossa pesquisa é de caráter qualitativo, pois como bem observa Strauss:

Por pesquisa *qualitativa* entendemos qualquer tipo de pesquisa que gera resultados que não foram alcançados por procedimentos estatísticos ou outro tipo de quantificação. Pode referir-se a pesquisas sobre a vida das pessoas, histórias, comportamentos e também ao funcionamento organizativo, aos movimentos sociais ou às relações e interações. Alguns dos dados podem ser quantificados, porém, a análise em si mesma é qualitativa”. (STRAUSS e CORBIN apud ESTEBAN, 2010, p.124)

Baseando-se em Denzin e Lincoln (1994), Esteban explica a pesquisa qualitativa como um campo interdisciplinar e até mesmo transdisciplinar que pode atravessar diversas ciências podendo ser muita coisa ao mesmo tempo e multiparadigmática em seu enfoque.

De acordo com Esteban (2010), apoiando-se em Ruiz Olabuénaga (1999), é mais fácil descrever o que é a pesquisa qualitativa do que defini-la, visto que as perspectivas teóricas e a variedade de tradições metodológicas são muitas, porém, um traço essencial notado em todos os sentidos atribuídos a esse tipo de pesquisa é o seu caráter interpretativo, construtivista e naturalista. Visto que,

A epistemologia construtivista nos leva a aceitar que os seres humanos não descobrem o conhecimento, mas o constroem. Elaboramos conceitos, modelos e esquemas para dar sentido à experiência, e constantemente comprovamos e modificamos essas construções à luz de novas experiências. Portanto, existe uma inevitável dimensão histórica e sociocultural nessa construção. (SCHWANDT, 2000 apud ESTEBAN, 2010, p.126)

Assim, na esteira desses estudiosos, Esteban vê a pesquisa qualitativa como um conjunto de práticas interpretativas de pesquisa e também como um espaço de discussão ou discurso metateórico que acontece de forma sistemática visando à compreensão de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões e ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos.

A fim de caracterizar mais precisamente a pesquisa qualitativa, Esteban (2010) através de uma tabela explicativa, apresenta em seu livro “*Pesquisa Qualitativa em Educação: fundamentos e tradições*” algumas características desse tipo de estudo abordadas por Taylor e Bogdan (1987), Eisner (1998) e Rossman e Raliss (1998).

Em Taylor e Bogdan nos atemos à questão da “valorização de todas as perspectivas”, “dos métodos humanistas” e na percepção de que “todos os cenários e pessoas são dignos de estudos”.

Não há como não valorizar as perspectivas de leitura dos alunos envolvidos, pois, como já dissemos, nossas atividades são baseadas em uma concepção de linguagem em que o leitor é peça fundamental para a construção de sentidos.

Em relação aos “métodos humanistas” desenvolvemos todas as ações considerando e acolhendo os diferentes pontos de vistas dos envolvidos na pesquisa, visto que todo e qualquer movimento realizado durante as atividades foram alvo de nossas observações a fim de melhor interpretarmos os eventos comunicativos e fazermos os apontamentos necessários para melhor refletirmos sobre nossa prática docente.

Em Eisner atentamo-nos à questão da “auto-observação do próprio pesquisador”, sendo considerado também como “instrumento da pesquisa”, uma vez que suas ações têm grande importância sobre as ações desenvolvidas pelos alunos, pois a forma como o docente realiza a mediação pode favorecer de forma negativa ou positiva a aula. O caráter interpretativo esteve presente em todas as fases da pesquisa, não só para a análise das atividades em si, mas também para os procedimentos e estratégias desenvolvidas, além da atenção especial às práticas de leitura realizadas, principal foco de nosso trabalho.

Já em Rossman e Raliss atentamo-nos à questão do “desenvolvimento em contextos naturais”, pois as atividades foram desenvolvidas durante nossas aulas. Também fizemos a “utilização de múltiplas estratégias interativas e humanísticas”, pois na elaboração das atividades foram usadas diferentes estratégias, desde a leitura de textos verbais, questões interpretativas orais e escritas, objetivas e discursivas. Sempre pensando em possibilidades diversas para que os resultados esperados atingissem o maior número possível de alunos.

## 1.2 OS SUJEITOS DA PESQUISA E O SEU CONTEXTO

De acordo com Esteban (2010), nos estudos qualitativos, é de fundamental importância dar atenção ao contexto em que a pesquisa é desenvolvida, considerando que a experiência humana constrói-se e tem lugar em contextos singulares, de maneira que os acontecimentos e fenômenos não podem ser analisados separadamente desses contextos.

Para essa pesquisadora, os contextos não podem ser construídos nem modificados, pois o pesquisador qualitativo dirige sua atenção para os ambientes e situações naturais a fim de procurar respostas para suas questões do mundo real. Na pesquisa qualitativa,

A experiência das pessoas é abordada de maneira *global* ou *holisticamente*. Não se entende a pessoa como um conjunto separado de variáveis. O pesquisador qualitativo deve desenvolver uma sensibilidade para situações ou experiências consideradas em sua totalidade e para as qualidades que as regulam. (ESTEBAN, 2010, p.129).

Diante disso, é de suma importância a contextualização do lugar e dos sujeitos envolvidos direta e indiretamente em nosso trabalho.

A pesquisa foi desenvolvida e aplicada para uma turma de nono ano do Ensino Fundamental II durante as aulas de Leitura e Produção de Textos, doravante, LPT em uma escola municipal localizada no Município de Morro Agudo SP.

Na rede municipal de ensino desse município, a partir do sexto ano do Ensino Fundamental II, o trabalho com textos é desenvolvido através da disciplina LPT, que deve ser lecionada obrigatoriamente por professores licenciados em Letras com habilitação em Língua Portuguesa.

### **1.2.1 Os sujeitos da pesquisa**

A turma que participou da pesquisa é composta por 35 alunos, sendo 20 meninas e 15 meninos, os quais possuem uma faixa etária de 13 a 16 anos. Do total desses alunos, 10 moram em um distrito localizado a 30 quilômetros da unidade escolar.

Mesmo morando distante, os estudantes dificilmente faltam, pois através do Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE) a prefeitura oferece transporte para se locomoverem até a escola. Nos dias em que há aula de LPT, o percentual de alunos faltosos dessa turma gira em torno de 10% a 15% do total de matriculados.

Não apenas durante as aplicações das atividades de pesquisa, mas também durante as aulas “comuns”, percebemos que nem todos possuem a mesma motivação para participarem das atividades de leitura e produção de textos, ficando geralmente em média 20% do total de alunos da turma sem participarem efetivamente das atividades. Dos que participam, a grande maioria são meninas que se envolvem mais com as aulas e têm interesse de continuar a estudar na escola, pois nessa mesma unidade é também oferecido o Ensino Médio. Devido à grande demanda na cidade por esse nível de ensino nessa unidade escolar é necessário que os alunos se submetam a um processo seletivo, conhecido por todos do município como “vestibulinho”.

Mesmo sendo uma sala bastante numerosa, não há muitos problemas de disciplina. Os alunos respeitam os professores e possuem uma convivência bastante harmoniosa, mesmo

porque é uma turma em que a maioria dos educandos estuda juntos desde o início do Ensino Fundamental II e possui um número significativo de professores que já os acompanham desde o sexto ano. Isso favorece consideravelmente a criação de vínculos afetivos entre educadores e educandos, o que faz com que o respeito prevaleça nas relações desenvolvidas diariamente nesse ambiente escolar.

Trata-se de uma turma bastante querida pela maioria dos professores, mesmo que haja alguns educandos com consideráveis problemas de aprendizagem.

Muitos desses alunos, embora concluindo o Ensino Fundamental II, ainda não praticavam uma leitura crítica dos textos lidos em sala de aula durante as aulas de LPT. A partir dessa observação, resolvemos optar por trabalhar com esse tema em nossa pesquisa, considerando que os estudantes estão muito mais expostos às práticas de leitura do que as de escrita, não deixando de considerar que a prática daquela pode favorecer positivamente o desenvolvimento desta.

No início da aplicação das atividades, muitos ficaram apreensivos e um número mínimo de alunos participava da leitura coletiva das tiras, porém, ao adotarmos uma postura mais ativa, dialogando diretamente com eles, aos poucos começaram a falar mais, a questionar e expor as suas ideias.

Acostumados a usarem o livro didático, doravante LD, disponibilizado pela escola através no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), no início houve uma pequena resistência e questionamentos sobre o pouco uso que fizemos desse material, porém logo os alunos se adaptaram à “nova” dinâmica das aulas, na qual o principal material utilizado foram as propostas de atividades de leitura.

### **1.2.2 O contexto da pesquisa**

Os dados informados a seguir foram retirados do PPP (Projeto Político Pedagógico) da referida escola, tendo passado esse documento pela última atualização em julho de 2012.

O município de Morro Agudo SP é caracterizado principalmente pelo setor agrícola, onde predomina a monocultura da cana-de-açúcar na qual grande parte dos pais de nossos alunos está empregada. Essas famílias dependem do período de safra e entre safra para garantirem seu sustento, o que as faz manter um ciclo de migração com a sua terra natal e esse município, considerando que muitos deles vêm da região Nordeste para trabalharem nas lavouras e nas usinas de açúcar e álcool existentes no município.

Parte de nossos alunos reside nos bairros centrais, porém a maioria reside em bairros periféricos da cidade: Jardim dos Silveira, Jardim Primavera e também no distrito Santo Inácio dos Vieiras.

A escola atende um público heterogêneo advindo de vários segmentos sociais, mas em sua maioria são alunos de classe social média e baixa, com número considerável de alunos carentes, principalmente aqueles provenientes dos bairros periféricos da cidade, onde muitos destes alunos se encontram em situações de risco e vulnerabilidade.

A escola funciona em três turnos, oferecendo os seguintes níveis de ensino:

Manhã: 7h às 12h15 - Ensino Fundamental II e Ensino Médio;

Tarde: 12h30 às 17h45 - Ensino Fundamental II;

Noite: 19h às 22h35 - Ensino Médio e Ensino Técnico Profissionalizante.

Apesar de o público atendido pela unidade escolar ser bastante diversificado, nota-se que o comportamento dos alunos, após algum tempo de convivência, tem melhorado, principalmente entre os alunos do Ensino Fundamental e Médio, que sofreram um grande conflito de aceitação mútua, quando no ano de 2011, a escola passou a receber os alunos do Ensino Fundamental II, tendo em vista a municipalização deste nível de ensino, que antes não era oferecido pela escola.

Em relação aos recursos humanos, o quadro de docentes é composto por profissionais graduados em suas respectivas áreas de atuação, sendo composto tanto por professores efetivos como por professores contratados pela Secretaria Municipal de Educação. Há também 05 instrutores profissionalizantes da área de informática que auxiliam os professores de Educação Básica e os de Educação Técnica. A maioria dos docentes possui mais de cinco anos de experiência profissional, sendo geralmente pós-graduados na área da disciplina que ministram.

A escolha dessa escola para a realização da pesquisa deu-se basicamente por dois motivos, sendo o primeiro, o relacionamento bastante amigável existente entre o professor pesquisador, a equipe pedagógica e a equipe administrativa da unidade, o que possibilitou um clima e um ambiente mais favoráveis para o desenvolvimento desse estudo, pois algumas vezes foi necessário o auxílio de algumas dessas pessoas para a concretização de nossas atividades.

O segundo motivo, é o fato de o professor pesquisador lecionar e já conhecer a maioria dos educandos que compõem o nono ano que foi escolhido para o desenvolvimento deste estudo. Isso favoreceu significativamente a aplicação e concretização das atividades de leitura.

### 1.3 A QUESTÃO ÉTICA NA PESQUISA

Em relação à ética, neste trabalho adotamos a definição de que ser ético é saber respeitar as regras, as normas e os valores que regem a sociedade como um todo. Dentro desse contexto, foram tomadas medidas e cuidados necessários durante todo o percurso investigativo, desde as coletas e descrições dos dados até a análise das atividades aplicadas.

Assim sendo, em consonância com Esteban, enquanto pesquisadores, firmamos um compromisso com o bem-estar de todos os envolvidos na pesquisa e as pessoas às quais ela foi direcionada, pois entendemos que

A abordagem qualitativa da pesquisa constrói um contexto complexo de relações, compromissos, conflitos, colaborações, escutas..., representando um nível adicional de considerações éticas que surgem em torno das intenções dos agentes, os fins que buscam alcançar, os resultados gerados de forma intencional ou não, e os desejos e valores das pessoas. (ESTEBAN, 2010, p.210)

Ao explicar a origem dos códigos de ética na atuação com seres humanos, essa pesquisadora diz que antes de 1960 poucas leis regulamentavam os processos de pesquisas, mas após o descobrimento dos experimentos empreendidos pelos nazistas durante a Segunda Guerra Mundial, foi estabelecido em 1949 o “Nüremberg Code”, que apresentava os princípios que deveriam nortear as pesquisas com seres humanos. Desses princípios, um dos mais relevantes é que os indivíduos pesquisados devem, de maneira voluntária, consentir ou autorizar a sua participação no estudo.

Esteban (2010) ainda explica que esse código deu origem em 1964 à “Declaração de Helsinque”, adotada pela XVIII Assembleia Geral da Organização Mundial da Saúde, sendo revista em várias outras ocasiões.

Enquanto o Código de Nüremberg privilegiava o amparo dos indivíduos por meio do consentimento livre e esclarecido, a Declaração de Helsinque concentrava-se na preservação do “rigor científico dos processos de pesquisa, sua autorregulamentação ética e científica, por intermédio de protocolos formulados e aplicados pelos pesquisadores”. (ESTEBAN, 2010, p.212)

De acordo com Esteban, mesmo o *consentimento esclarecido* tendo sido usado inicialmente apenas no campo biomédico, a partir das décadas de 1980 esse procedimento acabou sendo incorporado também às pesquisas sociais.

Baseando-se em Puch (1994), essa pesquisadora explica que o consentimento esclarecido significa que os sujeitos têm o direito de ser informados e conhecer a natureza da

pesquisa quando forem estudados, bem como as possíveis consequências que ela poderá trazer a eles.

Esteban (2010) ressalta ainda que se os sujeitos forem menores ou mentalmente deficientes, o consentimento deve ser obtido do representante legal.

Para essa autora, o pesquisador precisa assumir um compromisso com a autonomia individual dos sujeitos participantes do estudo, devendo esses aceitar sem coerção física e psicológica a participar de forma voluntária da pesquisa.

Assim, a aceitação do indivíduo em participar do estudo precisa estar fundamentada em informações completas e verídicas emitidas em uma linguagem acessível que esteja ao seu alcance de entendimento. Em suma,

[...] o conceito de consentimento esclarecido significa que o pesquisador conhece antes o fato que será observado e que é capaz de prever a direção e os acontecimentos que surgirão no desenvolvimento da pesquisa, sobre os quais deve informar àqueles que serão observados. Essa questão envolve certos inconvenientes, devido à própria natureza da realidade que é objeto de estudo na pesquisa qualitativa e das características dos processos que, por meio de estratégias analíticas recursivas, redefinem constantemente tanto a direção da pesquisa quanto os focos de interesse. (ESTEBAN, 2010, p.217)

Nesta pesquisa, o processo de consentimento esclarecido iniciou-se primeiramente com uma conversa que tivemos com a diretora da escola e a coordenadora pedagógica do Ensino Fundamental II, momento em que explicamos a pesquisa e manifestamos o nosso desejo de realizá-la na unidade escolar. No mesmo instante elas aceitaram e até elogiaram o tema da pesquisa, reconhecendo a importância do desenvolvimento de atividades que objetivam a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem. No término da conversa, entregamos à diretora o “Termo de Autorização para Realização de Pesquisa Científica” para que ela pudesse assinar.

Na semana seguinte, iniciamos a conversa com os sujeitos pesquisados. Nesse momento, explicamos detalhadamente que eles tinham sido escolhidos para participar do estudo, os motivos que nos levaram a escolhê-los e como aconteceria a aplicação das atividades.

Durante essa conversa para apresentação da pesquisa, surgiram vários questionamentos, dentre eles, perguntas como: “Para que servirá isso?”, “Sou obrigado a participar?”, “Ganharemos algo participando das atividades?” etc.

Depois de respondidas essas questões, perguntamos se havia algum deles que não desejaria participar da pesquisa. Nenhum aluno se recusou a participar.

Após esse diálogo, entregamos aos alunos o TCLE (Termo de Consentimento Livre e

Esclarecido) para participação de crianças e/ou adolescentes na pesquisa.

Após lermos em voz alta o referido documento, explicamos como eles deveriam preenchê-lo e onde eles e os seus responsáveis deveriam assinar.

Além de nos preocuparmos com a aceitação dos pesquisados em participar de nosso estudo, tomamos os devidos cuidados para que os nomes dos participantes não fossem divulgados em nenhuma das fases da pesquisa. Para isso, utilizamos o TCLE, o qual contemplou informações a respeito do objetivo desse documento, bem como informações sobre os objetivos da pesquisa, instrumentos utilizados na coleta dos dados, preservação da identidade dos participantes, além de observar que o sujeito é livre para participar ou não da investigação, e se participando dela tem o direito de se retirar a qualquer momento.

Assim, como Esteban (2010), também entendemos que devemos oferecer segurança e proteção em relação à identidade das pessoas que participam da pesquisa, pois a confidencialidade das informações é o principal procedimento para garantir a intimidade e privacidade do pesquisado.

Até mesmo porque, como afirma Christians (2000, apud Esteban 2010), alguns sujeitos mesmo tendo concordado em participar da pesquisa e terem assinado um acordo de compromisso podem se sentir ofendidos com a divulgação de seus resultados. Nesse sentido, esses autores observam que mesmo não sendo explicitados os nomes dos envolvidos, é praticamente impossível existir uma total confidencialidade e anonimato, pois em certos casos, os “pseudônimos” e as descrições “camufladas” costumam ser reconhecidos pelo participante.

Muitas informações que para o pesquisador podem ser inofensivas “pode ser percebido como uma conclusão errada ou até mesmo uma traição; o que parece neutro no papel, às vezes, representa um conflito na prática”. (ESTEBAN, 2010, p.217). Por isso,

Para nós, a prática da pesquisa qualitativa e, de fato, de qualquer tipo de pesquisa no campo das Ciências Humanas e Sociais, ou em que o ser humano se encontre presente, envolve uma dimensão ética e moral que supera os condicionantes técnicos ou requisitos instrumentais que modela e perfilam o seu desenvolvimento. Entendemos que nenhum objetivo acadêmico-científico pode ter prioridade sobre o bem-estar das pessoas. (ESTEBAN, 2010, p.218)

#### 1.4 OS DADOS DA PESQUISA

Considerando que para Esteban a pesquisa qualitativa aborda basicamente os estudos sobre a compreensão dos fenômenos socioeducativos e a transformação de uma dada realidade, podemos perceber que

Nos últimos anos, apareceram com grande força os estudos que, de uma perspectiva qualitativa e colaborativa, estão voltados para a valoração da prática educativa e a tomada de decisões (processos, programas, inovações) e também os processos de pesquisa cujo objetivo fundamental é a emancipação dos sujeitos. Portanto, a pesquisa qualitativa se refere ao que tradicionalmente denominados metodologias orientadas à compreensão, metodologias orientadas à transformação e otimização, e metodologias orientadas à avaliação e tomada de decisões. (ESTEBAN, 2010, p.130).

Após observarmos, refletirmos e decidirmos que o nosso trabalho abordaria a leitura, a fim de agregar racionalidade científica a ele e analisar a proporcionalidade do problema constatado para que agíssemos de maneira mais assertiva possível, percebemos que, antes de propor ações e tomar decisões para transformar a realidade que encontramos, seria necessário comprovar e quantificar<sup>1</sup> o problema experienciado. Para isso, primeiro analisamos o LD usado pela turma pesquisada e em seguida aplicamos uma atividade diagnóstica.

#### **1.4.1 O LD usado pelos sujeitos pesquisados**

Primeiramente, analisamos o LD de Língua Portuguesa, doravante LP, do nono ano adotado pela escola onde realizamos a pesquisa, pois precisávamos verificar se o gênero tiras estava sendo explorado nesse material didático, e se sim, como estaria sendo abordado.

O LD adotado pela rede de ensino municipal a qual pertence a escola pesquisada faz parte do PNLD 2017, 2018 e 2019 e chama-se “Singular & Plural: leitura, produção e estudos de linguagem”.

O material é dividido em três cadernos, sendo o primeiro denominado de “Caderno de leitura e produção”, o segundo de “Caderno de práticas de literatura” e o terceiro de “Caderno de estudos de língua e linguagem”.

Na escola pesquisada o responsável por trabalhar o primeiro caderno é o professor de LPT, enquanto que o professor de LP é o responsável pelos dois outros cadernos.

O caderno de leitura e produção possui três capítulos e cada um deles possui as seguintes seções: leitura, primeiras impressões, o texto em construção, conhecendo o gênero,

---

<sup>1</sup> Conforme já citado no início desta seção, ao quantificar dados nessa pesquisa estamos nos baseando em Strauss e Corbin apud Esteban (2010) que explicam que mesmo a pesquisa sendo em si mesma qualitativa, ela pode conter alguns dados quantitativos.

praticando, produzindo o texto e encerra-se com a seção denominada de roda de leitura. Cada capítulo inicia-se com um texto visual (uma ou mais fotografias) que ajudam a contextualizar a temática que será abordada durante toda a unidade.

No geral, o LD adotado é um material muito bem elaborado e o caderno de leitura e produção explora um número significativo de textos verbais e também não verbais, porém, a respeito desses, limita-se basicamente ao uso de fotografias, alguns gráficos e mapas. Mas é notável o quanto cada uma dessas seções privilegia a prática de leitura.

Em relação aos gêneros textuais explorados, os que mais aparecem são: artigo de opinião, pesquisa, resumo, crônica, apresentação oral e reportagem.

Encontramos em todo o livro 18 tiras, sendo apenas duas usadas na seção leitura e produção e as outras 16 exploradas no caderno de estudos de língua e linguagem. As tiras que mais aparecem são as do personagem Calvin.

Vejamos um exemplo de tira e as perguntas que aparecem no caderno de leitura e produção, especificamente em seu segundo capítulo:

**Figura 1** – Modelo de atividades do livro didático I

▼ Observe esta imagem.

Chris Browne

HAGAR  
POR QUE AS PESSOAS EM DIFERENTES PAÍSES COM DIFERENTES CRENÇAS NÃO PODEM TODAS VIVEREM JUNTAS EM PAZ?

EU  
PORQUE ELAS SE RECUSAM A OUVIR SOBRE O QUE É BOM PARA ELAS?

QUEM IRIA DIZER PRA ELAS O QUE É BOM PRA ELAS?

Converse com a turma

1. A pergunta de Eddie a Hagar, no primeiro quadrinho, demonstra a sua preocupação com o quê?
2. Pense sobre isso. Que resposta você teria para a primeira pergunta de Eddie?
3. A resposta de Hagar, no segundo quadrinho, nos dá uma ideia sobre o modo como essa personagem enxerga as diferenças.
  - a) Qual seria esse modo?
  - b) Você concorda com ele?
4. Conhecendo a personagem Hagar e sabendo que as tiras têm como objetivo divertir o leitor e, muitas vezes, apresentar uma crítica (de modo bem-humorado), explique:
  - a) Qual seria a graça?
  - b) Qual seria a crítica?

**Fonte:** Figueiredo, L.; Baltathasar, M. e Goulart, M. 2015, p.82.

Das tiras presentes no LD, essa é a que mais se fundamenta em uma concepção interacionista e dialógica de linguagem e que de certa forma pode contribuir para a formação de um leitor crítico, visto que a primeira pergunta leva o leitor a inferir o tema abordado na tira, indo além do explicitado nos diálogos. O mesmo ocorre em relação às perguntas 3 e 4, que exigem do leitor o preenchimento de vazios do texto.

É importante observar que essa tira está sendo usada como texto auxiliar e não principal, pois no referido capítulo o gênero principal era a apresentação oral, ou seja, mesmo focando a questão do sentido, o LD não explorou toda potencialidade que o gênero tira pode oferecer em atividades de leitura.

Mesmo sendo um material atualizado, o LD está na contramão do que propõem pesquisadores como Mendonça (2005), Vergueiro (2014) e Ramos (2017) sobre o trabalho com as tiras, e também dos principais teóricos da LT que abordamos neste trabalho, já que os autores do livro não consideram as especificidades do gênero, seus elementos constitutivos, a sua iconicidade e as possíveis relações existentes entre esses elementos, que podem colaborar significativamente para a construção de sentidos.

Das 18 tiras presentes no LD, 16 estão localizadas no Caderno de estudos de língua e linguagem, que trata basicamente dos estudos gramaticais da língua, conforme podemos observar na próxima figura.

**Figura 2** – Modelo de atividades do livro didático II

▼ Leia a tira a seguir.

CALVIN E HAROLDO

OI, PAI, ESTOU FAZENDO MEU PRÓPRIO JORNAL PARA REPORTAR OS ACONTECIMENTOS DO NOSSO LAR. VOCÊ ME DÁ UMA AJUDA?

CLARO, DO QUE VOCÊ PRECISA?

BEM, VOCÊ PODE ESCOLHER. OU ME DÁ 15 DÓLARES PRA PAGAR O MEU TRABALHO E OS CUSTOS DE PRODUÇÃO...

QUINZE DÓLARES?!

...OU VOCÊ PODE SER O TEMA DE UMA TIRINHA CHAMADA "PAPAI BOBÃO".

ENTÃO NO PRÓXIMO QUADRINHO O PAPAI BOBÃO GRITA: "HORA DE IR PARA A CAMA, MOCINHO!"

HI, HI! OLHA COMO FIZ A BOCA DELE GRANDE!

Bill Watterson

2. Na fala de Calvin no primeiro quadrinho, há quantos períodos? Eles são simples ou compostos?

3. Quantas orações há na frase dita por Calvin no último quadrinho? Explique sua resposta.

**Fonte:** Figueiredo, L.; Baltathasar, M. e Goulart, M. 2015, p.218.

Essa tira foi retirada de uma sequência de 5 atividades que tratavam apenas aspectos gramaticais da língua, esquecendo, assim, das questões de sentidos ligadas ao gênero, que poderia ter sido muito melhor aproveitado.

Na segunda unidade do caderno “Estudos de língua e linguagem”, da página 214 até a página 253 do referido LD, há 8 tiras utilizadas apenas para tratar do item gramatical “Período composto por subordinação”.

Diante disso, percebemos que, mesmo existindo diversos estudos sobre os diferentes usos que podem ser feitos das tiras e também de outros gêneros multimodais nas aulas de LP, o LD ainda as utiliza apenas como pretexto para ensinar questões gramaticais. Ou seja, usa-se de forma marginalizada um gênero que se fosse bem trabalhado poderia oferecer infinitas possibilidades de ampliação da capacidade leitora dos estudantes.

#### **1.4.2 A atividade diagnóstica**

Após a análise do LD utilizado pela turma pesquisada, demos início às fases práticas da pesquisa.

Aplicamos em caráter diagnóstico uma “atividade de leitura” bem sucinta em um material impresso onde foram colocadas três tiras do Armandinho (principal gênero textual explorado na pesquisa), conforme podemos observar no “apêndice A”.

Com pouca mediação nossa, os alunos realizaram a leitura das tiras e, logo abaixo de cada uma delas, conforme foi solicitado, escreveram os seus comentários sobre os assuntos nelas abordados.

O propósito de uma mediação de forma limitada nesse primeiro momento foi conseguir otimizar o processo de observação e compreensão sobre a capacidade leitora dos alunos envolvidos na pesquisa. Por ser um momento de diagnosticar e de certificar o problema abordado, a pouca interferência de um leitor mais proficiente, como é o caso do professor pesquisador, garantiu um resultado mais objetivo sobre a realidade pesquisada.

Outros dados foram gerados através da aplicação de mais quatro atividades de leitura. Tanto a atividade diagnóstica de leitura (ADI) como essas quatro são analisadas e comentadas na quarta seção deste trabalho, onde caracterizamos e abordamos detalhadamente as atividades iniciais, denominadas de Atividade Descontextualizada de leitura (ADL) e as atividades finais, denominadas de Atividade Contextualizada de leitura (ACL), sendo essas últimas utilizadas, conforme observamos no início deste trabalho, como proposta de intervenção para o problema encontrado.

Para realização da análise consideramos as atividades desenvolvidas por dois alunos, sendo um do sexo feminino, e outro do sexo masculino, os quais por questões éticas denominamos de aluna “X” e aluno “Y”.

Para seleção desses dois alunos adotamos os seguintes critérios:

- i) Ter realizado a proposta de atividade diagnóstica (ADI);
- ii) Ter realizado no mínimo 4 das 5 propostas das atividades aplicadas.

## 2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS ACERCA DA LEITURA E DO LEITOR CRÍTICO

### 2.1 O QUE É LEITURA?

Mesmo a escola sendo um lugar privilegiado para a prática de leitura, esse trabalho não tem gerado resultados satisfatórios, pois é cada vez mais comum nos depararmos com alunos dos anos finais do Ensino Fundamental que ainda não conseguem praticar uma leitura plena dos textos escolares, ficam apenas no nível da decodificação de palavras, não conseguindo compreender e interpretar as entrelinhas, os subentendidos e os implícitos oferecidos pelos diversos gêneros textuais.

Dentre os vários motivos que poderiam explicar esse problema, é possível pensarmos em dois contextos, aqueles em que o aluno geralmente circula: o familiar e o escolar.

Para o contexto familiar, a escola é o único lugar possível para práticas de leitura. Os pais passam o dia todo no trabalho e não conseguem acompanhar a vida escolar dos filhos. Essa ausência acaba por prejudicar o rendimento escolar do estudante. Já em relação ao contexto escolar, percebemos que as atividades de leitura são de responsabilidade quase que exclusivamente do professor de LP, pois nas outras disciplinas dificilmente ouvimos falar de “momentos de leitura”, “rodas de leituras”, entre outros termos que podem caracterizar essa prática durante as aulas.

Outra situação que pode estar colaborando para agravar o problema é a falta da adoção, por parte do professor de LP, de uma concepção clara de linguagem em suas aulas, lecionando muitas vezes sem um embasamento teórico, na crença de que a própria prática lhe mostrará os melhores caminhos para o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem. O fato de muitos darem excessiva atenção ao cumprimento dos conteúdos preestabelecidos pelos programas de ensino faz também com que acreditem que as aulas de leitura podem atrapalhar o “andamento” do planejamento didático que precisa ser cumprido.

Buscamos principalmente em Koch e Elias (2009) a concepção de leitura adotada em nossa pesquisa. Sobre a leitura, no livro “Ler e compreender os sentidos do texto”, as autoras iniciam essa discussão chamando atenção para questões como: “O que é ler? Para que ler? Como ler?” E segundo elas as respostas para esses questionamentos obviamente podem ser bem diferentes dependendo da concepção adotada sobre sujeito, língua e texto.

As autoras discorrem sobre três concepções de linguagem que podem caracterizar o trabalho com a leitura:

A primeira, com foco no autor, tem a língua como representação do pensamento, sendo o produtor do texto um indivíduo que constrói uma representação mental e deseja que ela seja captada pelo interlocutor, exatamente da maneira como ele pensou. Nessa perspectiva a função do leitor é apenas captar os pensamentos e as intenções do autor, agindo passivamente diante ao texto.

Na segunda, o foco está no texto, pois considera a língua como uma estrutura da qual emana um sentido para um determinado sujeito que se comporta diante do material linguístico de forma não consciente, sendo apenas um decodificador que precisa possuir somente conhecimentos sobre o código em que o texto foi estruturado para entendê-lo.

Já a terceira, possui foco na interação autor-texto-leitor, pois considera a língua em uma concepção interacionista e dialógica de linguagem, tendo o texto como um lugar de interação e constituição dos interlocutores, passível de diferentes leituras e interpretações.

Koch e Elias (2009) defendem a leitura como uma atividade que contempla os conhecimentos e as experiências do leitor, uma ação que exige muito mais do que apenas o conhecimento linguístico, considerando o texto não como um simples artefato codificado por um autor e que precisa ser meramente decodificado por um receptor passivo<sup>2</sup> diante do que estiver lendo.

Não só para Koch e Elias (2009), mas também para outros teóricos, que embasam nossa pesquisa, a leitura é caracterizada como uma ação responsiva em que cada sujeito dialoga com o autor de maneira diferente por pertencer a diferentes culturas e contextos e por possuir diferentes histórias. Nesse sentido, o leitor

“[...] se realiza a cada leitura, num processo dialógico cuja trama toma as pontas dos fios do bordado tecido para tecer sempre o mesmo e outro bordado, pois as mãos que agora tecem trazem e traçam outra história. Não são amarradas – se o fossem, a leitura seria reconhecimento de sentidos e não produção de sentidos; não são mãos livres que produzem o seu bordado apenas com os fios que trazem nas veias de sua história – se o fossem, a leitura seria outro bordado que se sobrepõe ao bordado que se lê, ocultando-o, apagando-o, substituindo-o. [...] (GERALDI, 2006, p.166)

A leitura que objetivamos com a nossa pesquisa não pode ser aquela em que nos sentimos de mão amarradas, ou melhor, de olhos e ouvidos direcionados apenas a uma direção, sempre prontos para passivamente acatar somente o que está no texto ou somente o que o autor pretende dizer, pois o que almejamos não é apenas o reconhecimento, mas sim a produção de sentidos.

---

<sup>2</sup> Entendemos que mesmo um leitor passivo interage com o texto ao realizar os processos de decodificação, porém, o leitor que pretendemos, além de decifrar os códigos consegue também dialogar com o texto lido.

[...] não preconizamos que o leitor possa ler qualquer coisa em um texto, pois, como já afirmamos o sentido não está apenas no leitor, nem no texto, mas na interação autor-texto-leitor. Por isso, é de fundamental importância que o leitor considere na e para a produção de sentido as “sinalizações” do texto, além dos conhecimentos que possui. (KOCH e ELIAS, 2009, p.21).

Como diz Geraldi (2006), o ato de ler precisa funcionar como uma cadeia, onde os elos são estabelecidos pelos fios das estratégias escolhidas pelo produtor do texto que deverá se encontrar com o leitor em uma relação interlocutiva. Para esse autor, a leitura é marcada pela experiência com o outro (aquele que escreveu). E, quando não acontece assim, não há interlocução, encontro, mas apenas “passagem de palavras em paralelas, sem escuta, sem contrapalavras” (GERALDI, 2006, p.167), apenas leitura passiva, desprovida de compreensão.

Segundo Geraldi (2006), um texto se concretiza nos encontros concretos de cada leitura, sendo ela construída nos “espaços em branco” que o leitor deverá trabalhar para reconstruir o sentido baseando-se não apenas no que foi dito, mas também em suas contrapalavras. Ou seja, nesse sentido, ler é agir e interagir com e sobre o texto.

Como defende Bakhtin (2006), a palavra sempre se dirige a um interlocutor e se adapta a ele, se altera dependendo da pessoa a quem ela está sendo dirigida, a depender de grupo social, de hierarquias, entre outros elementos que caracterizam a ligação existente entre os interlocutores. Para esse estudioso, não há interlocutor abstrato, como aquele representado pelos esquemas de comunicação, que se fundamentam em uma concepção de língua como código.

Consideramos a leitura como um ato concreto, pois ela se realiza através de enunciados que precisam ser concretizados pelo leitor, logo, não há como imaginarmos essa prática baseando-nos apenas no que o texto ou o autor quer nos dizer.

Por isso, é tão importante considerar o leitor, pois vemos o ato de ler como um ato social e não abstrato e monológico como certas teorias propunham no passado antes dos avanços nos estudos sobre o letramento, as ciências sociais, a sociolinguística, a análise do discurso e principalmente da Linguística Textual, doravante LT, quando se acreditava que para ler seria necessário apenas conhecer o código que estruturou o texto.

A prática de leitura não pode ser caracterizada como uma ação que se encerra quando se acredita que o leitor encontrou o sentido imanente no material linguístico, pois “A língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da linguagem no psiquismo individual dos falantes” (BAKHTIN, 2006, p.128). Adotando essa perspectiva, defendida por Koch e Elias (2009), desejamos formar leitores que

processem, critiquem, contradigam ou avaliem o texto que têm diante de si, que deem sentido e significado ao que leem e não se atenham apenas ao apresentado pela superfície textual.

Para essas autoras, ler ativamente é estabelecer relações entre conhecimentos já constituídos com os conhecimentos adquiridos no texto, fazer previsões, inferências, comparações e formular perguntas sobre os conteúdos do texto, pois mais interessante do que ler um texto para responder a um questionário é o próprio leitor fazer perguntas sobre o que estiver lendo.

Também defende Geraldi quando diz: “Não há perguntas prévias para se ler. Há perguntas que se fazem porque se leu”. (2006, p.170).

Concordamos com Marcuschi (2008) quando ele diz que ler é um ato de apropriação e de produção de sentido que nunca é definitivo e completo. Pois, assim como Koch e Elias (2009), esse linguista também não vê a leitura como um simples ato de extração de conteúdos, de decodificação, mas de ações complexas ligadas a esquemas cognitivos internalizados, que não são únicos e nem individuais, mas sim sociais.

Para Marcuschi (2008), pensamos com categorias e esquemas e não com sensações primárias como ver, sentir, ouvir etc. Não conhecemos algo como sendo determinada coisa, pois ver algo não é o mesmo que perceber determinado objeto. Por exemplo: o indivíduo não vê uma cadeira e sim um objeto percebido por suas características e funções, que graças aos seus processos cognitivos internalizados consegue identificá-la como tal.

Sendo assim, se o indivíduo nunca viu uma cadeira ou construiu uma experiência cotidiana e cultural com ela, de nada adiantará alguém colocá-la à sua frente, pois ele não a reconhecerá apenas observando-a. Podemos dizer que o mesmo ocorre em relação aos processos de compreensão textual, a pessoa não conseguirá ler apenas observando o texto, apenas o decodificando palavra por palavra, mas sim lançando mão de outros recursos, categorias e esquemas elaborados cognitivamente para entendê-lo, considerando que ele nunca estará acabado, uma vez que todo texto sempre estará “prenhe” de respostas, pois cada leitor é capaz de suscitar diferentes questionamentos sobre um mesmo tema.

É por isso que tomamos a língua como um conjunto de atividades sociais e históricas e não como um sistema apenas. Com ela guiamos o sentido e construímos mundos, mas não por foça de alguma virtude imanente à própria língua como tal e sim pelo esforço dos falantes. Diante disso, vamos ver que compreender não é extrair conteúdos de texto. Por isso mesmo, nem tudo é visto por todos do mesmo modo e há divergências na compreensão de textos por parte de diferentes leitores. (MARCUSCHI, 2008, p.229)

Em aulas de leitura, em algumas situações, alunos dão diferentes respostas a uma mesma pergunta, respostas que até nós como professores não conseguimos enxergar como

possíveis, pois sendo a língua caracterizada como um conjunto de práticas sociais e históricas, como descreve Marcuschi (2008), o contexto no qual o leitor se encontra de certa forma determina seus modos de interpretação, um mesmo texto pode ser lido de forma diferente por sujeitos pertencentes a contextos diferentes.

A complexidade dos processos envolvidos nas práticas de leitura é abordada praticamente por todos os estudiosos da LT.

Marcuschi ainda diz que compreender exige habilidade, interação e trabalho, pois ao ouvimos ou lermos um texto entendemos algo, porém isso não garante que esta compreensão é bem-sucedida. Tendo em vista que “A língua é semanticamente opaca, e os textos podem produzir mais de um sentido. A língua permite a pluralidade de significações e as pessoas podem entender o que não foi pretendido pelo falante ou o autor do texto” (MARCUSCHI, 2008, p.241).

Como Geraldi (2006), Marcuschi defende que o processo de compreensão não pode ser caracterizado apenas como uma ação linguística e cognitiva, pois compreender também é uma forma de o leitor se inserir no mundo e agir sobre ele numa relação dialógica dentro de uma cultura e uma sociedade. Sendo assim, ao ler, o leitor opera sobre conteúdos e contextos socioculturais com os quais ele se defronta constantemente.

Dessa forma, não há como analisarmos o ato de ler, de acordo com esses pesquisadores, como uma simples extração de informações objetivas, pois a interpretação é fruto de um trabalho conjunto e não unilateral, “pois compreender é uma atividade colaborativa que se dá na interação entre autor-texto-leitor ou falante-texto-ouvinte, podendo ocorrer desencontros. A compreensão é também um exercício de convivência sociocultural” (MARCUSCHI, 2008, P.231).

Por esse ângulo, não apenas Marcuschi (2008), mas também Geraldi (2006) e Koch e Elias (2009) explicam que existem várias implicações a serem observadas nos estudos textuais que podem muito bem definir o que é ler um texto e que resumem o tipo de leitura que desejamos que nossos alunos façam. De acordo com esses pesquisadores, ler um texto é entender, é conseguir mobilizar vários conhecimentos para ser capaz também de inferir o que não está explícito nele.

É muito importante ressaltar que ao defendermos a participação ativa do leitor pensamos em um sujeito que dialogue com os textos, com o seu horizonte de compreensão, o que não quer dizer que o horizonte do produtor do texto deva ser desconsiderado, pelo contrário, pois se analisarmos os estudos atuais sobre as questões de leitura baseados na

concepção interacionista e dialógica de linguagem, veremos que não há um estudioso que diga que a “posição” do autor deva ser descartada.

Ancoramo-nos na LT, pois ela é um campo de estudos que dá ao professor pesquisador subsídios para trabalhar com os textos de forma a levar os alunos a realizar uma compreensão que possa convergir ou até mesmo divergir do que o autor “pretendeu dizer”.

Outra questão que precisa ser superada ao debatermos sobre a leitura são os sentidos dados a essa palavra, como se todos os modos de compreensão e práticas intelectivas fossem leituras, como se essa prática fosse algo óbvio e simples de se pensar e realizar, muitas vezes dando a impressão que reflexões sobre esse tema tão complexo e polêmico fossem desnecessárias.

Sobre isso, Britto (2012) nos alerta que a palavra *leitura* é um vocábulo extremamente polissêmico, que não há como conceber a leitura sem supor um texto escrito e a sua decifração. Para o autor é impossível ler sem a decifração, sendo essa, portanto, uma dimensão muito importante que precisa ser considerada ao falarmos do ensino de leitura. Para ele o problema não está em trabalhar e ensinar a decifração, mas sim quando se divorcia essa parte da outra parte (ato interpretativo) que também é muito importante.

Por isso, ao defendermos uma boa leitura como aquela em que o leitor vai além da decodificação ou decifração das palavras, não estamos dizendo que essa ação não tem importância, pois para se conseguir realizar uma leitura plena o leitor também precisa dominar os aspectos lexicais, morfológicos e sintáticos da língua, sendo assim, a decodificação e a compreensão não são fases que se excluem, mas sim complementares no processo de leitura.

Para esse pesquisador, da mesma forma que houve críticas nos anos 60/70 que fizeram de certa forma a questão da decifração ser deixada de lado, esquecer essa fase e dizer que a leitura é pura interpretação representa uma postura que dificilmente contribui de maneira positiva para que consigamos melhorar a capacidade leitora de nossos alunos.

Britto (2012) defende que há um alargamento de sentidos em relação à palavra leitura, e muito do que socialmente denominamos como ato de ler na verdade são outras formas de inteligência que o sujeito realiza. Como ele diz, é muito importante refletirmos sobre essas questões, para que conseqüentemente possamos aprimorar nossas práticas pedagógicas.

Para Britto (2012), a leitura de luz, labial, de mão, de imagens, de filmes, entre outras, não pode ser considerada leitura propriamente dita. No caso da leitura de luz, o autor explica que há uma atividade de decodificação, mas não há uma atividade interpretante. Assim,

As duas ações básicas de ler (decifrar e compreender) estão de tal modo interligadas que, em princípio, uma implica a outra. Contudo, são distintas em seus fundamentos e qualidades: um escâner pode realizar a primeira, mas não tem condição de fazer a segunda; a segunda pode ocorrer em outras atividades humanas de que não participe a escrita. (BRITO, 2012, p.21)

Por esse ângulo, há mais sentido em dizer, nesse caso específico, que quem lê a luz, a água, o gás, é um leiturista e não um leitor.

Ao falar sobre as especificidades que o termo leitura vai adquirindo socialmente, Britto ressalta que não pretende com isso negar de forma alguma o valor de outros tipos de raciocínio sobre a observação de diferentes objetos culturais, pois “O que se quer é recuperar, até mesmo para que se tenha em conta a ação educativa como processo emancipatório, a especificidade dos processos de ação e compreensão da realidade”. (BRITTO, 2012, p.28).

Até mesmo porque as reflexões sobre as especificidades dos processos de leitura, sejam elas referentes aos processos de decifração ou aos processos interpretativos, podem colaborar para que nós, como professores, lancemos um olhar mais crítico e até mesmo mais perspicaz sobre as atividades de leitura que desenvolvemos em sala de aula. Pois, como bem observa Britto, 2012, pp. 31-32), “[...] a atividade intelectual e sensitiva supõe diversas dimensões e que há um fluxo contínuo entre elas. Reconhecer essa aproximação e a interação entre as dimensões significantes, contudo, não é a mesma coisa que assumir que são ações de mesma natureza”.

Dessa maneira, não seria produtivo caracterizar todas as ações que envolvem a decifração, a interpretação ou ambas como se fossem leitura, também não se trata aqui de dicotomizar os processos intelectivos do indivíduo, mas sim entender que são ações diferentes que podem ou não se complementar ou interagir. Mesmo porque,

A leitura não é uma prática superior a outras formas de inteção, interpretação e projeção do mundo. Ler o contexto, ler a mão, ler o jogo, ler o mundo, ler um quadro, ler um filme são ações culturais e intelectivas diferentes de ler o texto, com maiores ou menores aproximações. De fato, ao pôr-se como sujeito diante do mundo, a pessoa, na busca da compreensão dos fatos, realiza múltiplas ações, quase sempre de modo articulado. Ler é uma delas. (BRITTO, 2012, p.33)

Diante disso, nem todo olhar direcionado a um objeto cultural pode ser denominado de leitura, e isso não quer dizer que os olhares para esses diferentes objetos são ações inferiores ao ato de ler propriamente dito, até porque “Se tudo for leitura, ler não será nada” (Britto, 2012, p.32) e “nada” é uma característica que de forma alguma pode ser atribuída ao ato de ler. A realização dessas outras ações intelectivas pode de maneira substancial contribuir para a ampliação de diversos outros conhecimentos que poderão subsidiar e até mesmo complementar a leitura do texto propriamente dito. Pois,

A convivência com pessoas de diferentes formações e a interação com produtos diversos da cultura em ambientes em que circulam informações, compreensões e representações no mundo e da vida, assim como a audiência do rádio e da TV e a utilização de mídias eletrônicas, podem possibilitar o alargamento dos horizontes intelectuais e culturais. Contudo, essas possibilidades parecem não ter a mesma densidade formativa e, quando têm, supõe um modelo de intelectualidade que desemboca, de alguma forma, na leitura frequente. (BRITTO, 2012, p.48)

Sobre a citação acima, embora não tendo a mesma densidade formativa que pode oferecer o texto escrito, é importante considerarmos as inúmeras obras cinematográficas que levam um número considerável de sujeitos a entrarem em contato com a obra escrita justamente depois de tê-la conhecido através do cinema ou mesmo da televisão, tornando-se assim também leitores de textos escritos.

Trata-se de um hábito que possivelmente não teria sido adquirido se não fosse pelo primeiro contato com as histórias através de outros meios ou canais. Os livros de Harry Potter, da autora britânica J.K Rowling, podem servir como exemplo para contextualizar essa questão de outros meios e objetos intelectivos que acabam sendo responsáveis pelo alargamento dos horizontes culturais e intelectuais das pessoas, pois muitos leitores aproximaram-se de suas obras escritas após assistirem aos filmes dessa série.

Outra consideração pertinente é que nem todo processo de intelexção pode ser considerado leitura, mas, ao mesmo tempo, não podemos desmerecer ou mesmo diminuir o fato de pensarmos e defendermos a leitura como um processo de interação e diálogo entre autor-texto-leitor, pois, por essa concepção, como bem defendem Koch e Elias (2009), além do conhecimento linguístico, entram em jogo outros tipos de conhecimentos a que o leitor tem acesso por meio de diferentes intelexções.

É o caso do conhecimento de mundo, “[...] uma espécie de thesaurus mental – bem como a conhecimentos alusivos e vivências pessoais e eventos espaço-temporalmente situados, permitindo a produção de sentidos” (KOCH E ELIAS, 2009, p.42).

Vivências e eventos como a observação de um outdoor, a escuta de uma música, a contemplação de uma pintura, a apreciação de uma peça de teatro, de um filme, mesmo não sendo leituras que pressupõem a decifração de códigos linguísticos, são processos de intelexção que podem contribuir de maneira significativa para a aquisição dos conhecimentos de mundo que subsidiarão o leitor quando ele se deparar com textos escritos.

## 2.2 O QUE É UM LEITOR CRÍTICO?

Como vimos, na concepção interacionista e dialógica de linguagem, é possível observar a interação e a constituição do sujeito, pois é com base nela que o verdadeiro encontro entre autor-texto-leitor pode acontecer. Trata-se de uma concepção que considera o contexto sociocognitivo do leitor e não o vê apenas como um sujeito passivo e sim como um indivíduo que atua de forma autônoma na e sobre a linguagem. Como enfatizam Koch e Elias citando Bakhtin (1992, p.290), o leitor

[...] deve assumir uma atitude “responsiva ativa”. Em outras palavras, espera-se que o leitor, concorde ou não com as ideias do autor, complete-as adapte-as etc., uma vez que “toda compreensão é preche de respostas e, de uma forma ou de outra, forçosamente, a produz”. (KOCH E ELIAS, 2009, p.12).

Para Koch (2006) os sujeitos são vistos como atores, como construtores sociais, e o texto é considerado o lugar por excelência de interação onde os interlocutores como sujeitos ativos se constroem e nele são construídos.

Koch (2006) defende então que o sentido de um texto é construído na interação texto-sujeitos, sendo o sujeito leitor um coenunciador. Para a autora os elementos de compreensão deixam de ser observados apenas como meras propriedades ou qualidades do texto, e começam a ser analisados pelo modo como, juntamente aos elementos do contexto sociocognitivo, são mobilizados na interlocução e trabalham para a veiculação de sentidos.

É citado por Koch (2006) um texto de Dascal (1992) que pode caracterizar muito bem o sujeito leitor descrito pelos que adotam a concepção interacionista e dialógica de linguagem:

[...] Dascal (1992) escreve que, talvez a melhor caracterização da espécie *Homo Sapiens* repouse no anseio de seus membros pelo sentido. O homem seria, assim, um “caçador de sentidos”, um bem precioso, que se encontra para sempre de certa forma “escondido”. E pergunta: Se estamos fadados a caçar constantemente o sentido e nosso apetite para tanto é insaciável, como sabemos onde parar? Quais as condições e pressuposições que regulam nossa procura? Como, em suma, agimos ou deveríamos agir nessa busca? (KOCH, 2006, p.17)

Koch continua descrevendo alguns modelos de práticas de leitura apresentados por Dascal e, entre esses modelos, sem menosprezar os outros, ela se diz adepta do modelo pragmático, que considera que o sentido é produzido por um agente, por meio de uma ação comunicativa.

Assim, como Marcuschi (2008), Koch (2006) também defende que essa ação comunicativa sempre acontece com uma intenção, pois a prática de leitura supõe que as pessoas vão até ao texto com propósitos, motivações e objetivos diversos, e esses diferentes motivos podem também construir diferentes sentidos para um mesmo texto, o que faz com que o leitor não tenha uma compreensão única e definitiva.

Dascal, ainda segundo Koch (2006), também recorre à metáfora do *iceberg* para justificar que todos os modos de leitura podem ser complementares, dizendo que no topo está o signo a ser interpretado e abaixo dele estão as várias camadas de sentido a serem descobertas. De acordo com Koch (2006), a metáfora usada por Dascal é bastante útil para uma reflexão sobre a leitura e a compreensão de sentido, pois o leitor em sua eterna busca age como um estrategista que mobiliza todos os tipos de conhecimentos para ser capaz de interpretar o texto. Assim, o texto é tido “... como um lugar de ‘inter-ação’ entre sujeitos sociais, isto é, ativos, empenhados em uma atividade sociocomunicativa” (KOCK, 2006, p.19).

Por isso, não há como conceber um leitor que “se encerre” nos limites do código linguístico, mas concebê-lo como um sujeito social que se transforma, que se modifica, que adota novas posturas, descarta velhos posicionamentos, desconstrói e se constrói a cada leitura realizada. É nesse sentido que Marcuschi defende que o sujeito

[...] não é nem assujeitado nem totalmente individual e consciente, mas produto de uma clivagem da relação entre linguagem e história. E não sendo totalmente livre, nem determinado por alguma exterioridade, o sujeito se constitui na relação com o outro [...] o sujeito não é a única fonte de sentido, pois ele se inscreve na história e na língua. (MARCUSCHI, 2008, p.70)

Baseando-se em Possenti (1993), esse pesquisador diz que o sujeito adquire a consciência de si no contraste com o outro, sendo assim, pode-se dizer que a subjetividade se constrói através da intersubjetividade. Ainda apoiado em Possenti (1993), Marcuschi defende que o sujeito se faz considerando o seu entorno (social, linguageiro, ideológico, cultural e biológico). O fato de os sujeitos não serem livres, de precisarem respeitar as regras, as estruturas impostas por uma sociedade e de não inventarem os “jogos”, não quer dizer que não o joguem.

Para esses pesquisadores, não existem sujeitos que sejam totalmente assujeitados, pois apesar de não serem livres, eles têm condições de participar dos “jogos discursivos” existentes na sociedade, uns com mais e outros com menos habilidades. Desse modo, podemos dizer que o leitor desenhado pelas reflexões da LT é um sujeito ativo, que de alguma maneira dialoga, aceita ou contesta o que está lendo, um leitor, que mesmo não sendo nomeado assim por esses teóricos, consideramos e nomeamos como **leitor crítico**.

Deste modo, o propósito principal de nosso trabalho é apresentar algumas atividades de leitura que visam basicamente à ampliação das competências de leitura de uma turma de alunos de um nono ano do Ensino Fundamental, principalmente daqueles que, durante nossa

pesquisa, observamos ter mais dificuldades para participar de maneira ativa e crítica dos “jogos discursivos” presentes nos textos explorados em sala de aula.

Ao falarmos sobre o leitor crítico que desejamos formar é importante dizer que coadunamos com Britto (2012) quando ele expõe que há uma disseminação equivocada e bastante negativa de duas percepções sobre a leitura, sendo a primeira a afirmação de que o Brasil é um país de pessoas não leitoras, e a segunda, uma consequência da primeira, que é a defesa (em campanhas de promoção de leitura, por exemplo) de que tal prática pode salvar, civilizar e até mesmo melhorar a condição de vida das pessoas, argumentos que não condizem com a realidade, pois ser um leitor ativo e crítico não é condição de melhoria material na vida das pessoas. Nas palavras do autor,

Efetivamente, à primeira impressão, as duas ideias [a ideia de que o Brasil seria um país de não leitores e a ideia salvacionista de leitura] soam verdadeiras, óbvias, quase incontestáveis, como é próprio das verdades de senso comum. Entretanto, só aparecem irrefutáveis porque manifestam, tanto no meio pedagógico como no âmbito da percepção pública, não mais que uma vaga ideia de leitor como alguém com um livro sempre à mão, qualquer que seja este. (BRITO, 2012, p.36)

Não só certas ideias sobre a leitura, mas sobre outros temas acerca da educação baseados no senso comum, acabam sobrepondo-se por diversos motivos a estudos e teorias científicas que poderiam contribuir positivamente para nossas práticas pedagógicas. É importante ressaltar que não serão ações baseadas em “achismos” que resolverão os problemas existentes na educação brasileira, mas sim atitudes respaldadas por pesquisas e reflexões sobre os problemas encontrados em sala de aula. Daí a grande importância da pesquisa-ação para o desenvolvimento e o aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem.

Ao tratarmos de temas tão complexos como a leitura, é muito importante que haja muitas reflexões, análises e especificações, a fim de evitarmos adotar ideias que, além de não ajudarem, podem atrapalhar as nossas práticas pedagógicas.

Sobre a primeira concepção criticada por Britto (2012), a que afirma que o brasileiro não lê, percebemos que ela não está contribuindo em nada para que possamos reverter a questão da leitura nos contextos escolares. Discursos como esses evidenciam que há uma falta de especificidade e de reflexão sobre certas afirmações decorridas de uma “[...] percepção genérica de ler como um bem em si, desvinculado das formas de ser na sociedade e da formação cultural, ignora qualquer indagação mais forte de cultura, conhecimento, educação e política” (BRITTO, 2012, p.37)

Não é porque não estamos observando a leitura dos textos clássicos, ditos canônicos, que devemos menosprezar as outras formas de inteligência realizadas pelas pessoas, que pela exploração de outros objetos culturais também adquirem conhecimento, ampliam suas culturas e conseguem participar da vida em sociedade. Mesmo porque,

Contrariamente à ideia de que haveria poucos leitores no país, os indicadores de alfabetismo demonstram que a porcentagem de analfabetos apresentou curva descendente em todo século XX, sendo que, na virada do século XX para o XXI, a redução passou a ocorrer em números absolutos; nos anos noventa, o Brasil alcançou a universalização do Ensino Fundamental e o número de matrículas na Educação Superior mais do que quadruplicou nos últimos vinte anos. Todos os indicadores atestam que o alfabetismo (entenda-se a capacidade de ler e realizar tarefas mediadas pelo uso da escrita) tem se expandido nas sociedades modernas de forma constante, ainda que lenta e desigualmente. (FERRARO, 2002 apud BRITTO, 2012, p.37).

A reprodução de falácias como “o brasileiro não lê” ou “A pessoa que lê ascende socialmente”, sem esclarecer o que se entende por leitura, de acordo com Britto (2012), desconsidera outras práticas sociais de leitura e ignora outras formas adotadas pelo sujeito para se inserir nas diversas e variadas formas de cultura.

Dessa maneira, de acordo com o autor, a concepção genérica do ato de ler como um bem em si faz com que pensemos que um leitor crítico é aquele que, informado pelos meios de comunicação de massa, mantém-se incluído em uma lógica liberal de uma ilusória democracia exclusiva do capitalismo contemporâneo.

Ignora-se, portanto, que o fato de apenas estar informado e atualizado baseando-se em discursos reificados pode representar uma alienação e não uma compreensão crítica acerca dos textos que circulam no cotidiano. Um comportamento de leitor não muito diferente daquele que adota uma postura menos ativa e acrítica diante do que lê, pois, segundo Britto, (2012, p. 41), “a esta dimensão, associam-se textos cuja interpretação é fortemente contextualizada e cujos referenciais são da ordem do cotidiano, estabelecidos pelas tradições ou pelos instrumentos formativos ideológicos (meios de comunicação de massa, instituições de estado, igrejas etc)”.

Ou seja, leem-se textos de determinadas esferas discursivas, uma leitura que pode dar a impressão de que o sujeito está exercendo uma possível autonomia leitora, tornando-se assim um indivíduo aparentemente “politizado”, mas na verdade se está acatando o que esses instrumentos formativos ideológicos elegem como “verdades”. Lembrando que um leitor crítico está menos propenso a aderir a leituras impostas por uma “normatividade vertical”, pois ele reflete atentamente sobre o texto com o qual está interagindo e dialogando.

Sobre a segunda concepção equivocada que as pessoas têm sobre a leitura, abordada por Britto (2012), acreditamos que não há dúvidas de que a prática de leitura pode favorecer uma participação mais ativa e reflexiva do indivíduo nos acontecimentos que permeiam a sociedade em que ele está inserido, mas é inocência acreditarmos que qualquer tipo de leitura pode favorecer uma transformação na vida do leitor, seja transformando-o em uma pessoa mais ética, seja elevando sua condição financeira, entre outras modificações que utopicamente o senso comum nos levou a creditar.

Até porque não há como atribuímos o mesmo grau de utilidade, percepção ou mesmo aplicação de uma leitura a todos os gêneros textuais utilizados pelo indivíduo em seu dia a dia. A leitura de um texto filosófico ou literário não demanda a mesma interação que um manual de instruções ou uma receita culinária demanda, por exemplo. Naqueles há a possibilidade de o indivíduo realizar uma leitura mais ativa, participativa e até mesmo crítica, enquanto que nesses não há a necessidade dessas posições devido aos textos possuírem um caráter mais prático. Um poema, uma letra de música, um romance, de alguma maneira podem “tocar” a vida de um leitor, de um ouvinte, em contrapartida, um manual de instruções não é capaz disso, pois esse não é o propósito comunicativo desse gênero textual.

Sobre isso, Britto (2012) explica que existem duas principais dimensões de uso da escrita, sendo uma mais pragmática e outra relacionada a esferas de produção cultural e intelectual mais bem elaboradas. A primeira dimensão pode ser caracterizada pelas leituras do cotidiano, de caráter mais prático, correspondentes aos usos da escrita em atividades diárias que acontecem praticamente sob comandos diretos advindos de um processamento mental mecânico e sem reflexão. Aqui poderíamos dar como exemplo o uso de gêneros como o já citado manual de instruções, listas de compras, bilhetes, placas de trânsito, entre outros que o indivíduo lê praticamente de forma automatizada, sem ter a necessidade de fazer inferências por serem textos mais objetivos e mais “familiares”.

Já a segunda dimensão tem mais a ver com os valores formais, com a formação e os estudos. Nessa dimensão, segundo o autor, estariam os usos de textos que possuem um caráter menos pragmático, pois transcendem o imediatismo e requerem um nível maior de metacognição do leitor. São aqueles textos mais elaborados, mais polissêmicos, que demandam um maior desempenho do leitor para a realização de processos cognitivos mais complexos a fim de fazer as inferências necessárias para a construção de sentidos. Aqui estaria a leitura de gêneros como um artigo de opinião, uma reportagem, uma crônica, uma charge, um romance, uma tira, uma poesia, entre outros.

Como dissemos anteriormente, as posições e ações do leitor não são iguais para todos os gêneros textuais, o próprio processo de interlocução e inteligência é diferente a depender do gênero em que o texto se materializa.

Pensando por esse prisma, poderíamos entender que o leitor crítico diz respeito muito mais à leitura dos textos pertencentes às esferas da segunda dimensão abordada por Britto, do que aqueles pertencentes à primeira dimensão.

Por isso, “Ao se afirmar que pouco se lê e poucos são os leitores, é razoável supor que se está considerando, mesmo que de forma imprecisa, apenas essa segunda dimensão” (BRITTO, 2012, p.41). Pois são os textos encontrados em esferas como a acadêmica e a literária que demandam uma atitude mais responsiva do leitor diante do que estiver lendo, pois ele precisará possuir maior conhecimento de mundo, terá mais inferências a fazer etc.

Dessa maneira, a possibilidade de um leitor tornar-se um leitor crítico será maior a partir do momento que ele começar a ler textos mais substanciais e complexos, diferentes daqueles que ele geralmente encontra em seu cotidiano.

Britto (2012) diz que a leitura de um livro de literatura clássica demanda vivências do leitor ligadas à Estética, à Filosofia, à Sociologia, entre outras ciências que juntas formam o “insumo” que ele usará para conseguir dialogar com o texto.

Isso confirma ainda mais o quanto é importante trabalhar com a leitura como um processo de interação, uma vez que,

Hoje, o entendimento sobre o que vem a ser um texto é balizado pela noção de interação. O texto então é tomado como um evento no qual os sujeitos são vistos como agentes sociais que levam em consideração o contexto sócio comunicativo, histórico e cultural para a construção dos sentidos e das referências dos textos. [...] a atividade interativa textual não se realiza exclusivamente por meio dos elementos linguísticos presentes na superfície do texto, nem só por seu modo de organização, mas leva em conta também o conhecimento de mundo do sujeito, suas práticas comunicativas, sua cultura, sua história, para construir os prováveis sentidos no evento comunicativo. (CAVALCANTE, 2014, p.19)

Como afirma Britto (2012), são essas vivências que fazem com que o leitor não pratique uma leitura caracterizada como uma simples transposição ou ajustes de conteúdos do que lê ao seu quadro de referências, mas como realizações articuladas e verossímeis. É a leitura de textos mais densos que fará com que o leitor possa aos poucos ir construindo esse quadro, pois ao praticar somente as leituras imediatas do seu cotidiano, ele não conseguirá ampliar sua visão sobre os diferentes contextos que precisam ser acionados para que a construção de sentidos seja realizada.

Devido a essas circunstâncias, o autor defende que ser leitor depende de vários fatores que estão além do interesse, do hábito ou do desejo que se tem para realizar a leitura. Para ele

a prática de leitura requer condições objetivas (tempo e recursos materiais) e também condições subjetivas (formação, disposição pessoal).

Nesse sentido, podemos observar o quanto é incoerente a crença sobre o poder que a leitura tem para “melhorar” materialmente a vida do indivíduo, pois as condições objetivas são essenciais para que ele possa ler, e é a obtenção dessas que favorece as condições subjetivas e não ao contrário, como muitos acreditam.

Desse modo, percebemos que a busca pelo conhecimento, assim como a capacidade leitora de nossos alunos, pode ter mais a ver com as formas de acesso à cultura do que com os métodos de ensino e os programas de formação. Visto que

A dificuldade no trato com textos sofisticados não resulta, portanto, de uma incapacidade genérica de leitura ou do domínio precário dos procedimentos formais de decodificação, mas do modo como as pessoas interagem com os objetos da cultura letrada, em particular com as formas de conhecimento formal. (BRITTO, 2012, p.42)

Dessa maneira, quanto menor o acesso às diversas formas de conhecimento, menos possibilidades o cidadão terá de tornar-se um leitor crítico. Daí, o nosso olhar especial para o amplo uso desses novos suportes tecnológicos e das redes sociais.

Considerando o quanto o acesso aos objetos culturais mais formais é restrito em nosso país, um olhar mais atento para essas novas formas de comunicação pode sugerir de alguma maneira caminhos para que reavaliemos nossas ideias acerca dos processos de ensino e aprendizagem de leitura.

Para caracterizar o leitor crítico que pretendemos formar com a nossa pesquisa, apoiamo-nos em Britto (2012) ao reconhecer que a leitura “fácil” não estimula a indagação, nem a crítica e a criatividade, pois esse tipo de leitura mantém o indivíduo submetido ao que determinados meios e esferas discursivas oferecem como informação “neutra”.

Para ilustrar essa situação, podemos supor um indivíduo que, para saber sobre um determinado assunto, seja por falta de tempo ou mesmo por falta de recursos materiais, sempre recorre a um mesmo mecanismo de pesquisa na internet ao invés de adotar outros meios, como a consulta a livros de diferentes especialistas a respeito do tema. Ou aquele espectador que, por comodidade, sempre recorre ao mesmo jornal televisivo, ao invés de ler a notícia ou a reportagem produzida por diferentes fontes e por diferentes meios comunicativos.

Ações como essas podem dar à pessoa a falsa impressão de que está havendo um crescimento intelectual, quando na verdade ela pode estar se inserindo numa condição de alienação. Já que,

Existe uma alienação quando ocorre um abismo entre o desenvolvimento humano-genérico e as possibilidades de desenvolvimento dos indivíduos humanos, entre a

produção humano genérica e a participação consciente do indivíduo nessa produção. (AGNES HELLER p.39-40 apud BRITTO, 2012, p.45).

Sabendo-se que a maioria dos brasileiros padece das condições objetivas abordadas por Britto, principalmente em relação às questões materiais e falta de acesso aos bens culturais mais elaborados, acreditamos que o amplo movimento de inserção das pessoas nas redes sociais que ocorre atualmente pode de alguma forma contribuir para o alargamento de suas capacidades e possibilidades de leitura, pois muitos gêneros que circulam nessas redes, como charges, histórias em quadrinhos, tiras, memes, entre outros, exploram uma diversidade de temas que culturalmente podem ampliar os modos de interpretação dessas pessoas.

Esses novos modos e meios de ler podem favorecer uma participação mais consciente nos processos de leitura realizados pelos sujeitos, que impossibilitados de conviverem e interagirem com objetos da cultura letrada, ou mesmo por não terem acesso a outras leituras diferentes das oferecidas pelas grandes mídias, conseguirão, ao menos em parte, sair dessa condição alienante estabelecida pelo desenvolvimento “humano-genérico”.

Por esse ângulo, retomamos novamente Britto (2012), que enfatiza que, ao tratarmos da promoção da leitura, não estamos nos direcionando a pessoas analfabetas, pois, se assim fosse, não seria promoção de leitura, mas sim de alfabetização. Logo, formar leitores não pode apenas corresponder ao ato de decifrar códigos e signos gráficos com o objetivo de traduzir a linguagem oral, mas sim levar os sujeitos a ampliarem as suas formas e modos de ler, fazendo com que suas leituras permitam e favoreçam “situações positivas de ampliação da subjetividade e da capacidade de agir com propriedade na sociedade. Seria, portanto, um hábito humanizador”. (BRITTO, 2012, p.47).

A leitura realizada por um leitor crítico não é aquela que apenas o insere superficialmente ao mundo, mas sim aquela que possibilita uma inserção mais participativa e crítica na sociedade em que vive. Como defende Britto, uma leitura carregada de valores providos de um princípio de humanidade, que não é realizada de maneira automática e mecânica, como um simples hábito do cotidiano, mas sim uma leitura com atitude. Visto que

A especificidade da leitura está na condensação de conteúdos, na atitude reflexiva introspectiva de exame de si e das coisas com que interage, no autocontrole da ação intelectual. E, também, vale a pena repetir na inclusão do sujeito num determinado “modo de cultura” e na disseminação do hábito, práticas e formas de cultura mais densas e elaboradas. Nesse sentido, leitura passa a ser entendida como prática social circunstanciada, favorecendo o alargamento do espírito e das possibilidades de atuação e intervenção na sociedade (BRITTO, 2012, p.48).

Um leitor que interroga, que refuta, que contradiz e que, se concorda, o faz de maneira consciente e reflexiva, um leitor que interage e dialoga porque sabe que em um texto, seja ele

oral ou escrito, verbal ou visual, sempre há um discurso a ser compreendido e não apenas lido, pois toda ato enunciativo

[...] por mais insignificante que seja, renova-se sem cessar em síntese dialética viva entre o psiquismo e o ideológico, entre a vida interior e a vida exterior. Em todo ato de fala, a atividade mental subjetiva se dissolve no fato objetivo da enunciação realizada, enquanto que a palavra enunciada se subjetiva no ato de descodificação que deve, cedo ou tarde, provocar uma codificação em forma de réplica. Sabemos que cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória. A palavra revela-se, no momento de sua expressão, como o produto da interação viva das forças sociais. (BAKHTIN, VOLOSHÍNOV, 2006, p.67)

O leitor crítico tem a consciência de seus modos de pertencimento ao mundo. Ele sabe que os discursos pelos quais transita e participa são por natureza dialéticos e constantemente requerem uma réplica, seja essa de maneira direta ao se expressar imediatamente com seu interlocutor ou de maneira indireta ao tentar compreender o texto quando o interlocutor não se faz presente fisicamente.

Por isso, ao promover a leitura não estamos apenas possibilitando ao indivíduo um simples pertencimento ao mundo, mas um pertencimento complexo, tenso e conflituoso, pois conforme defende Britto (2012) esse pertencer é marcado por desigualdades e pelas disputas de valores e fazeres políticos. Para o autor é somente quando o indivíduo se reconhece e vive o conflito que a prática de leitura ganha um sentido humanizador.

Baseando-se principalmente em Britto (2012), o leitor crítico não é aquele que possui o simples hábito descomprometido de ler, que lê sem uma reflexão aguda, que é dominado por circunstâncias e interesses mais pragmáticos e objetivos, que ao se defrontar com os discursos permanece em estado de alienação, seja por não dialogar com o texto ou por com ele dialogar superficialmente, pois o faz baseando-se em uma lógica capitalista perversa que dita os seus caminhos, seus modos de ver, ouvir e “compreender”, por “ler” inconscientemente baseando-se apenas na microestrutura social na qual está inserido. Posto que,

O que é alienado é automatizado, é feito mecanicamente, sem consciência dos processos de significação e, portanto, sem capacidade de ampliação dos horizontes de vida. A pessoa não tem controle ou consciência nem da atitude nem das coisas nela implicadas; não compreende o alcance e as conseqüências dos fatos e dos gestos. (BRITTO, 2012, p.49)

Não se trata de acreditar inocentemente de que “lendo mais e melhor” o leitor terá mais oportunidades em sua vida, considerando que a leitura potencializaria mais seus conhecimentos e saberes, mas sim de formar um sujeito que consiga exercer consciente e suficientemente estratégias para melhor ler, entender e compreender, sendo interlocutor e não

apenas ouvinte dos discursos que o cercam, mas sim um leitor crítico que reconheça que “as escolhas e as avaliações são sempre processos conflituosos, como múltiplas dimensões”. (BRITTO, 2012, p.50).

Nos processos de leitura é muito importante a questão da autonomia observada por Britto (2012), pois é ela que conduzirá o leitor ao discernimento e à compreensão dos processos envolvidos nas práticas de leitura, considerando que ela não pode ser caracterizada através de parâmetros do tipo sim ou não, mas sim baseada em medidas relativas fundamentadas nas experiências e nas estruturas estabelecidas pela ordem social. Dado que “A autonomia não é, ela se conquista numa situação histórica” (SARTRE apud BRITTO, 2012, p.50).

Cabe a nós principalmente, professores de LP, lançarmos mão de estratégias para que possamos através das aulas de leitura possibilitar aos nossos educandos cada vez mais a conquista dessa autonomia, para que aos poucos eles consigam se libertar do autoritarismo de referências absolutas, possibilitando assim o desenvolvimento de seu “potencial de transcendência, de investigação de novas experiências e reflexões” (BRITTO, 2012, p.50).

Assim sendo, não há como pensar a formação de um leitor crítico sem pensar em como levá-lo a conquistar continuamente essa autonomia para participar ativa e criticamente das práticas de leitura, e um dos caminhos que julgamos ser propício e favorável para partimos rumo a essa conquista é recorrermos à LT, uma área indispensável quando se trata de processos de construção de sentidos.

### 2.3 CONTRIBUIÇÕES DA LINGUÍSTICA TEXTUAL PARA A PRÁTICA DE UMA LEITURA CRÍTICA

Marcuschi (2008) define a LT como o estudo das operações linguísticas, discursivas e cognitivas que regulam e controlam a produção, a construção e o processamento de textos escritos ou orais em contextos naturais de uso.

Segundo esse pesquisador, a LT observa a língua em uso e não *in vitro*, trata-se de um estudo orientado pelos dados autênticos da língua e não pela introspecção, mas apesar disso sua preocupação não é descritiva, mas sim funcional. Sendo assim, trata-se de uma ciência que se dedica aos domínios instáveis da linguagem, mais dinâmicos, tais como, a produção de sentidos, a concatenação de enunciados, a pragmática, os processos de compreensão, entre outros que a caracterizam como uma linguística da enunciação e não uma linguística do enunciado ou do significante. Para o autor, a LT

[...] situa-se nos domínios da linguística e lida com fatos da língua, além de considerar a sociedade em que essa língua se situa. A LT opera com fatos mais amplos que a linguística tradicional. Contudo, quando se faz uma análise textual deve-se ter em mente que os aspectos estritamente linguísticos tais como a fonologia, a morfologia, a sintaxe e a semântica, são imprescindíveis para a estabilidade textual. (MARCUSCHI, 2008, p.75)

Os elementos antes tratados no ensino da língua como prioridades, na linguística tradicional, atualmente com a LT cedem lugar a outras questões constituintes do texto. O nível estrutural não é abandonado, porém recebe outro enfoque, pois em vez de analisar elementos isolados, começa-se a analisar como esses elementos funcionam e colaboram para a constituição textual.

Na prática, em uma aula de linguagem, em vez de analisarmos e classificarmos, por exemplo, a expressão “pois” como sendo uma conjunção que liga a oração anterior a uma oração que a explica, analisamos como ela funciona e os efeitos de sentido que o seu uso pode conferir ao texto.

Ainda sobre o conceito de LT, Marcuschi (2012) explica que esse campo abrange a coesão superficial ao nível dos constituintes linguísticos, a coerência conceitual ao nível semântico e cognitivo e o sistema de pressuposições e implicações ao nível pragmático da produção de sentido no plano das ações e intenções. “Em suma, a LT trata o texto como ato de comunicação unificado num complexo universo de ações humanas” (MARCUSCHI, 2012, p.33).

Sendo o texto uma unidade comunicativa dependente das ações humanas para ser compreendido e estabelecido como tal, para construirmos os sentidos precisamos recorrer a certas estratégias, conhecimentos e contextos a fim de concretizar o evento linguístico.

Vejamos a seguir como esses recursos podem contribuir para a prática de leitura.

### **2.3.1 Tipos de conhecimento e contextos**

De acordo com Koch e Elias (2009) e Cavalcante (2014), para ativar as estratégias de leitura recorreremos a três grandes sistemas de conhecimentos armazenados em nossa memória: o conhecimento linguístico, o conhecimento enciclopédico e o conhecimento interacional.

O conhecimento linguístico, segundo Koch e Elias (2009), é o conhecimento gramatical e lexical que temos da língua. Com esse conhecimento somos capazes de reconhecer a organização textual, as funções dos elementos coesivos, a seleção lexical.

Cavalcante (2014) complementa dizendo que podemos utilizar tudo o que sabemos sobre o funcionamento da língua de forma consciente ou inconsciente para interpretar os textos.

Outro conhecimento explicado por Koch e Elias (2009), que já abordamos ao caracterizarmos a leitura nessa pesquisa, é o conhecimento enciclopédico, também denominado conhecimento de mundo que, segundo Cavalcante (2014), pode ser adquirido tanto de maneira formal como informal e se encontra armazenado na nossa memória permanente. Sempre que necessário, durante a leitura o ativamos para realizar a compreensão do texto.

Isso mostra o quanto é importante considerarmos e valorizarmos na prática de leitura o conhecimento de diferentes objetos culturais que contribuem de maneira significativa para que os leitores contextualizem o tema e observem elementos linguísticos que promovem a coesão dos textos e permitem a construção de sua coerência.

Já o conhecimento interacional, explica Cavalcante (2014), é aquele que mobiliza e ativa conhecimentos referentes às formas de os sujeitos interagirem via linguagem. É esse tipo de conhecimento que nos possibilita saber como iniciar e terminar uma conversa, o que ou não dizer em determinadas situações e contextos, identificar o gênero ao qual pertence o texto que estamos lendo etc.

Cavalcante (2014) ressalta que a divisão desses tipos de conhecimento é uma questão apenas didática, pois todos eles são ativados simultaneamente na produção e na interpretação de textos.

Outro elemento extremamente importante para a leitura e produção de textos é o contexto. Ao discorrer sobre o contexto, essa pesquisadora define primeiramente o cotexto, como sendo os elementos linguísticos presentes na superfície textual e, na mesma perspectiva de Geraldí, Koch e Elias e Marcuschi, também ressalta que os sentidos de um texto não dependem exclusivamente desses elementos.

Para conceituar o contexto, Koch e Elias (2009) retomam novamente a metáfora do iceberg usada por Koch (2006) para esclarecer sobre a complementariedade dos modos de leitura, explicando que,

Quando adotamos, para entender o texto, a metáfora do *iceberg*, que tem uma pequena superfície à flor da água (o explícito) e uma imensa superfície subjacente, que fundamenta a interpretação (o implícito), podemos chamar de contexto o *iceberg* como um todo, ou seja, tudo aquilo que, de alguma forma, contribui para ou determina a construção do sentido. (KOCH e ELIAS, 2009, p.59).

Portanto, podemos entender como contexto tudo aquilo que está além do signo linguístico, e que de alguma forma contribui para a construção de sentidos.

Koch e Elias (2009) ainda expõem que os sujeitos se movem no interior de um tabuleiro social, onde há normas e convenções que impõem condições, estabelecem deveres, além de considerar que qualquer manifestação linguística ocorre no interior de determinada cultura, cujos costumes, usos, rotinas devem ser obedecidos. Assim sendo não há como ler um texto sem considerar esses elementos extralinguísticos que compõem a cena da enunciação.

As pesquisadoras ainda explicam que o contexto serve para ajudar o leitor a desfazer as ambiguidades textuais, permite também por meio de inferências preencher as lacunas do texto, alterar, explicar e justificar o que foi dito.

Desse modo, entendemos o quanto o contexto é importante e indispensável para a compreensão do texto e a construção de sua coerência. Por isso como primeira parte de nossa proposta de atividade contextualizada de leitura, resolvemos incluir para leitura um texto verbal sobre o tema que seria abordado na segunda parte da atividade, composta pela “tira” e por suas atividades escritas de interpretação. Fazendo isso conseguimos contextualizar para os alunos o assunto abordado no principal gênero explorado na pesquisa (a tira).

### **2.3.2. Coerência e Coesão textuais**

Assim como reconhecer os contextos, estabelecer a coerência e a coesão textuais é princípio fundamental para a realização da leitura.

Com os avanços obtidos nos estudos da LT já não restam dúvidas sobre a importância de desenvolver as atividades linguísticas baseando-se em textos, pois como já observamos ninguém participa de eventos comunicativos através de palavras ou frases soltas e descontextualizadas.

Assim, ao desenvolver atividades linguísticas desvinculadas de textos não estamos ampliando as possibilidades dos alunos para criarem e receberem textos, estamos apenas realizando “[...] pobres manejos de pedaços, de fragmentos, de peças desarticuladas de um quebra-cabeças cuja figura global nunca se manifesta”. (ANTUNES, 2005, p.40)

Considerando o texto como peça chave para o trabalho com a leitura, percebemos que os estudos da LT preocupam-se em abordar os vários aspectos da linguagem em termos de sua utilização, sendo o texto visto como uma unidade de sentido que se atualiza a cada momento da interação comunicativa.

Para Antunes (2005) a coesão e a coerência textual são habilidades inerentes aos trabalhos desenvolvidos com o texto, pois é através dessas características (propriedades) que o

interlocutor se esforçará para construir ou reestabelecer a unidade de sentido de seu discurso, até mesmo quando ela parece estar comprometida.

Marcuschi (2008) explica a coerência como uma relação de sentido que se manifesta entre os enunciados de maneira global e não de forma localizada, não sendo ela observável como fenômeno empírico, mas por razões cognitivas, conceituais e pragmáticas.

Cavalcante (2014) defende que todo texto tem sua coerência, pois quando alguém produz um texto o faz com a intenção de ser entendido pelo seu leitor. Para essa autora, a noção de coerência não engloba apenas a unidade semântica, mas também todas as inferências que precisamos fazer para que os sentidos do texto sejam construídos.

Para realizarmos essas inferências, Cavalcante (2014) diz que relacionamos os conhecimentos que temos às informações encontradas na superfície textual para conseguirmos preencher os vazios deixados pelo cotexto (superfície textual). Dessa maneira, conseguimos fazer antecipações e levantar hipóteses sobre o sentido do texto. Em consonância com Marcuschi, para essa autora,

[...] a coerência não está no texto em si; não nos é possível apontá-la, destacá-la ou sublinhá-la. Ela se constrói a partir do cotexto e dos contextos, numa dada situação comunicativa, na qual o leitor, com base em seus conhecimentos sociocognitivos e interacionais na materialidade linguística, confere sentido ao que lê. (CAVALCANTE, 2014, p.31).

Nesse sentido, Marcuschi (2008) entende que mesmo a coerência tendo em certos casos um desenvolvimento local, a sua realização geralmente dá-se de forma global, pois ao interpretar um texto usamos muitas coisas que não são encontradas no material linguístico. Considerando que a língua não pode ser vista como um depósito de conhecimentos, mas sim como um guia que permite a elaboração de caminhos cognitivos para a concretização das atividades linguísticas.

Por esse mesmo caminho, Antunes (2005) considera que ao falarmos de coerência podemos pensar no texto com um todo ou em aspectos relativos a alguma parte dele.

Para essa pesquisadora podemos dividir a coerência em dois grandes tipos: a coerência macroestrutural (ou global) e a coerência microestrutural (ou pontual), sendo ambas correspondentes a dois diferentes níveis da organização textual. A primeira é caracterizada pelas relações estabelecidas entre as sequências maiores do texto de forma a garantir-lhe a unidade, já a segunda pode ser caracterizada pelas relações estabelecidas entre as palavras próximas ou entre frases ordenadas sucessivamente na sequência textual.

Diante disso, a autora defende que a coerência pode ser determinada tanto pelo plano local como pelo plano global do texto.

Daí por que, como admite Charolles, não há diferença fundamental entre as regras da macrocoerência e aquelas da microcoerência do texto, embora se possa reconhecer que há certas restrições que aparecem preferencialmente no âmbito da macroestrutura, como a questão do título das paráfrases ou das sínteses, por exemplo. O que significa dizer que incoerências pontuais podem, em alguns casos, atingir a coerência global do texto. (ANTUNES, 2005, p.181).

De certa forma, essas regras de coerência regulam e organizam a sequência de um texto, incidindo sobre as condições morfossintáticas e semânticas em relação aos seus componentes linguísticos. Portanto, ao realizar a leitura de um texto o leitor precisa observar atentamente como as palavras estão sendo usadas para transmitir a mensagem, pois mesmo que seja uma palavra pequena, como um artigo, uma preposição, uma conjunção, por exemplo, ela terá um peso para o texto e de certa forma uma funcionalidade significativa para a construção de seus sentidos.

Sobre a coesão, Marcuschi (2008) explica que os fatores que regem a conexão referencial (realizada por aspectos mais especificamente semânticos) e a conexão sequencial (realizada mais por elementos conectivos) em especial no nível da cotextualidade é o que geralmente conhecemos como coesão.

Os processos de coesão dão conta da estruturação superficial do texto, seja por recursos conectivos ou referências.

O linguista ainda ressalta que não podemos ver esses processos apenas como princípios sintáticos, que servem apenas para reunir sentenças, mas sim como padrões formais responsáveis por transmitir conhecimentos e sentidos.

Nessa mesma direção, Cavalcante (2014) argumenta que a coesão é uma espécie de articulação entre as formas que compõem e organizam o texto, ajudando assim a estabelecer os efeitos de sentido.

De acordo com Antunes (2010), a coesão pode ser definida como uma das propriedades que fazem com que um conjunto de palavras funcione como texto. Ou seja, para que um grupo de palavras ou frases se constitua como um texto é necessário que esse conjunto apresente um encadeamento, uma articulação. Desse encadeamento articulado resulta uma unidade significativa. “Daí que a função da coesão é exatamente a de promover a continuidade do texto, a sequência interligada de suas partes, para que não se perca o fio de unidade que garante a sua interpretabilidade”. (ANTUNES, 2005, p.48).

Assim, como muitos estudiosos da LT, Antunes (2010) também defende que a “coesão visível” é mais tipicamente linguística do que a coerência, pois ela se materializa nas ocorrências dos vários recursos morfossintáticos e lexicais, funcionando como mediadora das relações semânticas entre as palavras e as categorias gramaticais.

Sob essa ótica, Antunes (2010) também explica que a coesão pode ser vista como marcas da coerência, pois ela atua como sinais ou como instruções ao leitor para que ele consiga ler e interpretar o texto. Devido a essa estreita ligação existente entre a coesão e a coerência, a pesquisadora assevera que não podemos separá-las, visto que:

A íntima ligação da coesão com a coerência decorre do fato de ambas estarem a serviço do caráter semântico do texto, de sua relevância comunicativa e interacional. Daí, a natural dificuldade de se separar a coesão e a coerência. A primeira está em função da segunda. Uma provê a outra, pois o que está na superfície (sonora ou gráfica) do texto (a coesão) está para possibilitar a expressão de um sentido, a construção de uma ação de linguagem (a coerência). Não se pode separar a forma do sentido; mais especificamente, não se pode isolar a coesão da coerência. (ANTUNES, 2010, p.117).

Portanto, como defende Antunes (2010), numa dimensão mais linguística não devemos separar o léxico e a gramática do conteúdo e da função do texto, pois o sentido de um texto resulta das propriedades e dos elementos que o constituem, além é claro, dos fatores pragmáticos e contextuais de sua produção e circulação.

Essas são apenas algumas das subáreas que a LT nos oferece para que consigamos empreender com mais êxito pelos caminhos da compreensão textual.

Através dessas breves considerações, percebemos então o quanto é importante nas aulas de LP dar prioridade a atividades linguísticas pautadas no texto, pois é somente através dele e não através de exercícios gramaticais soltos e desconexos que conseguiremos efetivar os sentidos e as intenções de nossas interações verbais. Posto que, trabalhar com a palavra de forma isolada, como nos diz o poeta João Cabral de Melo em seu poema “Rios sem discurso”, é trabalhar com uma palavra muda que nada comunica.

Quando um rio corta, corta-se de vez o discurso-rio de água que ela fazia: cortado, a água se quebra em pedaços, em poços de água, em água paralítica. Em situação de poço, a água equivale a uma palavra em situação dicionária: isolada, estanque no poço dela mesma, e porque assim estanque, entancada; e mais: porque assim estancada, muda, e muda porque com nenhuma comunica, porque cortou-se a sintaxe desse rio, o fio de água por que ele discorria. (J.C. DE MELO NETO, 1975 apud ANTUNES, 2005, p.49).

Ao estudar o texto, como defende Marcuschi, estaremos estudando também a gramática do texto. Linguisticamente, ao estudarmos essa gramática, estamos lidando com a LT e, conseqüentemente, estudando a gramática da língua. A descrição da estrutura e do funcionamento do texto corresponde à descrição e ao funcionamento de uma língua, jamais esquecendo que esse estudo deve sempre acontecer de forma reflexiva, almejando sempre a participação ativa do aluno e priorizando sempre a construção de sentidos. Sempre considerando que,

[...] devido ao fato de o texto ativar estratégias, expectativas e conhecimentos linguísticos e não linguísticos, a LT assume importância decisiva no ensino de língua e na montagem de manuais que buscam estudar textos. Ela deve prestar um serviço fundamental na elaboração de exercícios e na formação da capacidade hermenêutica do leitor, ao lhe dar instrumental que o capacita para a compreensão de textos (MARCUSCHI, 2012, p.33)

Diante disso, para que possamos favorecer e desenvolver a competência comunicativa de nossos alunos a LT torna-se imprescindível, pois é com o seu apoio que conseguiremos desenvolver um ensino de leitura que leve o aluno a um uso reflexivo da língua em detrimento de um ensino normativo que pouco ou em nada favorecerá sua autonomia leitora.

#### 2.4 A LEITURA NOS PCNS

Baseando-se no pressuposto de que os estudos da LT começaram a explorar uma posição mais reflexiva no trabalho com o texto, nos meados dos anos 60, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (doravante PCNs), publicados em 1998, já vislumbravam um trabalho linguístico pautado na concepção interacionista e dialógica da linguagem.

Através da análise desse documento, constatamos que ele está condizente com o proposto pelas teorias linguísticas e discursivas que descrevem o leitor como um sujeito ativo que age com reflexão sobre o texto lido. Um leitor que participa da leitura como um processo dialógico por ser capaz de reconhecer que

[...] *em todo signo ideológico confrontam-se índices de valor contraditórios. O signo se torna a arena onde se desenvolve a luta de classes. Esta plurivalência social do signo ideológico é um traço da maior importância. Na verdade, é este entrecruzamento dos índices de valor que torna o signo vivo e móvel, capaz de evoluir. O signo, se subtraído às tensões da luta social, se posto à margem da luta de classes, irá infalivelmente debilitar-se, degenerará em alegoria, tornar-se-á objeto de estudo dos filólogos e não será mais um instrumento racional e vivo para a sociedade.* (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p.48)

Em diferentes partes dos PCNs as orientações propostas tratam os estudos linguísticos considerando o real funcionamento da linguagem, pois os documentos consideram a natureza social da língua, abordando-a como um sistema heterogêneo que se realiza através de eventos comunicativos.

Considerando que em nosso trabalho com a língua o nosso principal objetivo é trabalhar com a leitura, observemos o que dizem os PCNs em relação a essa prática, especificamente para os terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental.

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o

assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai ser lido, permitindo tomar decisões diante as dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas. (BRASIL, 1998, p.69-70)

Já no início da seção sobre leitura, podemos observar que os PCNs (Brasil, 1998) deixam claro que a atividade de leitura precisa ser um trabalho realizado de forma ativa, a partir dos objetivos do leitor, que precisa usar outros conhecimentos além dos linguísticos para chegar a uma interpretação e compreensão do texto. Trata-se de uma posição consonante com os trabalhos que temos visto sobre a leitura fundamentados na concepção interacionista e dialógica de linguagem.

Como mostra essa passagem dos PCNs (Brasil, 1998), o aluno precisa possuir o controle sobre o que está lendo, atuar com autonomia na construção de sentidos, validar ou não as suposições feitas pelo autor do texto para não deixar-se levar por discursos “reificados”. Ou seja, já no início entendemos que a leitura é uma ação social e, assim sendo, não há como realizá-la apartando-se os signos que compõem o texto das lutas de classes, porque se assim for feito ela provavelmente acontecerá de forma debilitada.

Como explica Geraldi (1997), o texto é o resultado do trabalho de um autor que utilizou estratégias para imprimir seu dizer e o leitor precisa trabalhar para reconstruir esse dito não apenas baseando-se naquele que escreveu o texto, mas também em suas próprias palavras, até mesmo porque uma leitura crítica pode nos oferecer mais questionamentos a respostas sobre o assunto lido. Tendo em vista que,

Sentimos muito bem que nossa sabedoria começa onde a do autor termina, e gostaríamos que ele nos desse respostas, quando tudo o ele pode fazer é dar-nos desejos. Esses desejos, ele não pode despertar em nós senão fazendo-nos contemplar a beleza suprema à qual o último esforço de sua arte lhe permitiu chegar. Mas por uma lei singular, e aliás, providencial da ótica dos espíritos (lei que talvez signifique que não podemos receber a verdade de ninguém e que devemos criá-la nós mesmos), o que é o fim de sua sabedoria não nos parece senão o começo da nossa, de sorte que é no momento em que eles nos disseram tudo o que podiam dizer que fazem nascer em nós o sentimento de que ainda nada nos disseram. (PROST, 1995, p.30-31 apud GERALDI, 1997, p.167).

Para os PCNs (Brasil, 1998), um leitor competente consegue selecionar dentre os textos circulantes aqueles que atendem às suas necessidades, bem como utilizar as melhores estratégias para conseguir ler as entrelinhas, identificar os implícitos e estabelecer relações entre os textos lidos e os conhecimentos que já possui.

Os PCNs reforçam que o terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental são essenciais para a formação dos leitores, pois é neste momento que muitos alunos desistem da

prática de leitura devido às demandas que a própria escola impõe ou continuam a utilizar os procedimentos construídos nos ciclos anteriores para essa prática, deixando assim de ampliar sua proficiência.

De acordo com os PCNs (Brasil, 1998), os professores precisam se comprometer e assumir com responsabilidade a intermediação dessa transição, pela qual o aluno passa, saindo de uma posição de leitor de textos facilitados para chegar a uma posição de textos com maior complexidade que circulam tanto nas esferas literárias como nas esferas não literárias.

Dessa forma, para os PCNs cabe aos professores e a outros leitores mais proficientes essa mediação no processo que fará com que os alunos saiam da condição de estudantes com falta de habilidades em leitura para chegar a uma condição de leitores autônomos.

Nas situações de ensino de língua, a mediação do professor é fundamental: cabe a ele mostrar ao aluno a importância que, no processo de interlocução, a consideração real da palavra do outro assume, concorde-se com ela ou não. Por um lado, porque as opiniões do outro apresentam possibilidades de análise e reflexão sobre as suas próprias; por outro lado, porque, ao ter consideração pelo dizer do outro, o que o aluno demonstra é consideração pelo outro. (BRASIL, 1998, p.47).

Na mesma perspectiva de Geraldi, Koch e Elias, Marcuschi e os demais pesquisadores que estão embasando o nosso trabalho, os PCNs (1998) defendem que os sentidos construídos são resultado da articulação entre as informações do texto e os conhecimentos que os alunos devem ser capazes de ativar durante o processo de leitura. Pois, como já observamos, em uma concepção interacionista e dialógica de linguagem o texto não está pronto quando escrito, e a maneira de lê-lo também é um modo de produzir sentidos.

Nas diferentes atividades de leitura aplicadas durante a realização da pesquisa, percebemos o quanto a mediação dos professores faz a diferença para que os educandos obtenham êxito para a realização da leitura crítica. Nas atividades em que pouco ou nada mediamos, o número de alunos que não conseguiu compreender os gêneros textuais explorados foi bem maior em relação aos que conseguiram.

Essa observação corrobora com os PCNs (Brasil, 1998) quando defendem que a mediação do docente é fundamental para organizar as ações que possibilitem os discentes a desvelarem os implícitos das práticas de linguagem para que de fato eles tenham um contato crítico e reflexivo com os gêneros textuais, conseguindo observar, através dos recursos discursivos e linguísticos utilizados pelo autor, as intenções, os valores e os preconceitos veiculados pelos enunciados.

Sendo assim, no que se refere à leitura, cabe à escola, nesses últimos ciclos, expandir os procedimentos básicos desenvolvidos nos ciclos anteriores, considerando que muitos dos

alunos que chegam ao final do Ensino Fundamental utilizam apenas estratégias de decodificação na leitura, o que significa um comportamento de leitores passivos e sem autonomia.

Conforme defendemos anteriormente juntamente com Britto (2012), não vemos a decodificação como uma etapa menos importante ou dispensável, pois sabemos que é condição essencial para que o leitor avance até os níveis mais profundos na construção de sentidos, mas pautar o ensino de leitura exclusivamente em ações que visem apenas decodificar e decifrar códigos e sinais gráficos é negligenciar um dos primeiros objetivos que os PCNs propõem para o Ensino Fundamental que é levar o aluno a “posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar e tomar decisões coletivas.” (BRASIL, 1998, p.7)

Em 1998 os PCNs já criticavam o ensino de LP dito tradicional, apontando “novas” possibilidades para se trabalhar com a linguagem pautando-se numa linguística reflexiva ao invés de priorizar um trabalho embasado na tradição normativa e filológica da linguagem. Em relação à finalidade e aos conteúdos de língua materna a serem desenvolvidos no Ensino Fundamental, eles chegam para contestar:

A desconsideração da realidade e dos interesses dos alunos;  
 A excessiva escolarização das atividades de leitura e de produção de texto;  
 O uso do texto como expediente para ensinar valores morais e como pretexto para o tratamento de aspectos gramaticais;  
 A excessiva valorização da gramática normativa e a insistência nas regras de exceção, com o conseqüente preconceito contra as formas de oralidade e as variedades não padrão;  
 O ensino descontextualizado da metalinguagem, normalmente associado a exercícios mecânicos de identificação de fragmentos linguísticos em frases soltas;  
 A apresentação de uma teoria gramatical inconsistente – uma espécie de gramática tradicional mitigada e facilitada. (BRASIL, 1998, p.18).

A leitura desses documentos aponta então um esforço de revisão sobre a prática de ensino de LP que tenta ressignificar algumas noções que permeiam as práticas pedagógicas que já não se adequam mais à realidade escolar da qual nossos educandos fazem parte.

Podemos observar que os PCNs oferecem um olhar para práticas linguísticas que busquem valorizar as formas de comunicação que o aluno já possui, admitindo as suas variedades linguísticas e ressignificando a noção de erro, desenvolvendo assim um processo de ensino e aprendizagem baseado em uma “reflexão sobre a linguagem e para o trabalho com os textos reais, ao invés de textos especialmente construídos para o aprendizado da escrita” (BRASIL, 1998, p.18).

Assim como os linguistas textuais que respaldam teoricamente essa pesquisa, os PCNs (Brasil, 1998) também veem o domínio da linguagem como uma atividade discursiva,

cognitiva, histórica e social, que deve ser realizada por uma comunidade linguística com o objetivo de ampliar as suas possibilidades para uma plena participação na sociedade. Pois é através da linguagem que os indivíduos têm acesso à informação, se expressam e defendem seus pontos de vista, além de produzirem e compartilharem as visões de mundo que constituem suas culturas.

Em conformidade ao proposto pelas pesquisadas linguísticas a partir dos anos 60, os PCNs de Língua Portuguesa concebem a linguagem como uma ação interindividual, como um processo interlocutivo que se concretiza e se realiza nas práticas sociais nos diferentes momentos da história.

Uma linguagem que não pode expressar apenas o que mostra o signo linguístico, pois por ela expressam-se ideias, pensamentos e intenções, também se estabelecem relações interpessoais, influenciam-se pessoas, alterando-se assim representações que indivíduos fazem sobre a realidade e a sociedade, sendo a linguagem, portanto, “fonte dialética da tradição e da mudança” (BRASIL, 1998, p.20).

Dessa maneira, considerando que ao trabalhar com a formação de leitores estamos trabalhando com a linguagem em si, para os PCNs a leitura não é concebida apenas como a possibilidade de descortinar o horizonte do autor do texto ou apenas como ato de decifrar um conjunto de códigos, mas através das várias relações que o texto pode estabelecer com seus interlocutores e seus contextos. Visto que,

Nessa perspectiva, a língua é um sistema de signos específico, histórico e social, que possibilita homens e mulheres significar o mundo e a sociedade. Aprender a língua é aprender não somente palavras e saber combiná-las em expressões complexas, mas aprender pragmaticamente seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmas. (BRASIL, 1998, P.20)

Ao observar um texto não estamos apenas lendo ou ouvindo uma outra pessoa, mas estamos compreendendo e (re) significando o mundo e a sociedade em que vivemos, e dificilmente conseguiremos realizar essas ações de forma substancial se as realizarmos sem reflexão, sem diálogo e sem participação. Mesmo porque, como mostram os estudos da LT, não há autor que escreve “ao léu”, que escreve para não ser lido, que escreve sem um destinatário, ele o faz justamente para o outro. Pois,

O outro é a medida: é para o outro que produz o texto. E o outro não se inscreve no texto apenas no seu processo de produção de sentidos na leitura. O outro insere-se já na produção, como condição necessária para que o texto exista. É porque se sabe do *outro* que um texto acabado não é fechado em si mesmo. Seu sentido, por maior precisão que lhe queira dar seu autor, e ele o sabe, é já na produção um sentido construído a dois. (GERALDI, 1997, p.102)

Por isso, entendemos que sem o outro não há texto, e para que haja é preciso que outro o leia, e não nos referimos aqui àquela leitura mecânica, pragmática e objetiva que o indivíduo faz praticamente de forma inconsciente nas esferas discursivas de seu cotidiano. “É por isso que se fala em compreensão de um texto, e não reconhecimento de um sentido que lhe seria imanente, único”. (GERALDI, 1997, p.103).

Ao falarmos de compreensão, é importante ressaltar ainda que os PCNs (Brasil, 1998) também orientam que cabe aos professores de todas as disciplinas, independente de área, a ensinar os procedimentos que o aluno precisa para melhor praticar a leitura e assim acessar os conteúdos das disciplinas que estuda. Fazer resumos, roteiros e esquemas estão entre as indicações feitas para que o aluno consiga atingir uma melhor compreensão do texto a ser lido.

Ainda analisando os PCNs (Brasil, 1998) a fim de observar algumas orientações dadas para a realização de atividades linguísticas, encontramos na seção “Objetivos gerais de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental”, página 33, algumas recomendações que visam à ampliação do domínio ativo dos discursos nas diversas situações comunicativas. Dentre elas, destacamos:

**Analisar criticamente os diferentes discursos**, inclusive o próprio, desenvolvendo a capacidade de avaliação dos textos: **contrapondo sua interpretação da realidade a diferentes opiniões; inferindo as possíveis intenções do autor marcadas no texto**; identificando referências intertextuais presentes no texto; percebendo os **processos de convencimento** utilizados para atuar sobre o interlocutor/leitor; identificando e repensando **juízos de valor** tanto socioideológicos quanto históricos associados à linguagem e à língua; reafirmando sua identidade pessoal e social; Usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de análise linguística para expandir sua capacidade de monitoração das possibilidades de uso da linguagem, **ampliando a capacidade de análise crítica**. [negritos nossos]

Já no início aparece a expressão “analisar criticamente”, ou seja, uma instrução que já mostra o tipo de leitura que se espera ser realizada na escola. Através da observação das outras expressões grifadas podemos entender que a leitura descrita nos documentos distancia-se daquela realizada por um leitor que age de forma passiva diante do texto que lê.

Mais adiante, podemos observar na subseção: “Objetivos de ensino” algumas orientações específicas para o trabalho com a leitura de textos escritos acerca do que se espera dos alunos, das quais destacamos:

Leia de maneira autônoma, textos de gêneros e temas com os quais tenha construído familiaridade: selecionando procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses, e a características do gênero e suporte; desenvolvendo sua capacidade de construir um conjunto de expectativas [...]; confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura; utilizar inferências pragmáticas para dar sentido a expressões que não pertençam a seu repertório linguístico ou

estejam empregadas de forma não usual em sua linguagem; extrair informações não explicitadas, apoiando-se em deduções. (BRASIL, 1998, p.50)

Se essas sugestões forem adotadas, poderão contribuir de maneira significativa para levar os alunos à realização da leitura crítica dos gêneros textuais explorados no contexto escolar, permitindo que percebam que “um texto significa sempre uma coisa, mas esta coisa não é sempre a mesma” (GERALDI, 2006, p.103), pois considerando o caráter ideológico, histórico e social da linguagem, assim como os interlocutores, os contextos também se transformam e se modificam.

Essa breve análise mostra o quanto as orientações encontradas nos PCNs estão em consonância com o que propõem as pesquisas e os estudos sobre a linguagem e seu ensino realizados na década de 80, que defendem que ler

É dar às contrapalavras do aluno, em sua atividade responsiva, a atenção que a palavra merece. É fornecer-lhe contrapalavras que outros leitores deram aos mesmos textos. Não é por nenhuma opção ideológica prévia que é necessário dar a quem foi silenciado: é uma necessidade linguística ouvi-la se se quiser compreender a atividade com textos como uma atividade de produção de sentidos. (GERALDI, 1997, p.113)

Dessa maneira, para os PCNs a leitura não se restringe apenas ao ato de decifrar letras, palavras ou frases isoladas, mas é uma ação ativa e reflexiva que se concretiza em forma de diálogo, pois ler não é apenas ouvir, mas também compreender.

## 2.5 A LEITURA NO SARESP

Quando optamos por desenvolver um trabalho sobre a leitura, dos vários questionamentos e dúvidas que foram surgindo, o tratamento dispensado a esse tema em alguns documentos e avaliações oficiais nos chamou atenção no sentido de observarmos a maneira como o assunto está sendo explorado ou “cobrado”, se está ou não de acordo com a concepção de linguagem que adotamos para o desenvolvimento desta pesquisa.

Dos documentos que permeiam e sustentam, ou deveriam sustentar os processos de ensino e aprendizagem em nosso país, optamos por analisar os PCNs por ser o documento base e norteador da educação brasileira quando pensamos em parâmetros e diretrizes sobre como devemos ou deveríamos realizar os processos de ensino e aprendizagem. Já em relação às avaliações, elegemos o SARESP por tratar-se de uma avaliação de larga escala e por ser aplicada especificamente nas redes de ensino do estado de São Paulo, considerando que a pesquisa foi desenvolvida e aplicada justamente em uma escola municipal desse referido estado.

Visto que os PCNs coadunam-se satisfatoriamente com a concepção de linguagem por nós adotada para o desenvolvimento de nossa pesquisa, vejamos em termos avaliativos o que espera o SARESP em relação à LP, especialmente no que se refere às práticas de leitura.

O SARESP – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo coleta e sistematiza dados para produzir informações sobre o desempenho dos alunos de terceiras, quintas, sétimas e nonas séries do Ensino Fundamental, bem como da terceira série do Ensino Médio, acompanhando assim a evolução da qualidade de ensino do sistema educacional do estado de São Paulo ao longo dos anos.

No texto de apresentação de sua matriz de referência é destacado que avaliação será aplicada em todas as áreas curriculares, alternando-se ano a ano a periodicidade delas.

Nesse mesmo texto é destacado que a partir de 2008, o SARESP passa a contar com uma base curricular comum a todos os alunos do estado de São Paulo, uma vez que responder ao questionamento “O que avaliar?” era necessário. Assim, o conteúdo avaliado seria então o que os alunos tinham aprendido de acordo com o proposto por essa base.

Considerando que a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) delegou que as diretrizes e parâmetros de ensino fossem desenvolvidos pelos sistemas de ensino, nem todos fizeram a devida mediação para a elaboração desses documentos. Isso fez com que em diversos sistemas cada escola desenvolvesse sua proposta pedagógica a partir de um currículo presumido, baseando-se basicamente nos LD.

Dessa forma, em muitas escolas no país, e não foi diferente no estado de São Paulo, cada escola passou a implantar seu próprio currículo.

Houve então a necessidade de se diagnosticar criticamente a existência dos muitos currículos, implícitos ou não, praticados nas escolas da rede estadual, e de ser tomar uma firme decisão em favor do estabelecimento de um currículo mínimo e comum a todas as escolas, de forma explícita, para todo o sistema, em cujo contorno e definição deveriam estar configuradas e indicadas as bases dos conhecimentos e das competências e habilidades a serem efetivamente desenvolvidas pelos alunos na escola e, com elas, a indicação das expectativas de aprendizagem para cada série/ano e ciclo possíveis de serem avaliadas ao fim de cada um deles, com transparência e eficácia. (SSE/SP, 2009, p.8)

A fim de estabelecer uma possível coerência entre o que pode ser ensinado com o que será cobrado nas avaliações, foi possibilitado o cumprimento do objetivo principal do SARESP, segundo a secretaria Estadual de Educação do estado de São Paulo: colher indicadores educacionais que possam subsidiar a preparação de propostas de intervenção pedagógica para ser aplicadas em toda rede estadual de ensino, procurando assim atingir uma melhora na qualidade de ensino e reparar as possíveis distorções encontradas.

Dessa forma, as matrizes de referências para o SARESP foram construídas por especialistas em avaliações, professores e coordenadores, baseando-se na Proposta Curricular do Estado de São Paulo.

O documento básico que compõe as matrizes de referência do SARESP descreve as habilidades, os conteúdos e as competências cognitivas.

As habilidades possibilitam inferir através de uma escala de proficiência em qual nível estão as competências cognitivas dos alunos baseando-se no que eles aprendem em cada série ou ano escolar. Elas funcionam como indicadores e descritores daquilo que o aluno aprendeu no período avaliado, podendo ser utilizados como instrumento comparativo entre as escolas do sistema educacional do estado de São Paulo. Sendo, portanto, “indicadores preciosos para a produção e análise posterior dos dados, que justificam os objetivos da avaliação do rendimento escolar dos alunos” (SEE/SP, 2009, p.13).

Sobre os conteúdos, o documento diz que a avaliação não faz uma varredura de todas as aprendizagens propostas pelo currículo, apresenta apenas um recorte desses e privilegia algumas competências e habilidades a eles associadas, retratando assim, apenas as estruturas conceituais mais gerais de cada disciplina.

Já em relação às competências cognitivas, o documento as explica basicamente como modalidades que representam diferentes formas ou caminhos de se conhecer. São modalidades estruturais de inteligência, ações e operações mentais que o sujeito realiza para estabelecer entre os elementos constitutivos de sua aprendizagem.

As competências cognitivas avaliadas pelo SARESP são divididas em três grupos assim denominadas: competências para observar, competências para realizar e competências para compreender.

Em competências para observar espera-se que o aluno consiga identificar, reconhecer, fazer comparações, definir posições e relações, envolvendo as entre si, ler e interpretar.

Em competências para realizar espera-se que o aluno consiga realizar transformações, classificar, ordenar, compor, decompor, fazer antecipações e interpretar. Essas competências têm a ver com o que e o como o aluno faz para resolver os problemas propostos pelas questões.

Já as competências para compreender são caracterizadas pela coordenação, planejamento e escolha de estratégias que o aluno deverá realizar para resolver problemas ou tarefas e operações mais complexas. Ou seja, são competências que se expressam de modo consciente, permitindo compreensões próprias para esse nível de elaboração cognitiva,

caracterizada como superior em relação às duas outras competências abordadas. Nessas competências, espera-se que o aluno consiga:

[...] Avaliar, isto é, emitir julgamentos de valor referente a acontecimentos; Criticar, analisar e julgar, com base em padrões e valores, opiniões, textos, situações, resultados de experiências, soluções para situações-problema, diferentes posições assumidas diante de uma situação etc.; Apresentar conclusões a respeito de ideias, textos, acontecimentos etc.; Levantar suposições sobre as causas e efeitos de fenômenos, acontecimentos etc.[...] (SSE/SP, 2009, p.19)

De acordo com as Matrizes de Referência do SARESP, observemos agora quais competências em Língua Portuguesa elas propõem avaliar, especificamente em situações de leitura, comuns em todas as séries.

As competências de leitura que são avaliadas são divididas em seis grandes temas, nos quais se localizam várias outras subcompetências que são denominadas de CA (competência de área). Desses seis temas, elencamos os quatro primeiros por melhor caracterizarem as competências que se bem desenvolvidas são capazes de contextualizar o leitor crítico pretendido com a nossa pesquisa.

No primeiro, denominado “Reconstrução das condições e recepção de textos” busca-se avaliar o aluno em relação a sua capacidade de participar ativamente do processo de construção de sentidos, identificando elementos como protagonista do discurso, objetos do texto, análise do gênero e do suporte textual, esfera discursiva, entre outras.

Saber observar elementos constitutivos do discurso, o gênero, o seu suporte textual e também a esfera discursiva onde esse texto está acontecendo é muito importante, pois como já comentamos a comunicação verbal só se concretiza através de gêneros textuais.

Dessa maneira, ao ter o domínio das competências desse primeiro tema avaliado pelo SARESP, os alunos terão maiores possibilidades para realizar a construção de sentidos.

Como diz Marcuschi (2008), ao dominarmos um gênero textual não estamos dominamos apenas uma forma linguística, mas sim uma forma de realizar linguisticamente certos objetivos específicos em determinadas situações comunicativas. Como afirma o pesquisador baseando-se em Bronckart (1999, p.103),

“A apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas”, o que permite dizer que os gêneros textuais operam, em certos contextos, como formas de legitimação discursiva, já que se situam numa relação sócio-histórica com fontes de produção que lhes dão sustentação além da justificativa individual. (MARCUSCHI, 2008, p.154)

Dessa maneira, ao ter o domínio das competências desse primeiro tema avaliado pelo SARESP, os alunos terão maiores capacidades para construir os sentidos do texto e

consequentemente participarão de forma mais ativa dos eventos comunicativos nos quais são interlocutores.

No segundo tema, denominado “Reconstrução dos sentidos do texto” busca-se avaliar se o aluno é capaz de recuperar informações em textos, fazer inferências sobre o tema ou assunto principal do texto, identificar e contextualizar o sentido de vocábulos e expressões que compõem os textos, perceber e conseguir sequenciar as informações explícitas, além de conseguir inferir as informações que estão pressupostas ou subentendidas.

Podemos definir esse segundo tema basicamente como sendo a própria ação de compreensão, postulada por Marcuschi como um processo de inferência que é atingida mediante a realização de processos estruturados em planos de atividades de vários níveis que contam com a participação decisiva do leitor numa ação colaborativa, caracterizando assim o ato de compreensão como sendo um processo de construção, pois através do que é avaliado nessa competência, percebemos que, “A língua é vista como uma atividade e não como instrumento; uma atividade sempre interativa, ou seja, o processo de compreensão se dá como uma construção coletiva”. (MARCUSCHI, 2008, p.238).

Ainda sobre o segundo tema vemos que é requerida do aluno a observação tanto das informações implícitas como também as explícitas ao texto, tendo ele que realizar a atividade de compreensão através de inferências.

A respeito disso Marcuschi (2008) explica que nas teorias do paradigma da codificação existe uma ingênua noção de objetividade, enquanto que nas teorias do paradigma da inferência existe uma crença de uma comunicação intersubjetiva em que a capacidade inferencial é realizada mais ou menos de forma natural e intuitiva. O pesquisador adverte:

Seguramente, nem tudo é assim e mais do que isso, a compreensão, mesmo sendo em boa medida uma atividade inferencial em que os conhecimentos partilhados vão exercer uma boa dose de influência, seria ingênuo acreditar que isso se dá de maneira não problemática, pois o mal-entendido é um fato. Um desafio no paradigma inferencial é explicar a suposição de expectativa de partilhamento de conhecimentos. (MARCUSCHI, 2008, p.238)

Mesmo porque, como explica Antunes (2003) o grau de familiaridade que o leitor tem com o texto interfere no modo de realização da leitura, e ninguém lê da mesma maneira sempre, não importando o tipo de leitura.

Antunes (2003) explica que a totalidade do sentido de um texto também é encontrada em níveis que transcendem a materialidade do texto e todo leitor traz para o que está lendo o seu repertório de saber prévio e vai com isso realizando as inferências ou interpretando os elementos não explicitados pelos enunciados, e assim consegue realizar a compreensão.

Ao explicar que as perspectivas teóricas da codificação e as perspectivas teóricas da inferência não são opostas umas as outras, Marcuschi (2008) dialoga com Antunes (2003) ao defender que o leitor lê utilizando tanto a materialidade do texto como a realização de suas inferências, o que nos remete novamente a Britto (2012) e aos outros pesquisadores da concepção interacionista e dialógica de linguagem que defendem a decodificação e a compreensão como fases complementares e não antagônicas no processo de leitura.

Assim, através das competências avaliadas nesse segundo tema, que examinam se o aluno é capaz de realizar o processo de compreensão textual baseando tanto em informações explícitas como implícitas ao gênero textual, notamos que também nesse quesito o SARESP está condizente com os pesquisas vigentes acerca da LT.

No terceiro tema, denominado “Reconstrução da textualidade” espera-se que o aluno seja capaz de analisar a organização e estruturação do texto, bem como sua progressão temática, consiga analisar as repetições e substituições, estabelecer relações de causa e consequência, consiga distinguir um fato de uma opinião, saiba identificar os elementos argumentativos dos textos, bem como as relações lógico-discursivas estabelecidas através de conjunções, advérbios etc., consiga perceber as relações existentes entre os recursos expressivos e efeitos de sentidos, entre outras.

Enquanto o segundo tema aborda a leitura de maneira mais geral pautando-se na observação tanto dos fatores internos e externos que estruturam o texto, o terceiro já focaliza basicamente os elementos internos, aqueles que o leitor precisa encontrar na superfície textual, os elementos que conforme explica Antunes são os responsáveis para a progressão das relações semânticas e que dão continuidade ao texto, possibilitando assim a sua compreensão.

Baseando-nos nessa pesquisadora, podemos observar que os processos descritos no terceiro tema formam a coesão textual, visto que ela também aborda dessa maneira essa importante ferramenta que a LT oferece para a realização de atividades linguísticas baseadas no texto:

Os termos se vão ligando em sequência exatamente porque vão se relacionando conceitualmente. É importante, pois, ressaltar que a continuidade que se instaura pela coesão é, fundamentalmente, uma continuidade de sentido, uma continuidade semântica, que se expressa, no geral, pelas relações de *reiteração*, *associação* e *conexão*. Essas relações acontecem graças a vários procedimentos que, por sua vez, se desdobram em diferentes recursos. (ANTUNES, 2005, p 50)

Para explicar as relações, os procedimentos e os recursos coesivos presentes no texto, Antunes (2005) explica que as reiterações podem acontecer através de repetições (paráfrase,

paralelismo e repetição propriamente dita) e substituições (substituição gramatical, substituição lexical e Elipse). Já as associações podem acontecer através da seleção lexical (seleção de palavras semanticamente próximas). Enquanto que as conexões podem acontecer através do estabelecimento de relações sintático-semânticas entre termos, orações, períodos, parágrafos etc. (com o uso de diferentes conectores).

No quarto tema, denominado “Reconstrução da intertextualidade e relação entre textos”, espera-se que o aluno consiga estabelecer a intertextualidade entre os textos, comparando-os e identificando as referências intertextuais, além de conseguir avaliar criticamente os discursos, confrontando opiniões e diferentes pontos de vista encontrados em diferentes gêneros textuais.

Para Koch e Elias (2009), a intertextualidade é caracterizada pela inserção de um texto a outro texto que foi produzido anteriormente e que faz parte da memória social de uma coletividade.

Koch e Elias explicam que a intertextualidade é elemento constituinte e constitutivo do processo de escrita/leitura e só acontece quando o interlocutor possui conhecimentos sobre os textos citados explicita ou implicitamente no gênero textual que ele estiver produzindo ou lendo. Em sentido amplo, para essas autoras,

[...] a intertextualidade se faz presente em todo e qualquer texto, como componente decisivo de suas condições de produção. Isto é, ela é condição mesma da existência de textos, já que há sempre um já-dito, prévio a todo dizer. Segundo, J. Kristeva, criadora do termo, todo texto é um mosaico de citações, de outros dizeres que o antecederam e lhe deram origem. (KOCH e ELIAS, 2009, p.86)

As pesquisadoras ainda observam que a inserção de “velhos” enunciados em novos textos, mesmo trazendo ecos do(s) texto (s)-fonte promove novos sentidos e obviamente esses serão menos ou mais ouvidos dependendo dos conhecimentos que o leitor tiver sobre o assunto tratado. No entanto, esses deslocamentos de enunciados certamente provoca alteração de sentidos.

Retomemos novamente ao poema de João Cabral de Melo Neto, agora em sua segunda parte, a fim de ilustrarmos como dá-se o processo de intertextualidade em um texto:

O curso de um rio, seu discurso-rio, chega raramente a se reatar de vez; um rio precisa de muito fio de água para refazer o fio antigo que o fez. Salvo a grandiloquência de uma cheia lhe impondo interina outra linguagem, um rio precisa de muita água em fios para que todos os poços se enfrasem: se reatando, de um para outro poço, em frases curtas, então frase e frase, até a sentença-rio do discurso único em que se tem voz a seca ele combate. (MELO NETO, 1994, p. 350-351)

Assim como o eu-poético diz que um rio precisa de muito fio de água para refazer o fio antigo, assim o leitor de textos também precisará de muitos fios de outros textos para que

ele consiga com sucesso construir os sentidos do “rio” que estiver explorando. Pelas competências analisadas no quarto tema podemos entender que quanto mais conhecimentos de outros “rios” o leitor possuir mais possibilidades e recursos ele terá para combater a “seca” e conseqüentemente dialogar, avaliar e até mesmo confrontar diferentes opiniões e pontos de vista propostos pela “sentença-rio” que estiver lendo.

É possível perceber, através dessa breve análise do documento básico que contém as matrizes de referência para a avaliação do SARESP, tanto nas referências básicas através das habilidades, conteúdos e competências descritas, como nas competências específicas de LP em situações de leitura, que assim como os PCNs, esse sistema de avaliação também se respalda na concepção interacionista e dialógica de linguagem, pois evidencia através de suas matrizes que a leitura de um texto não pode se restringir apenas à observação de seus dados estruturantes, mas também em diversos outros elementos que constituem um evento comunicativo. Dado que

No processo de compreensão, desenvolvemos atividades inferenciais. [Com esta posição admitimos que compreender é partir dos conhecimentos (informações) trazidos pelo texto e dos conhecimentos pessoais (chamados de conhecimentos enciclopédicos) para produzir (inferir) um sentido como produto de nossa leitura. Compreender um texto é realizar inferências a partir das informações dadas no texto e situadas em contextos mais amplos.] (MARCUSCHI, 2008, p.239)

Seja reconstruindo as condições de recepção, seja reconstruindo os sentidos do texto, de textualidade e de intertextualidade, ao participar de um evento comunicativo, em todos os momentos o leitor realizará processos cognitivos baseando-se em fatores externos ou internos ao texto para que ele consiga de fato compreendê-lo.

É nessa movimentação requerida do leitor, bastante perceptível através das habilidades e competências exigidas para resolução das questões de leitura no SARESP que entendemos que a SEE/SP possui através de seus objetivos, a pretensão de levar os alunos a se tornarem um cidadão capaz de resolver problemas, selecionar e processar informações com autonomia e raciocínio crítico.

### 3 OS GÊNEROS TEXTUAIS / DISCURSIVOS NO ENSINO

Os seres humanos comunicam-se através de gêneros textuais<sup>3</sup>, sejam eles orais ou escritos, primários ou secundários, os gêneros são a base constitutiva do evento comunicativo, pois o sujeito só se relaciona e se constitui por meio de enunciados relativamente estáveis. Nas palavras de Bakhtin,

Falamos apenas através de certos gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados têm formas relativamente estáveis e típicas de construção do conjunto. Dispomos de um rico repertório de gêneros de discurso orais (e escritos). Em termos práticos, nós os empregamos de forma segura e habilidosa, mas em termos teóricos podemos desconhecer inteiramente a sua existência. (BAKHTIN, 2016, p. 38).

De acordo com Bakhtin (2000), os tipos de enunciados nada mais são que os gêneros de discursos que possuem determinadas funções na interação socioverbal. Segundo esse pensador, não falamos no vazio, produzimos enunciados nas mais diversas e variadas esferas sociais pelas quais transitamos.

Bakhtin afirma que tudo que enunciamos está relacionado com a atividade em que estamos envolvidos, tanto que se pretendemos estudar as atividades humanas, devemos nos ocupar dos seus tipos de dizer, ou seja, dos gêneros discursivos, que nascem, se estabilizam e evoluem. Por isso, ao observamos a maneira como os alunos participantes de nossa pesquisa estavam realizando a leitura dos textos escolares, uma das primeiras constatações que tivemos foi o fato de eles não estarem compreendendo o que liam, pois ao invés de questionarem ou refletirem sobre o assunto, apenas procuravam no texto as respostas para as atividades de interpretação.

Diante disso, percebemos a necessidade de um trabalho linguístico que tomasse a língua em movimento, em funcionamento, com atividades compostas por enunciados concretizados em gêneros que, de forma dialógica, evidenciassem aos participantes desse evento comunicativo a funcionalidade dos textos.

Partindo da afirmação de Bakhtin (2000) sobre o nosso envolvimento com aquilo que enunciamos, começamos a pensar em atividades de leitura que de alguma forma levassem os nossos educandos a participar ativamente da construção de sentidos dos textos trabalhados em sala de aula.

---

<sup>3</sup> Considerando que as diferenças entre Bakhtin e Marcuschi são apenas de ordem terminológica e não conceituais, assumimos neste trabalho predominantemente a expressão “gênero textual” defendida por Marcuschi (2008) que o caracteriza como sendo o elemento essencial para a ocorrência de uma manifestação verbal. Assim como esse pesquisador, não achamos necessário nos ater sobre as diferenças terminológicas existentes acerca das expressões: “gênero textual”, “gênero discursivo” ou “gênero do discurso”, ressaltando que se for necessário usá-las faremos quando o objetivo for ressaltar algum fenômeno específico.

Por isso, optamos como principal gênero textual para realização das atividades de leitura as tiras de Armandinho, gênero constituído pela junção da linguagem verbal com a linguagem visual, bastante propício para a faixa etária com a qual trabalhamos, considerando que a introdução de textos que também exploram a linguagem visual nas aulas de LP sempre tem boa receptividade pelos alunos.

Ao falar sobre os gêneros discursivos, Bakhtin (2016) diferencia-os em gêneros primários e secundários, caracterizando os primeiros como sendo os mais simples, aqueles que usamos basicamente para nos comunicarmos em condições de comunicação mais imediata em uma realidade mais concreta. Já os gêneros discursivos secundários são caracterizados como gêneros complexos, pois eles surgem em situações comunicativas onde há um convívio cultural relativamente mais desenvolvido, organizado e elaborado. Como exemplo desses gêneros, temos: o romance, as pesquisas científicas, os dramas etc.

Bakhtin (2016) observa que todo enunciado, seja ele escrito ou oral, é individual porque reflete a individualidade do falante, ou do escritor, porém nem todos os gêneros são passíveis de refletir essa individualidade.

As tiras de Armandinho podem ser caracterizadas como gêneros secundários, pois apesar de abordarem temas de nosso cotidiano, como política, educação, família, meio ambiente etc., são produzidas com recursos verbais e visuais de maneira planejada, organizada e reflexiva.

Essas tiras sempre retratam algo que está acontecendo na sociedade atual. Em época de inúmeros escândalos políticos, de maneira “instrutiva” e cuidadosa, elas conseguem contextualizar o assunto levando o leitor a refletir de alguma maneira, ou pelo menos a se dar conta do que está acontecendo.

Foi o que ocorreu, durante nossa pesquisa, em relação à reforma trabalhista, à reforma previdenciária, aos papéis que frequentemente a sociedade impõe aos indivíduos, como por exemplo, as discussões atuais sobre a questão de gêneros e sexualidade, que há tempos ressoam cada vez mais nas diferentes mídias do país, entre outros assuntos.

Praticamente todo acontecimento social que envolve direta ou indiretamente as pessoas, principalmente os brasileiros, o autor dessas tiras faz questão de retratá-lo, sempre com a preocupação de usar nos seus textos diferentes recursos linguísticos e visuais que apenas um leitor preparado consegue reconhecer em suas práticas de leitura.

As tiras de Armandinho não têm como objetivo apenas levar entretenimento aos seus leitores, sendo assim, não podemos caracterizá-las apenas como mais um objeto intelectual, pois mais do que divertir e/ou informar, elas expõem de forma sutil todas as mudanças que

ocorrem na sociedade, sendo não apenas palavras e desenhos organizados, mas singulares atos enunciativos, que funcionam mostrando que,

Os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem. Nenhum fenômeno novo (fonético, léxico, gramatical) pode integrar o sistema da língua sem ter percorrido um complexo e longo caminho de experimentação e elaboração de gêneros e estilos. (BAKHTIN, 2016, p.20)

Ou seja, sendo o enunciado a unidade básica discursiva, vemos o quanto é essencial a exploração dos gêneros textuais no processo de ensino e aprendizagem de uma língua.

Bakhtin (2016) ainda explica que termos como *ouvinte* e *entendedor* são verdadeiras ficções linguísticas, pois tratam de maneira deturpada o processo amplo e complexo da comunicação discursiva, ressaltando que até mesmo em cursos sérios de linguística como os de Saussure é possível observar termos como *emissor* e *receptor* para se referir aos parceiros da comunicação discursiva.

Mesmo observando que esses esquemas comunicativos não podem ser tratados como falsos, Bakhtin (2016) sugere que o interlocutor analisado dessa forma não participa ativamente do evento comunicativo, pois tem-se processos passivos de recepção e compreensão do discurso em que é possível observar apenas ouvintes e não interlocutores, pois eles não têm uma posição responsiva diante ao discurso. Ignora-se, portanto, que

[...] o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante. Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva [...] (BAKHTIN, 2016, p.25)

Mesmo a participação ativa do ouvinte acontecendo de maneiras diversas, Bakhtin (2016) defende que para toda compreensão há uma resposta, o ouvinte torna-se falante, e essa é a atitude que desejávamos ver em nossos educandos no decorrer da aplicação de nossas atividades de leitura.

Por isso adotamos como principal gênero textual de nossa pesquisa as tiras de Armandinho, pois pelas características já expostas e outras que ainda trataremos neste trabalho, foi um gênero que nos auxiliou de maneira significativa nas atividades de leitura. Visto que, ao lermos um texto, é essencial que percebamos que seu autor não agiu apenas como um escritor, mas sim como um locutor que imagina como seu interlocutor responderá as suas palavras ao lê-lo. É impossível ler superficialmente as tiras de Armandinho, o seu leitor

não consegue apenas “ouvi-las”, pois diante delas ele quer e sente a necessidade de também “falar”.

Como diz Bakhtin (2016), esse falante (autor) que nos fala não espera apenas que dublemos o seu pensamento, ele espera uma resposta, uma concordância, uma participação e até mesmo uma objeção. Para o pensador, todo falante em menor ou maior grau é um respondente, e ele não supõe somente a existência do sistema da língua que usa, mas também a existência de alguns enunciados antecedentes aos seus, com os quais estabelece relações e/ou com eles polemiza. Pois, “Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (BAKHTIN, 2016, p.26).

Dessa maneira, para esse pensador, o ouvinte representado pelos esquemas das linguísticas gerais não corresponde ao participante real da comunicação discursiva, pois aquilo que esses esquemas representam é apenas um momento abstrato do ato pleno e real da compreensão. Esses esquemas acabam deformando o evento discursivo, pois neles não são considerados os momentos mais substanciais da enunciação, enfraquecendo-se assim o papel do outro.

Ao optarmos por realizar o trabalho linguístico explorando gêneros textuais, a possibilidade de fortalecer os papéis e a presença do interlocutor é bem maior, pois, como já constatamos, os eventos discursivos só se concretizam através de gêneros que são postos em funcionamento por interlocutores ativos e responsivos.

Porque o discurso só pode existir de fato na forma de enunciados concretos de determinados falantes, sujeitos do discurso. O discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir. Por mais diferentes que sejam os enunciados por seu volume, pelo conteúdo, pela construção composicional, eles têm como unidades da comunicação discursiva peculiaridades estruturais comuns, e antes de tudo *limites* absolutamente precisos. (BAKHTIN, 2016, p.29)

Bakhtin ainda propõe que todo enunciado, independente de seu tipo, desde uma réplica sucinta a um grande romance, possui um início e um fim absolutos. O falante/escritor termina seu enunciado para dar vez ao seu interlocutor, ou seja, ele termina o seu enunciado para passar a palavra ao outro, sendo assim, o enunciado geralmente delimita essa alternância dos sujeitos do discurso.

Segundo esse pensador, é essa alternância estabelecida pelos sujeitos que cria os limites precisos do enunciado nos diversos campos de atividade e da vida humana. Bakhtin diz que cada réplica tem uma conclusibilidade específica, pois apresenta a posição do falante que suscitará uma resposta.

Essas relações específicas do discurso, segundo Bakhtin (2016) são perceptíveis apenas entre os enunciados que compõem o processo de comunicação discursiva, isto é, são relações que conseguimos notar porque subentende a existência de diferentes sujeitos discursivos que realizam a comunicação. Dessa maneira, tais especificidades podem ser observadas apenas entre unidades da língua, não se prestando, portanto, à gramaticalização.

Bakhtin (2016) também destaca que os gêneros nos são dados quase da mesma forma em que nos é dada nossa língua materna, a qual dominamos livremente até começarmos na escola o estudo teórico da gramática. De acordo com esse estudioso, a língua materna não chega ao nosso conhecimento exclusivamente através de gramáticas e dicionários, mas através de enunciados concretos que ouvimos, assimilamos e reproduzimos. Assim acontece com os gêneros textuais, formas típicas de enunciados que organizam nossos discursos.

Nós aprendemos a moldar o nosso discurso em formas de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras, adivinhamos certo volume (isto é, uma extensão aproximada do conjunto do discurso), uma determinada construção composicional, prevemos o fim, isto é, desde o início temos a sensação do conjunto do discurso que, em seguida, apenas se diferencia no processo da fala. (BAKHTIN, 2016, p.39)

Bakhtin argumenta que se os gêneros discursivos não existissem, e tivéssemos que elaborá-los pela primeira vez a cada momento que fôssemos participar de um evento comunicativo, a comunicação discursiva não seria possível.

Para esse pensador quanto mais o indivíduo domina os gêneros discursivos maior desenvoltura ele terá para utilizá-los e mais plenamente conseguirá neles incutir sua personalidade, o seu estilo.

Bakhtin (2016) defende que o domínio dos gêneros discursivos é tão indispensável quanto o domínio das formas da língua, porém, se comparados a essas, o domínio daqueles é mais mutável, flexível e plástico.

Quando escolhemos um tipo de oração, conforme explica esse pensador, não o fazemos considerando o que pretendemos exprimir com ela, a escolhemos baseando-nos naquilo que queremos dizer com o enunciado inteiro apresentado à nossa imaginação discursiva.

A concepção da forma de um enunciado integral, isto é, de um determinado gênero do discurso, guia-nos no processo do nosso discurso. A ideia de construir o nosso enunciado em sua totalidade pode, é verdade, exigir para a sua realização apenas uma oração, mas também pode exigir um grande número delas. O gênero escolhido nos sugere os tipos e os vínculos composicionais. (BAKHTIN, 2016, p.43).

Diante disso, Bakhtin justifica que a oração enquanto unidade da língua não é capaz de suscitar de imediato uma posição ativa e responsiva do falante. Ela só pode provocar essa resposta quando se torna um enunciado pleno.

Uma oração só se caracteriza como um enunciado pleno a partir do momento em que ela é completada por outros elementos de índole não gramatical, que são capazes de modificar sua natureza. Diante disso, como diz Bakhtin, é aberração sintática tentar compreender uma oração destacada de seu contexto, pois se analisada dessa maneira, como a palavra, a oração também será apenas uma unidade significativa da língua e não significadora, pois ela adquire sentido definitivo apenas no conjunto de uma obra.

Comparando a oração à palavra, Bakhtin (2016) acredita que a primeira não tem autor, sendo assim não é de ninguém. É somente quando ela está inserida em um enunciado que adquire força de expressão, pois apenas em uma situação concreta de comunicação consegue tornar-se expressão individual do falante. É por essa perspectiva que diferentemente da palavra e da oração, não podemos pensar em enunciado plenamente neutro, tendo em vista que,

A relação valorativa do falante com o objeto de seu discurso (seja qual for esse objeto) também determina a escolha dos recursos lexicais, gramaticais e composicionais do enunciado. O estilo individual do enunciado é determinado por seu aspecto expressivo. No campo da estilística, pode-se considerar essa tese universalmente aceita. Alguns pesquisadores chegam inclusive a reduzir diretamente o estilo ao aspecto emocionalmente valorativo do discurso. (BAKHTIN, 2016, p.47)

Bakhtin reconhece que a língua como sistema oferece muitos recursos linguísticos, sejam eles lexicais, morfológicos e sintáticos que podem ser usados para expressar a posição emocional e valorativa do falante, porém, enquanto recursos da língua, são neutros. Eles apenas funcionam como recurso linguístico quando se referem a uma determinada realidade, quando utilizados em um enunciado concreto. “As palavras não são de ninguém, em si mesma nada valorizam, mas podem abastecer qualquer falante e os juízos de valor mais diversos e diametralmente opostos dos falantes”. (Bakhtin, 2016, p.48)

Segundo o pensador, a entonação expressiva só acontece no contato da língua com a realidade, ela é constitutiva do enunciado, ou seja, fora do enunciado a palavra e a oração não expressam nada, elas não têm entonação expressiva, se assim ocorrer já não será palavra nem oração, e sim um enunciado acabado.

Bakhtin (2016) acredita que, quando o falante/escritor escolhe as palavras que compõem os seus enunciados, ele não as escolhe pensando no sistema linguístico, em sua

forma neutra, lexicográfica. Ele o faz baseando-se no tema, na composição e no estilo existentes em outros enunciados semelhantes aos seus.

Dessa maneira, esse pensador observa que a palavra quando usada no gênero discursivo ganha uma certa expressão típica, pois os gêneros correspondem a certas situações típicas da comunicação discursiva. Bakhtin (2016) defende que essa expressividade típica pode ser vista como a “auréola estilística” da palavra, mas essa auréola não pertence à palavra, mas sim ao gênero no qual a palavra está funcionando, pois é o eco da totalidade do gênero que fundamenta o significado da palavra.

Quando participamos de um evento comunicativo, seja de forma consciente ou de forma inconsciente, ordenamos e combinamos palavras típicas dos gêneros discursivos que estamos usando naquele momento para nos comunicarmos. As palavras que usamos para fazer uma reza/ uma oração não são as mesmas que usamos ao conversar com os nossos pais. As palavras usadas para escrever um recado não serão as mesmas que serão utilizadas na produção de um ofício direcionado a uma autoridade.

Bakhtin entende que a neutralidade léxica de uma palavra é o que assegura a ela a identidade e compreensão mútuas de seus falantes, porém o seu emprego na comunicação discursiva viva faz com que ela seja de índole individual-contextual. Diante disso, o estudioso argumenta que qualquer palavra para o falante existe em três aspectos: o primeiro como palavra *neutra*, o segundo como palavra *alheia* dos outros e por último como palavra *minha*.

A experiência discursiva de qualquer pessoa, segundo Bakhtin (2016), forma-se e desenvolve-se nas múltiplas e contínuas interações que ela realiza com enunciados individuais dos outros. Para o pensador, esse movimento pode ser caracterizado como uma assimilação – mais ou menos – criadora das palavras do outro.

Nossos enunciados são plenos de palavras dos outros. E essas palavras trazem consigo a sua expressão, seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos e reacentuamos. Assim, a expressividade de uma palavra não é dela própria analisando-a como unidade da língua, pois em seu uso ela torna-se uma expressão típica do gênero ou um eco de uma expressão individual alheia.

Bakhtin (2016) também explica que os enunciados dos outros podem ser utilizados com um variado grau de reassimilação, podemos nos basear neles como em um interlocutor bem conhecido, podemos presumir em silêncio, a atitude responsiva pode se manifestar somente na expressão do próprio discurso (na seleção de recursos linguísticos e entonações). Nossa atitude responsiva nem sempre se baseará no conteúdo-objeto do enunciado, mas também nos enunciados do outro sobre o mesmo tema aos quais responderemos e com os

quais polemizamos, seja através do destaque dado a determinados elementos, das repetições, da escolha de expressões mais duras ou mesmo de expressões mais brandas.

De acordo com o pensador, a expressão do enunciado não pode ser explicada e entendida até o fim considerando-se apenas o seu conteúdo, baseando-se no objeto e no sentido, pois a expressão do enunciado em maior ou menor grau responde e exprime a relação do falante com o outro e não apenas a relação com os objetos do enunciado.

Porque a nossa própria ideia – seja filosófica, científica, artística – nasce e se forma no processo de interação e luta com os pensamentos dos outros, e isso não pode deixar de encontrar o seu reflexo também nas formas de expressão verbalizada do nosso pensamento. (Bakhtin, 2016, p.59)

Por esse prisma, Bakhtin defende que qualquer que seja o discurso do falante, ele não será um objeto do discurso enunciado pela primeira vez. Sendo assim, esse falante não é o primeiro a enunciar um discurso, pois, nele pode haver um cruzamento, uma convergência ou uma divergência de pontos de vista e visões de mundo. O falante não é um “Adão bíblico”, que enuncia pela primeira vez um discurso totalmente novo, virgem e ainda não nomeado, ao qual dá o nome pela primeira vez.

Para Bakhtin (2016) acreditar que o processo comunicativo ocorre assim é aceitar as concepções simplistas sobre a comunicação como fundamento lógico-psicológico da oração. Visto que em um enunciado as orações podem até ser semelhantes, porém são justificadas e assimiladas pelo contexto enunciativo que as incorpora à comunicação discursiva. Desta maneira, todo enunciado, de alguma forma, responde aos enunciados dos outros que o antecederam.

Não sendo um “Adão”, o próprio objeto desse falante inevitavelmente torna-se um palco de encontro com opiniões, seja durante uma conversa ou discussão sobre um acontecimento do cotidiano, com interlocutores imediatos ou no campo da comunicação cultural através de pontos de vista, teorias, visões de mundo etc.

Para Bakhtin, tudo isso tem uma expressão verbal, e independente desses enunciados acontecerem de maneira formal ou informal, eles nunca deixam de refletir o discurso do outro, pois o enunciado não é voltado apenas para o objeto, mas também para os discursos que o outro tem sobre esse objeto.

Segundo Bakhtin (2016), todo enunciado tem um destinatário, podendo este ser um interlocutor de um diálogo do cotidiano, uma coletividade diferenciada de algum campo de comunicação, um povo, os contemporâneos, os adversários e inimigos, o subordinado, o chefe, um inferior, um superior, entre outros; podendo ser também um outro totalmente indefinido, como pode acontecer nos enunciados monológicos de tipo emocional: “Cada

gênero do discurso em cada campo da comunicação discursiva tem a sua concepção típica de destinatário que o determina como gênero” (BAKHTIN, 2016, p.63).

Por isso, como defende esse pesquisador, ao enunciar o falante leva em conta não apenas a escolha do gênero do enunciado e os conhecimentos linguísticos (estilo do enunciado), mas também a percepção de seu discurso pelo destinatário, considerando até que ponto ele conhece o assunto, dispõe de conhecimentos especiais sobre um campo cultural da comunicação, suas concepções e convicções, os seus preconceitos, as suas simpatias e antipatias, tudo isso é determinante para uma compreensão responsável do enunciado.

Portanto, para Bakhtin (2016), o endereçamento do enunciado é parte constitutiva e determinante dos diferentes gêneros discursivos, sendo essa uma das principais características que diferenciam a oração do enunciado, pois aquela não se refere a ninguém, enquanto esse sempre é direcionado a alguém.

É praticamente impossível desenvolver um bom trabalho com a língua sem o uso de gêneros textuais, sejam eles orais ou escritos. Assim, além de nos ancorarmos em Bakhtin, também nos embasamos teoricamente em Marcuschi (2008) ao buscarmos nas atividades de leitura o trabalho com o enunciado, com o texto em acontecimento, focando a significação e não o significante, ou seja:

[...] Da palavra ao texto e deste para toda a análise e produção de gêneros textuais. É uma forma de chamar a atenção do aluno para a real função da língua na vida diária e nos seus modos de agir e interagir. Nesse percurso, nota-se que a língua é variável e variada, as normas gramaticais não são tão rígidas e não podem ser o centro do ensino. (MARCUSCHI, 2008, p.55-56)

Sob essa ótica, na escola atual, não cabem mais práticas pedagógicas que visem o estudo de um código estático, de uma língua impermeável, tratada como algo impenetrável que teorias de cunho estruturalista não conseguem explicar fatores pragmáticos presentes na enunciação.

É preciso despertar para o trabalho com funções da língua, que requerem ação e interação com e sobre a linguagem, para que assim o processo de ensino e aprendizagem tenha sentido para os aprendizes.

Assim como Marcuschi (2008), Geraldi (2012) também adota a concepção de linguagem como forma de interação, pois de acordo com esse linguista, essa concepção não vê a linguagem apenas como expressão do pensamento, nem como simples instrumento de comunicação, mas sim como um lugar de constante interação humana.

O sujeito falante pratica ações, age sobre seu ouvinte constituindo com ele compromissos e vínculos. Segundo Geraldi, a linguagem é a responsável pelo estabelecimento das relações sociais, "onde os falantes se tornam sujeitos" (GERALDI, 2012, p.41).

Não há o que justifique o trabalho com a leitura na escola através de palavras ou mesmo sentenças isoladas, de forma abstrata e superficial. Se pudermos nos valer de recursos que preparem nossos alunos para trabalhar com o real funcionamento da língua através de enunciados concretos (gêneros textuais), que importância há em optarmos por fórmulas estanques e ultrapassadas que em nada os têm ajudado nos diversos campos da comunicação discursiva pelos quais eles transitam?

É através de situações concretas de interação que Geraldi (2012) defende que se deve estudar a língua, pois para o autor trabalhar com a língua é detectar os compromissos que podem ser realizados através dela.

Diante dessas inquietações, buscamos com este trabalho explorar a língua na ação e interação entre autor-texto-leitor, pois podemos e somos capazes de fazer melhores usos linguísticos para melhor nos posicionarmos diante dos eventos comunicativos dos quais participamos.

Um trabalho linguístico pautado em gêneros textuais que explorem diferentes recursos linguísticos pode favorecer significativamente uma ampliação do olhar de nossos educandos sobre os textos que leem. Por isso escolhemos as tiras em quadrinhos para desenvolver as atividades de leitura propostas por esta pesquisa.

### 3.1 AS HISTÓRIAS EM QUADRINHO E AS TIRAS

Concordamos com Mendonça (2005) ao afirmar que a chamada “crise de leitura” entre os jovens e crianças do Brasil vem sendo questionada há algum tempo, quando se trata de determinados objetos de leitura e também com Ramos (2017) que critica o fato de a pesquisa “Retratos da leitura no Brasil” contemplar as HQs como se fossem um único gênero textual, desconsiderando, por exemplo, as diversas tiras que circulam em meios virtuais. Esse último pesquisador chama a atenção também para o fato dessa pesquisa não considerar em suas análises outros meios de leitura, como: revistas, gibis, jornais etc.

Retomando nossa discussão sobre o que pode ou não ser considerada leitura, vemos em Britto (2012) que dependendo do objeto que o sujeito estiver lendo não é possível nomear esse ato como leitura propriamente dita, pois, para esse pesquisador, diferentes práticas como assistir a um filme ou apreciar uma pintura não podem ser consideradas leitura e sim outras

formas de ação intelectual que não devem ser vistas como inferiores à leitura de textos escritos, mas sim como diferentes modos de apropriação de diferentes objetos culturais.

Britto (2012) defende que interagir com uma pintura, uma fotografia ou com outros materiais compostos por imagens assemelha-se ao processo de leitura:

[...] a pessoa, ao interagir com o livro de imagem em que se narra uma história tem de estabelecer relações, preencher vazios, acompanhar ações, perceber sentidos na forma dos traços. Saber fazer isso é uma ação intelectual específica que está além do mero ver e que, de certa forma, aproxima-se dos processos e produtos da leitura. Contudo, não há signos no sentido estrito do termo, e sim objetos que se oferecem diretamente à visão (BRITTO, 2012, p.31).

Posto isso, entendemos que a leitura das tiras exploradas em nossa pesquisa pode ser caracterizada como uma “leitura propriamente dita”, assim como postula Britto, visto que em sua composição há tanto a linguagem visual como a linguagem verbal. Dessa maneira, além de estabelecer relações, preencher os vazios e acompanhar as ações, o leitor precisa também decodificar e codificar os elementos verbais para que de fato consiga realizar a leitura.

Nas tiras de Armandinho, a imagem não é o elemento nuclear da história, pois ela só faz sentido quando é lida juntamente com os signos usados nos diálogos, não há como lê-los separadamente, ambos são indispensáveis para que o leitor consiga compreender e construir os sentidos da situação retratada.

Segundo Mendonça (2005), é incontestável o quanto os jovens leitores gostam das histórias em quadrinhos, doravante, HQs<sup>4</sup>. Eles apreciam de maneira significativa esse gênero textual, visto que se deleitam com as tramas, os heróis, os anti-heróis e com outros elementos explorados através do recurso da quadrinização. Nas palavras da autora,

Entrevistas realizadas com alunos do Ensino Fundamental de escolas públicas e privadas demonstram que sua preferência em termos de materiais de leitura recai sobre as histórias em quadrinhos (HQs). Pode-se até dizer que esse gênero não rivaliza com as tradicionais narrativas literárias entre esse público leitor; na maioria das vezes, as HQs ganham de longe a preferência de crianças e adolescentes. (MENDONÇA, 2005, p.194)

Não é de hoje que percebemos a boa receptividade não só das HQs, como de vários outros gêneros textuais que mobilizam outras linguagens além da verbal em sua composição.

Diante disso, há algum tempo muitas editoras estão cada vez mais colocando no mercado edições de grandes obras da literatura nacional e mundial, levando não apenas os mais jovens a se aproximarem desses grandes títulos, mas também adultos que, mesmo já

---

<sup>4</sup> Baseando-nos em Mendonça (2005) e Ramos (2017) contemplamos as HQs como um “hipergênero” que tem entre os seus variados “subgêneros” as tiras. Há mais detalhes sobre essas denominações no decorrer desta subseção.

tendo lido esses clássicos na versão tradicional, acabam relendo as histórias apresentadas agora no formato quadrinizado.

Já é possível encontrarmos as HQs de obras mundialmente conhecidas como "Viagem ao Centro da Terra" e "Volta ao Mundo em 80 Dias", de Julio Verne; "A Odisseia", de Homero; "Conto de Natal", de Charles Dickens; "Dom Quixote", de Miguel de Cervantes; "A Ilha do Tesouro", de Robert Louis Stevenson; "Robinson Crusoe" de Daniel Defoe; "Guerra e Paz", de Leon Tolstói; "As Mil e Uma Noites" e "Os Miseráveis", de Vitor Hugo; "Divina Comédia", de Dante Alighieri; "Frankenstein", de Mary Shelley; entre muitas outras.

Mendonça (2005) ainda explica que, mesmo as HQs sendo gêneros visualmente identificáveis pela peculiaridade dos quadros, dos desenhos e dos balões, assim como outros gêneros textuais, elas têm um funcionamento discursivo que não pode ser considerado simples devido à grande multiplicidade de enfoques possíveis que podem receber de seus criadores.

Sobre essa multiplicidade de enfoques, Ramos (2017) afirma que é difícil resumir as HQs em um único gênero, pois a realidade mostra que existem vários gêneros autônomos de HQs: dos super-heróis às autobiografias, dos infantis aos de terror.

Segundo esse pesquisador, alguns podem ver as HQs como se elas fossem um único gênero, devido a algumas regularidades e marcas comuns que geralmente apresentam como: uso da linguagem específica (balão, onomatopeia, quadrinho etc.), recursos da ordem verbal escrita e visual e ampla exploração dos elementos da narrativa, como o tempo, o espaço, os diálogos, etc.

Dessa maneira, baseando-se em um conceito do linguista francês Dominique Maingueneau, Ramos define as HQs como um hipergênero:

[...] seria algo como um grande guarda-chuva que abrigaria os variados gêneros autônomos das histórias em quadrinhos. Todos seriam distintos uns dos outros, mas teriam em comum a linguagem quadrinizada, os códigos verbo-visuais, a tendência de sequência narrativa, bem como a presença de representações da fala e dos elementos narrativos. (RAMOS, 2017, p.63)

Ramos (2017) explica que entre os possíveis formatos das HQs existem então as diferentes formas de construção das tiras. Ao tentar defini-las, o pesquisador toma uma definição encontrada no dicionário Houaiss LP que assim as caracteriza: "Segmento ou fragmento de histórias em quadrinhos, geralmente com três ou quatro quadros, e apresentados em jornais ou revistas numa só faixa horizontal" (Ramos, 2017, p.9).

A fim de problematizar a questão, o pesquisador mostra alguns exemplos de tiras que não condizem com essa definição, ou seja, há duas tiras que são compostas por três quadros, porém as outras duas são compostas por seis e nove quadros sucessivamente. Sendo assim, ao

definirmos as tiras como sendo histórias construídas com apenas três ou quatro quadros estamos delimitando as características composicionais do gênero. Vejamos abaixo uma das inúmeras tiras de Armandinho:

**Figura 3** – Tira de Armandinho I



**Fonte:** <http://altamiroborges.blogspot.com.br/2016/11/reforma-no-ensino-medio-restringe.html>

Podemos observar uma tira composta apenas por dois quadros de tamanho não convencional, sendo colocado um sobre o outro e não lado a lado como víamos nas HQs mais tradicionais. Observamos também que a tira não foi retirada de nenhum suporte impresso, e sim de uma página virtual. Seguindo a explicação de Ramos (2017), a tira acima poderia ser denominada como “tira dupla ou de dois andares”.

O molde utilizado para a tira, segundo esse pesquisador, pode variar muito a depender da mídia pela qual ela estiver sendo veiculada. Durante o século XX, os jornais, as revistas e os livros eram os principais meios de divulgação desse gênero e dependendo de onde circulavam poderia haver modificações pontuais em relação ao seu tamanho.

Já no século XXI, conforme observa esse especialista, as mídias virtuais oferecem novas possibilidades em relação aos modos como as tiras são veiculadas. Dessa maneira, há uma maior flexibilização em relação aos seus formatos. Em uma tentativa de categorizar os formatos de tiras encontrados atualmente, Ramos (2017) propõe a seguinte classificação: tiras tradicionais ou simplesmente tiras, tiras duplas ou de dois andares, tiras triplas ou de três andares, tiras longas, tiras adaptadas e tiras experimentais. Sendo as tradicionais as mais populares e conhecidas, o que talvez explique as definições de tiras geralmente adotadas pelos dicionários.

Ramos (2017) lembra que os quadrinhos que formam as tiras também são chamados de vinhetas e não há uma regra ou uma obrigatoriedade sobre a quantidade de quadrinhos necessários para se configurar uma tira. O estudioso acredita que as limitações antes impostas pelos suportes impressos, como jornais, revistas e livros, foram superadas pelas mídias virtuais por oferecerem uma maior liberdade de criação e veiculação das tiras. A internet possibilitou para esse gênero um campo até então pouco explorado devido às restrições de espaço:

É como se fosse uma camisa de força que passa a ter as amarras soltas. No caso das tiras, a liberdade pode ser vista no uso dos diferentes formatos e em algumas experimentações gráficas feitas com os moldes narrativos utilizados. (RAMOS, 2017, p.26).

Ramos (2017) define a tira como um formato de HQs que é veiculada em suportes e mídias impressas e digitais, sendo um gênero que pode ser apresentado de várias maneiras: no formato tradicional, sendo o mais comum, formado por um faixa retangular horizontal ou vertical, composta por um, dois, três ou mais quadrados; podendo vir ou não acompanhada de elementos paratextuais, como título, nome do autor, etc.

Já para definir as tiras, Mendonça (2005) adota a perspectiva semiótica de Cirne (2000, pp.23-24): “Quadrinhos são uma narrativa gráfico-visual, impulsionada por sucessivos cortes, cortes esses que agenciam imagens rabiscadas, desenhadas e/ou pintadas”.

Mendonça (2005) salienta que as HQs são gêneros predominantemente do tipo narrativo. Levando em conta a heterogeneidade tipológica, a autora lembra que, como em outros gêneros, as HQs podem apresentar elementos linguísticos característicos de diferentes tipos textuais, como o injuntivo, o argumentativo, entre outros.

Em relação aos mecanismos e recursos tecnológicos usados para narrar, a pesquisadora explica que as HQs têm relação com o cinema e com os desenhos animados, no entanto, esses são representados em movimento, enquanto nas HQs há uma seleção dos quadros a serem sequenciados. Dessa maneira, esses últimos gêneros requerem um esforço cognitivo bem maior do leitor a fim de preencher os vazios e conseqüentemente reconstruir o fluxo narrativo das tiras.

Mendonça (2005) observa também que as HQs realizam-se por meio do escrito, mas buscam reproduzir a fala através do uso de balões, interjeições, reduções vocabulares etc. A concepção desse gênero é, portanto, de base escrita, pois é o verbal que geralmente guia e orienta o trabalho do desenhista, ou seja, as narrativas verbais precedem a quadrinização. Por essa razão alguns especialistas em HQs chegam a defender a supremacia das palavras sobre o desenho no processo de criação desses textos.

No entanto, é necessário ressaltar que essa “supremacia” refere-se aos processos de criação e produção e não aos processos de leitura e compreensão, pois como veremos mais adiante, nesses gêneros verbo-visuais palavras e imagens se integram, de forma que nas suas leituras não há predominância de um código sobre o outro.

Quanto aos domínios discursivos, Mendonça (2005) defende que as HQs podem ser “enquadradas” tanto na esfera jornalística como na esfera literária, o que pode evidenciar a complexidade desses gêneros.

Mesmo não citando explicitamente a questão de hipergênero, Mendonça (2005) coaduna com Ramos (2017) ao reconhecer que as HQs são uma verdadeira “constelação” de gêneros não verbais e icônico-verbais similares. Baseando-se na circulação em mídias escritas, a pesquisadora cita de acordo com a ordem de surgimento, a caricatura, a charge, o *cartum*, as próprias HQs e as tiras. Por isso, não é tarefa simples estabelecer as diferenças entre esses gêneros.

Dessa forma, Mendonça (2005) define as tiras como sendo um subtipo das HQs, tendo um caráter mais sintético, podendo ser sequenciais (“capítulos” de narrativas maiores) ou fechadas (um episódio por dia), apresentando geralmente temáticas que abordam e até mesmo satirizam aspectos econômicos e políticos do país, embora não sejam tão datadas como as charges.

A pesquisadora classifica as tiras fechadas basicamente em dois tipos: as tiras-piada, em que se busca o humor através de estratégias discursivas que visam levar o leitor ao duplo sentido e as tiras-episódio, nas quais se busca o humor baseando-se no desenvolvimento de uma temática.

Já Ramos (2017) faz uma divisão mais detalhada das tiras, classificando-as em tiras cômicas, tiras seriadas, tiras cômicas seriadas e tiras livres.

Sobre as tiras cômicas, Ramos (2017) explica que uma marca central desse tipo de tira é que ela apresenta uma espécie de armadilha no final da narrativa, uma situação imprevista e surpreendente que gera a comicidade.

O pesquisador explica que há uma aproximação significativa entre as tiras cômicas e as piadas, pois além de ambos os gêneros terem como expectativa o humor e um final que surpreenda, no geral são textos curtos, possuem personagens fixos ou não, além de solicitarem conhecimentos prévios e um esforço maior por parte do leitor/ouvinte, que deve realizar variados processos cognitivos para construir os efeitos de humor das histórias.

Dessas tiras, as mais conhecidas seriam as cômicas, sendo elas predominantes no país por serem as mais publicadas nos jornais e mais veiculadas na internet, por isso muitos leitores acreditam que há apenas um gênero de tiras.

Ramos (2017) também explica que entre as várias peculiaridades apresentadas pelas tiras cômicas está o fato de elas não precisarem obrigatoriamente ser formadas por vários quadrinhos, em algumas situações a estratégia narrativa pode ser concentrada em uma única cena, no entanto, vale lembrar que quanto mais condensada é a tira maior o número de inferências que o leitor precisará realizar para compreendê-la. Pois na leitura de tiras

A interpretação é feita por meio das pistas linguísticas e visuais apresentadas, articuladas aos dados contextuais e situacionais de onde aquela produção está circulando e aos conhecimentos prévios que se imagina que o leitor tenha. Esse processo, que leva ao sentido, não é dado, mas construído. (RAMOS, 2017, 79)

Ramos defende que, como as piadas, cuja interpretação é mais fechada e única (Possenti apud Ramos, 2017), as tiras cômicas demandam uma leitura bastante específica, como um quebra-cabeça no qual o leitor precisa ir colocando uma peça por vez, pensando onde se encaixa melhor até ter toda a cena da narrativa revelada à sua frente.

Em relação às tiras seriadas, o pesquisador diz que elas têm como regularidade a construção de uma narrativa maior, geralmente dividida em capítulos, podendo ser comparada a uma telenovela, porém em quadrinhos, sendo cada tira correspondente a um episódio. Quando organizadas ou lidas em uma determinada sequência, evidenciam uma história maior que aos poucos vai sendo criada.

Antes restritas aos jornais impressos, é possível encontrarmos esses tipos de tiras também em páginas virtuais, sendo muitas vezes utilizadas pelos editores com objetivo de fidelizar o seu público leitor, que ao simpatizar com as histórias terá mais chances de retornar ao jornal ou ao site em que elas são veiculadas.

Sobre as tiras cômicas seriadas, Ramos (2017) as define como sendo a junção das características dos tipos explicados anteriormente. Como característica da primeira elas possuem a comicidade, e como característica da segunda, a estratégia de ser divididas em episódios.

O estudioso também expõe que esses tipos de tiras geralmente são divididos em tomos. Cada um deles é estruturado por um conjunto de tiras, como se essas formassem o capítulo de um livro. Ao mesmo tempo em que elas constroem uma narrativa maior, podem ser lidas por episódios e mesmo assim será facilmente apreendida a situação cômica no final. Ou seja, elas podem ser lidas das duas maneiras, ou por capítulos (fascículos) ou pela obra completa.

Por fim, Ramos (2017) caracteriza as tiras livres como sendo aquelas que fogem das regularidades observadas na caracterização das tiras anteriores, pois são formadas por elementos mais variáveis que muitas vezes não são passíveis de ser observados em outros gêneros narrativos. Esse tipo de tira geralmente mostra um tratamento estético diferente que subverte as formas mais tradicionais, tanto no uso da linguagem verbal como no da linguagem visual.

São tiras que não obedecem aos padrões encontrados na maioria das outras e têm a flexibilidade como uma de suas principais características nos seus modos de criação e produção. Possuem uma maior liberdade temática, estrutural e estética, são pensadas pelo desenhista de acordo com cada tema explorado. Em seu processo de criação também são experimentados diferentes padrões e recursos gráficos, mostrados não só em sequências narrativas, mas também em outros tipos de sequências textuais. São tiras que têm como principal característica a subversão aos padrões clássicos da linguagem verbal e visual.

Ramos (2017) comenta que as tiras cômicas são as mais observadas em LDs. Isso não significa que elas não podem ser usadas ou aplicadas pelo professor em outras atividades pedagógicas que não requeiram o uso desse material.

Tudo dependerá dos objetivos do docente, que deve atentar-se para a questão e refletir conscientemente se a temática abordada na tira que ele utilizará em suas aulas condiz com a idade, os anseios e as expectativas dos educandos.

### 3.2 OS GÊNEROS HQs E A MULTIMODALIDADE TEXTUAL NA ESCOLA

A fim de justificarmos a nossa pretensão ao selecionar o gênero tira como texto principal para as atividades de leitura que compõem esta pesquisa, mostramos nessa subseção algumas particularidades desses gêneros tão presentes nas redes sociais e nos LDs, bem como a multimodalidade textual que os constitui.

A verbo-visualidade na construção de sentidos dos gêneros textuais ganha cada vez mais atenção por ser de fácil constatação o quanto a imagem e outros elementos visuais estão presentes nos gêneros textuais que circulam diariamente na sociedade. Há situações em que é possível apreendermos até mais elementos visuais do que elementos verbais na composição dos gêneros textuais que compõem os diversos eventos comunicativos presentes no cotidiano do indivíduo.

Existem inúmeras pesquisas que mostram o quanto cérebro humano processa em maior quantidade e com maior rapidez mais informações visuais do que informações verbais.

Por isso, o trabalho com textos multimodais em atividades que visem à ampliação da competência leitora podem evidenciar resultados bastante positivos.

As ilustrações que compõem um texto multimodal contribuem de maneira significativa para que o leitor se envolva ainda mais com os textos. Pensando especificamente nas HQs e nas tiras, é possível perceber que as imagens não estão ali apenas como elementos acessórios, mas sim como parte essencial para a constituição do gênero, uma vez que, além de chamarem a atenção pelos aspectos visuais, também cooperam para que o leitor consiga compreender os vários elementos e situações da narrativa.

Essas ilustrações ora mostram o ambiente em que as ações são desenvolvidas, ora destacam algum personagem cujas ações são essenciais para o enredo naquele momento da história, ora mostram uma cena ou um momento de tensão, entre outras características que fazem com que a linguagem visual auxilie de forma considerável o leitor para que ele consiga dialogar com os textos e ir construindo o seu entendimento e as suas impressões sobre as tramas que ali vão se desenvolvendo.

Considerando que o público infanto-juvenil compõe o universo de nossa pesquisa, torna-se muito importante a exploração do visual entremeada ao verbal, pois além de deixar a história mais atrativa, as contextualizações das situações narrativas exploradas tornam-se mais fáceis de acontecer, pois como defende Berger:

As imagens vêm antes das palavras. A criança sabe olhar e reconhecer antes de aprender a falar. Mas há um outro motivo pelo qual a visão vem antes da fala. São as imagens que estabelecem nosso lugar no mundo. Nós o explicamos por meio de palavras, mas estas jamais poderão desfazer o fato de que vivemos cercados por imagens. [...] (BERGER, apud ALMEIDA, 2009, p.173).

Para Almeida precisamos ter a coragem de realizar não somente a análise de textos verbais, mas também a de textos não verbais que, por estarem inseridos em um contexto discursivo, são códigos dotados de significados reais. De acordo com essa pesquisadora, as imagens que compõem um texto, não são veículos neutros, códigos desprovidos de seu contexto social, político e cultural.

Observando abaixo (figura 4) uma das tiras de Armadinho usada nesta pesquisa, podemos perceber que a imagem ilustra um momento importantíssimo da história de nosso país (meados de 2017), as mudanças na previdência social que o atual governo está propondo para serem aprovadas pelo senado federal.

É possível notar que, em cada quadro que compõe a tira, Armadinho está com uma expressão facial diferente: no primeiro ele mostra uma expressão de questionamento, no segundo de reflexão, enquanto que, no terceiro, como desfecho da história, sua fisionomia

parece ser de alguém desapontado devido à correção que teve de fazer na pergunta lançada ao pai.

Figura 4 – Tira de Armandinho II



Fonte: <https://www.facebook.com/tirasarmandinho/photos/rpp.488356901209621/1484288798283088/?type=3&theater>

É importante ressaltar que o texto verbal, os sinais gráficos e o conhecimento de alguns elementos extratextuais, são bastante relevantes para compreender o sentido dessa tira, porém as diferentes expressões faciais também são fundamentais para apreender a pretensão de sentidos do autor, o que corrobora Almeida (2009) ao defender que os textos não verbais também são dotados de uma real significação.

O texto não verbal (ilustração) coaduna-se com o verbal integrando a atividade leitora. Como bem observa essa pesquisadora, o letramento visual faz com que desmistifiquemos uma percepção generalizada das imagens enquanto apenas meio de entretenimento desprovido de significação. No caso da tira (figura 4) analisada, elas não apenas ilustraram a situação, mas também permitem construir o projeto de dizer do autor.

Essa pesquisadora ainda afirma que, diferente de nós adultos, que nascemos em um mundo impresso, os estudantes contemporâneos nascem em um mundo onde novas formas de texto são exploradas, principalmente de textos multimodais. Por isso, ao tratar

[...] de letramento, faz-se necessário, ainda, reconhecer que o mesmo não reside apenas na página de um livro ou na tela de um computador, e sim nas práticas circundantes a este processo. Isso implica reconsiderar todo o universo existente por trás do tradicional conceito de letramento, associado ao meio impresso, a fim de se reconhecerem novas formas de texto como referências de comunicação [...] (ALMEIDA, 2009, p. 188).

Ao tratarmos de multimodalidade textual não podemos simplificar a reflexão acreditando que gêneros multimodais são caracterizados apenas por palavras e imagens, pois o mundo contemporâneo oferece diversos outros gêneros textuais que além desses elementos podem ser constituídos também por outros tipos de linguagem. Um semáforo com um display

que mostra os segundos restantes que o motorista tem para respeitar o sinal emitido pela cor acesa nesse instrumento, um filme com imagens, sons e legendas, vídeo-aulas onde um professor explica os slides e embaixo da tela aparece um intérprete de Libras são exemplos suficientes para contextualizar toda essa multimodalidade textual presente na sociedade contemporânea.

Exemplos como esses evidenciam que acreditar nos eventos comunicativos como sendo acontecimentos estruturados basicamente por textos verbais é ignorar os vários aspectos pragmáticos, variáveis, sociais e históricos em que a linguagem acontece. É desconsiderar que o texto é “construído numa orientação de multissistemas, ou seja, envolve tanto aspectos linguísticos como não linguísticos no seu processamento (imagem, música) e o texto se torna em geral multimodal”. (MARCUSCHI, 2008, p.80).

Tendo em vista que cada vez mais estamos submetidos em um mundo repleto de imagens e textos cada vez mais multimodais, ao pensarmos em letramentos, seja o literário e também o não literário, melhor seria pensarmos em multiletramentos, pois,

Trazer para o espaço escolar uma diversidade de gêneros textuais em que ocorra uma combinação de recursos semióticos significa promover o desenvolvimento cognitivo de nossos aprendizes. [...] Multiletrar é, portanto, buscar desenvolver cognitivamente nossos alunos, uma vez que a nossa competência genérica se constrói e se atualiza através das linguagens que permeiam nossas formas de produzir textos. [...] (DIONÍSIO, 2014, p.41)

Assim, ao realizarmos atividades de leitura com nossos alunos, precisamos lançar mão de um olhar que requer uma observação não apenas dos textos verbais, mas também dos não verbais e até mesmo de outros elementos extra e paratextuais. Visto que,

Nosso alfabeto não é mais formado apenas de letras, sem vida, sem cor e sem movimento. Assim como os gêneros não são apenas formas, são modos de ser, são formas de vida (cf. Bazerman, 2006), as nossas práticas de leitura e de escrita sinalizam nossa forma de viver as linguagens, de conviver com as multissemioses da sociedade multiletrada. (DIONÍSIO, 2014, p.41)

Ramos (2017) também chama a atenção para essa questão citando o edital do PNLD de 2015, que teve como uma das principais exigências o trabalho com textos multimodais e hipertextos nos LD, de modo a dedicarem-se aos diferentes letramentos, ressaltando também que o texto deixou de ser voltado apenas para os seus aspectos verbais, pois outros elementos como a imagem e a cor, por exemplo, passaram a ter papel importantíssimo nos processos de produção de sentidos.

Portanto, na escola atual ao trabalharmos com a leitura não basta pensarmos apenas em “letrar”, mas também em multiletrar, usar e abusar não só das letras, mas também das imagens, dos sons, das cores, dos movimentos e dos muitos outros elementos que possam

contribuir para com a nossa mediação enquanto incentivadores e motivadores de leitura, indo não apenas do texto às imagens ou das imagens ao texto, mas também a outros elementos que possam contribuir para a formação de leitores.

Foi pensando também nesses multiletramentos que enxergamos as tiras em quadrinhos de Armandinho como um gênero textual com grande potencialidade para a concretização dos objetivos de nossa pesquisa.

### **3.2.1 O surgimento das HQs**

Nesta subseção falaremos um pouco sobre a origem das HQs para mostrar o quanto a questão da resistência é atrelada ao seu surgimento e desenvolvimento. Acreditamos que isso mostra o quanto esses gêneros podem contribuir para a formação dos sujeitos que deles fazem uso.

Em todos os lugares do mundo as HQs são reconhecidas como um meio de comunicação de massa por sua grande penetração popular, sendo acompanhadas por diversos públicos fiéis e também aqueles não fiéis, que hora ou outra se deparam com textos produzidos nesses gêneros. Antes mesmo de sua popularização na internet, já circulavam em suportes impressos em uma enorme variedade de títulos e tiragens de milhares ou até milhões de exemplares.

Vergueiro (2014) afirma que tamanha popularidade das HQs não se deu por acaso e sua produção, divulgação e comercialização organizadas em escalas industriais permitiram a profissionalização das várias etapas de sua elaboração, facilitando assim essas tiragens astronômicas desses textos.

Atualmente, em quase todos os países, segundo Vergueiro (2014), a indústria das HQs é movimentada por um grande número de profissionais de diferentes lugares do mundo que sequer têm contato direto, pessoas que vivem em países de línguas e culturas diferentes, mas que se relacionam virtualmente para garantir o funcionamento desse mercado.

Com isso as HQs, além de servirem como um dos primeiros veículos a caminhar para uma padronização de conteúdos, acabam incorporando a globalização econômica em seu processo de produção, contribuindo assim para a sua sobrevivência em um mercado cada vez mais competitivo.

Segundo Vergueiro (2014) de certa forma as HQs vão ao encontro das necessidades do ser humano na medida em que utilizam fortemente a imagem gráfica como elemento de comunicação, o que ocorre desde os primórdios, quando o homem ainda transformava as

paredes das cavernas em grandes murais onde registrava suas mensagens para os seus contemporâneos. Nessas registrava o relato de uma caça, sinalizava a existência de animais selvagens em certas regiões, além de marcar as indicações de seu paradeiro.

O pesquisador conta que, quando o homem das cavernas gravava duas imagens, sendo a primeira delas sozinho e a segunda incluindo um animal abatido, ele poderia estar na realidade vangloriando-se como vitorioso, “mas também registrando a primeira história contada por uma sucessão de imagens. Bastaria, então, enquadrá-las para se obter algo muito semelhante ao que modernamente se conhece como história em quadrinhos” (VERGUEIRO, 2014, p.9).

O pesquisador comenta que ainda hoje as crianças parecem ter compreendido o ditado popular “uma imagem fala mais que mil palavras” quando desde muito cedo tentam transmitir suas impressões por meio de desenhos, rabiscando traços para representar seus pais, seus irmãos, sua casa, produzindo rabiscos que nem sempre lembram os elementos reais, mas que mesmo assim podem comunicar algo.

Mendonça (2005) considera essa interpretação sobre a origem das HQs um pouco radical, no entanto concorda que há milênios diversas civilizações utilizam os desenhos para praticar a comunicação, seja associada ou não à linguagem verbal.

Ianonne e Ianonne (1994, apud Mendonça 2005) explicam que, embora possamos encontrar rudimentos das HQs na arte pré-histórica, o seu surgimento deu-se na Europa em meados do século XIX, com as histórias de Busch e de Topffer, salientando que é no fim do século XIX, com o *Menino Amarelo (Yellow kid)*, desenhado por Richard Outcault e publicado semanalmente no jornal *New York World*, que nascia o primeiro herói das HQs.

No século XX, segundo essa estudiosa, há uma consolidação dos jornais, veículo ideal e responsável pela expansão e diversificação das HQs. Desde então, os quadrinhos vêm desenvolvendo-se de maneira significativa, passando a circular em publicações exclusivas como os gibis, as coletâneas e também através de meios virtuais com temáticas e estilos diversos.

Vergueiro (2014) explica que o advento do alfabeto fonético em um primeiro momento fez com que a imagem passasse a ter uma menor importância como elemento comunicativo entre os homens, deixando de existir uma ligação direta entre a maneira como se representava um animal ou um objeto e a sua forma física real. O sistema alfabético representou um grande avanço na humanidade porque permitiu um alto nível de abstração entre o objeto e o seu símbolo por oferecer diversas possibilidades de composição e transmissão da mensagem que o desenho sozinho não conseguia atingir.

No entanto, o pesquisador lembra que o acesso à palavra escrita ocorreu lentamente e de forma gradual, acontecendo inicialmente para as classes mais privilegiadas da população, o que garantiu a continuidade da imagem gráfica como importante elemento comunicativo na história da humanidade.

Em concordância com Mendonça (2005), Vergueiro (2014) explica que, apesar de seu surgimento dar-se na Europa, o florescimento das HQs deu-se nos Estados Unidos no final do século XIX quando ocorreu o desenvolvimento e o avanço das indústrias tipográficas e o aparecimento dos grandes jornais. Ambientes e acontecimentos que favoreceram a manifestação das HQs como meio de comunicação de massa.

Despontando inicialmente nas páginas dominicais dos jornais norte-americanos e voltados para as populações de migrantes, os quadrinhos eram predominantemente cômicos, com desenhos satíricos e personagens caricaturais. Alguns anos depois, passaram a ter publicação diária nos jornais – as célebres “tiras” –, e a diversificar suas temáticas, abrindo espaço para histórias que enfocam núcleos familiares, animais antropomorfizados e protagonistas femininas, embora ainda conservando os traços estilizados e o enfoque predominante cômico. (VERGUEIRO, 2014, p. 10)

Podemos então observar que a origem das tiras pode explicar a predominância das cômicas, visto que em seu surgimento durante o apogeu das HQs nos Estados Unidos os tipos de tiras produzidas eram especificamente essas.

Vergueiro (2014) ainda assinala que as histórias narradas nas HQs e nas tiras, juntamente com o cinema, já naquela época evidenciavam uma visão de mundo norte-americana, colaborando assim para uma globalização dos valores e cultura daquele país, características facilmente ainda perceptíveis em vários outros objetos culturais que indivíduos do mundo inteiro consomem, como é o caso das músicas, dos seriados e dos filmes americanos.

Ao falar sobre a popularização e conseqüentemente a criminalização das HQs, Vergueiro também explica que no final da década de 1920 a tendência naturalista nos quadrinhos aproximou os desenhos de uma representação mais real de objetos e pessoas, ampliando assim o seu impacto sobre os seus leitores, tornando-os ainda mais populares.

A Segunda Guerra Mundial também contribuiu consideravelmente para caracterizar esse gênero e torná-lo ainda mais popular com o engajamento fictício dos heróis em conflitos bélicos.

Com o período pós-guerra, período da denominada Guerra Fria, apareceram revistas em quadrinhos nas quais eram destacadas histórias de terror e suspense que mostravam temáticas de gostos duvidosos e extremamente realistas, motivos que levaram parte da

sociedade norte-americana a ficar preocupada com a influência que tal material poderia ter sobre os leitores infantis.

Para Vergueiro (2014) essa popularização e essas características pós-Segunda Guerra talvez tenham sido responsáveis por uma espécie de “desconfiança” sobre os efeitos que a leitura desses gêneros poderia trazer aos seus leitores.

Sendo um meio de comunicação de amplo consumo principalmente por jovens e crianças, as HQs logo começaram a sofrer algumas restrições em relação à sua distribuição e usos, impostas muitas vezes por professores e pais do mundo inteiro, pois eles não acreditavam que elas poderiam contribuir para o crescimento cultural e moral de seus filhos e/ou alunos.

Esse pesquisador conta que os mestres e os pais tinham receio que o hábito de leitura das HQs pudesse afastar as crianças de “leituras mais profundas” e assim atrapalhar um crescimento mais “sadio e responsável”.

Nesse período surge um médico psiquiatra alemão radicado nos Estados Unidos, chamado Fredric Wertham, que encontra espaço privilegiado para publicar em jornais e revistas especializadas artigos sobre os possíveis malefícios que as HQs, principalmente as de suspense e as de terror, poderiam trazer aos seus leitores, associando alguns casos patológicos de jovens e adolescentes à exploração desses materiais, defendendo que eles seriam uma grande ameaça à juventude norte-americana.

De acordo com Vergueiro (2014) esse médico defendia, por exemplo, que crianças que liam histórias do Batman poderiam desenvolver tendências homossexuais, tendo em vista que esse personagem tinha como companheiro Robin e ambos representavam um casal homoafetivo. Outro personagem criticado pelo médico era o Superman, que segundo ele, poderia levar a criança que o lia a atirar-se pela janela de seu apartamento na tentativa de imitá-lo.

Diante de toda essa confusão, em 1940 surge um código, o “*Comics Code*”, com o objetivo de garantir aos pais e educadores que as HQs não prejudicariam o desenvolvimento intelectual e moral de seus filhos e alunos.

Essa confusão fez com que essas críticas fossem disseminadas, não de forma tão agressiva, em vários outros países do mundo, como, França, Itália, Grã-Bretanha, Alemanha e Brasil.

Vergueiro (2014) afirma que, assim como nos Estados Unidos, o Brasil também criou um selo de controle sobre esses gêneros, estabelecendo um código próprio denominado de “Código de Ética dos Quadrinhos”, no qual entre as várias determinações, podíamos observar:

1. As histórias em quadrinhos devem ser um instrumento de educação, formação moral, propaganda dos bons sentimentos e exaltação das virtudes sociais e individuais; 2. Não devendo sobrecarregar a mente das crianças como se fossem um prolongamento do currículo escolar, elas devem, ao contrário, contribuir para a higiene mental e o divertimento dos leitores juvenis e infantis; 3. É necessário o maior cuidado para evitar que as histórias em quadrinhos, descumprindo sua missão, influenciem perniciosamente a juventude ou deem motivo a exageros da imaginação da infância e da juventude. [...] (VERGUEIRO, 2014, p.14)

De uma maneira geral, o pesquisador considera essa difamação das HQs como a responsável pela impressão de que elas eram a causa de todos os males do mundo, sendo inimigas do ensino e da aprendizagem, pois “corrompiam” os inocentes jovens leitores. Sendo assim, seu uso em ambientes escolares era tido como uma insanidade, tanto que até na atualidade ainda é possível encontrar algumas poucas resistências quanto a sua presença nas escolas.

Porém, o desenvolvimento das ciências da comunicação e dos estudos culturais no final do século XX, fez com que alguns meios de comunicação fossem vistos de maneira menos pavorosa, pois se começou a refletir melhor sobre os prováveis impactos que poderiam causar à sociedade.

Com a profusão dos meios de comunicação e também dos meios tecnológicos alguns preconceitos mesmo que timidamente foram sendo derrubados e isso refletiu de maneira positiva nos contextos escolares, pois podemos observar não apenas na disciplina de LP, mas também em outras, o desenvolvimento de atividades que exploram as HQs e as tiras.

### **3.2.2 Por que usar as HQs e as tiras nas aulas de leitura?**

Ramos (2017) defende que apesar de as tiras serem tendencialmente curtas elas reúnem muitas informações. O tamanho pequeno e a sua fácil reprodução, edição e a densidade de conteúdo fazem dessa forma de HQs um excelente material para o ensino brasileiro. Não por acaso, elas estão presentes na maioria dos LDs, apostilas, vestibulares, ENEM e são citadas em documentos oficiais relacionados à educação, como é o caso dos PCNs (1998) que as elencam ao lado da charge como gêneros que devem ser privilegiados para a prática de escuta e leitura de textos.

De acordo com Ramos (2017) a pesquisa “Retratos da leitura no Brasil” tem mostrado o que já sabíamos há décadas, que as HQs são uma das formas de leitura mais difundidas no país.

Em seu livro “Tiras no ensino” esse pesquisador mostra alguns dados colhidos da terceira e quarta edições desse estudo que foram divulgados em 2012 e 2016 e evidenciam claramente a aceitação dos quadrinhos pelas faixas etárias correspondentes ao ensino básico:

Na terceira edição, das crianças e adolescentes entrevistados com idades entre 5 e 10 anos , 36% disseram ler quadrinhos. Entre 11 e 13 anos, 33%. Para adolescentes entre 14 e 17 anos, 27%. Na quarta edição, os índices foram um pouco menores, mas ainda assim representativos: 29% (5 a 10 anos), 21% (11 a 13) e 15% (14 a 17). Nos dados gerais, os quadrinhos somam 30% entre os materiais lidos no estudo de 2012 – foram o quarto mais citado. O número aumenta quando a pergunta é para aferir quais são os gêneros lidos regularmente. Aí o número pula para 46%. [...] (RAMOS, 2017, p.176)

Além da questão da boa recepção dos leitores pelas HQs e aos vários tipos de tiras, considerando que essas são um subgênero daquelas, vale lembrar que tais usos são orientados também por documentos oficiais de ensino que norteiam a educação brasileira, como é o caso dos já citados PCNs.

Podemos observar que mesmo não explicitando os termos *quadrinhos* ou *tiras*, o edital de 2015 do PNLN sinaliza a necessidade de se trabalhar com esses gêneros nos LDs que devem:

Contemplar significativamente as formas de expressão e os gêneros mais estritamente juvenis; abordar efetivamente os modos de ler e de escrever característicos textos multimodais e dos hipertextos, promovendo os diferentes letramentos envolvidos em sua leitura e produção; considerar as relações que se estabelecem entre a linguagem verbal e outras linguagens, no processo de construção de sentidos de um texto. (RAMOS, 2017, p.175)

Ainda sobre a pesquisa “Retratos da leitura no Brasil” esse especialista chama a atenção para algumas particularidades desse estudo, que considera como leitor aquele que leu em partes ou inteiro um livro até os três meses anteriores à pesquisa.

Livros para essa pesquisa são os tradicionais, os digitais / eletrônicos, áudio livros, livros em braile e apostilas escolares, ou seja, ela não considera manuais, catálogos, folhetos, revistas, gibis e jornais. Dessa forma, entendemos que se esses outros meios de leitura tivessem sido considerados, os resultados poderiam ter sido superiores aos obtidos.

Ramos (2017) também considera que esses números poderiam ser maiores caso essa pesquisa englobasse outras particularidades, como outros modos e suportes de leitura e outros gêneros que o brasileiro costuma ler. Sobre isso, ele cita um levantamento divulgado em 2016 que mostra Maurício de Souza, criador da *Turma da Mônica*, como sendo o quarto escritor brasileiro de que os leitores mais disseram gostar, ficando atrás apenas de Monteiro Lobato (1º), Machado de Assis (2º) e Paulo Coelho (3º).

Um detalhe que chama atenção desse especialista em HQs é que a maior parte das histórias escritas por Maurício de Souza é publicada em gibis encontrados especialmente em

bancas de jornal, suportes textuais e universos de circulação não são considerados pela pesquisa.

Outro questionamento apontado por Ramos é o fato de a referida pesquisa tratar os quadrinhos como sendo um único gênero e não como um hipergênero que dá origem a vários outros subgêneros, como esse estudo já mostrou na seção em que tratamos sobre os tipos de tiras.

Na mesma perspectiva de Almeida (2009) e Dionísio (2014), Ramos também aponta a questão verbo-visual que deve estar presente nos gêneros textuais explorados na escola. Ele também concorda que esses novos olhares para o texto requerem que o letramento seja tratado como multiletramentos, pois os atos envolvidos em produções de escritas e leituras tornaram-se reflexos de práticas plurais, heterogêneas e multimodais de linguagem.

Diante do ditado “para um bom entendedor, meia palavra basta”, esse pesquisador defende que, ante a necessidade de se trabalhar com textos multimodais nas escolas, as HQs são um prato cheio para isso, pois elas têm em seu DNA a articulação entre os elementos verbais e visuais.

Nesse mesmo percurso, Mendonça (2005) defende que além das HQs chamarem atenção pela semioses presentes nelas (verbal e não verbal) elas são acessíveis a pessoas que possuem baixo grau de letramento e também a crianças que estão em fase de aprendizado da escrita, que podem apoiar-se nos desenhos para produzir os sentidos.

Porém, essa pesquisadora ressalta que não é porque esses gêneros possuem boa receptividade que podem ser considerados de simples leitura, pois se trata de uma crença que não se sustenta quando tais textos são inseridos em uma atividade de ensino e aprendizagem que de fato consiga explorar toda potencialidade pedagógica que as HQs podem oferecer, se bem utilizadas. Considerando que “Na verdade, determinadas HQs demandam estratégias de leituras sofisticadas, além de um alto grau de conhecimento prévio, sendo quase destinadas apenas aos ‘iniciados’ nos enredos de seus personagens”. (MENDONÇA, 2005, p.202)

Talvez a crença sobre a facilidade de leitura das HQs seja um dos motivos de muitos autores de LDs ainda usá-las em seus materiais apenas como textos “marginais”, utilizando-as na maioria das vezes para trabalhar aspectos gramaticais ao invés de explorar os recursos linguísticos que foram utilizados para a sua composição. Como se o sentido pretendido pelo gênero fosse de tão fácil compreensão que não haveria necessidade de trabalhá-lo em sala de aula.

As HQs nos LDs são trabalhadas de forma tão marginalizada que dificilmente encontramos, conforme expõe Mendonça, uma HQ sendo utilizada como principal texto de

uma determinada unidade de ensino, ficando geralmente relegadas a seções geralmente denominadas de “Só para ler”, “Texto complementar”, “Hora da diversão”, entre outras.

Creemos que falta à escola ainda a coragem de incorporar as HQs ao conjunto de vários objetos de leitura com que já trabalha, considerando-as como gêneros tão “sérios” (embora nem sempre sisudos) e consistentes para o fazer pedagógico quanto os demais, já presentes no cotidiano das salas de aula. Além disso, reconhecer e utilizar o recurso de quadrinização como ferramenta pedagógica parece impor-se como necessidade, numa época em que a imagem e a palavra, cada vez mais, associam-se para a produção de sentido no diversos contextos comunicativos. (MENDOÇA, 2005, p.207)

Ao trabalhar com HQs, essa autora defende uma análise mais específica desse gênero, explorando suas formas de circulação, seus elementos constitutivos, seus subtipos, seus elementos icônicos, como a forma e o contorno dos balões, o tamanho e os tipos das letras, a disposição em que são estruturados e conseqüentemente a relação disso tudo com a produção de sentidos.

Nessa mesma direção, Ramos (2017) defende que não basta utilizar as tiras apenas como pretexto para se ensinar conteúdos, pois é necessário exercitar os vários elementos que levam à compreensão textual do texto. Só assim, ao médio e ao longo prazo, será possível melhorar a qualidade de leitura de nossos estudantes utilizando esses gêneros.

Sobre as formas e estratégias de se trabalhar com esses gêneros, esse estudioso explica que geralmente a ordem de leitura usada, de acordo com as convenções ocidentais, é que a leitura deve ser realizada da esquerda para a direita e de cima para baixo. E dentro de cada um dos quadrinhos, os balões e as legendas devem seguir a mesma orientação.

Ramos (2017) ainda alerta sobre alguns cuidados que devemos ter ao trabalhar com esses gêneros na escola, pois há tiras produzidas para diferentes públicos e diferentes faixas etárias, desse modo, ao trabalharmos com esse material, devemos ter um critério mínimo no processo de escolha das histórias que iremos utilizar. É preciso ler e analisar se os temas nelas tratados são adequados à idade dos alunos, buscar informações sobre o seu criador, além de conhecer o seu contexto de circulação.

O pesquisador ainda esclarece que há tiras para diferentes idades, algumas são produções direcionadas a crianças, a jovens, a adultos e há outras que são plurais, podendo ser lidas por um público de todas as idades.

Por mais óbvio que seja essa questão sobre a idade do leitor a quem a tira é direcionada, o especialista adverte que não é por que o personagem do texto é uma criança ou mesmo um animal, que a tira será dirigida a uma criança. Por isso, olhar apenas a ilustração do material não é o suficiente, é preciso ler o conteúdo, porque existem tiras em que os

desenhos parecem ser voltados para o público infantil, quando na verdade são dirigidas para um público mais maduro.

Para esse especialista é essencial entender e explicar certos conceitos aos leitores, pois muitas vezes para entender a narrativa é necessário recorrer às informações da época em que houve o acontecimento retratado na tira: “É preciso ter em mente o contexto mais amplo, de modo a não levar para a sala de aula e para o aluno um conteúdo deslocado de sua realidade de ensino”. (RAMOS, 2017, p.203)

Em relação ao repertório de leitura, Ramos (2017) adverte que assim como um professor de literatura deve ter um amplo repertório de leituras, precisando conhecer vários romances, poemas, contos e outros gêneros literários, o professor que pretende trabalhar com quadrinhos também deve ampliar o seu repertório de leituras desses gêneros, pois quanto mais conhecimentos ele dispuser maiores serão as chances de adequar o conteúdo à realidade de seus aprendizes.

Ainda que inicialmente vistos pela sociedade com estranheza, principalmente por aqueles que cresceram na época em que se acreditava que esses gêneros traziam mais malefícios que benefícios aos seus leitores, é impossível não perceber o quanto as HQs favorecem as práticas de leitura de muitas pessoas.

Entre os vários benefícios que podemos encontrar ao explorarmos as HQs no ensino, apontamos alguns defendidos por Vergueiro (2014).

Os estudantes querem ler quadrinhos porque esses gêneros já fazem parte de seu cotidiano, sendo assim, trata-se de um tipo de texto que dificilmente sofre rejeição por parte dos alunos, que o recebem com entusiasmo e conseqüentemente participam de forma mais ativa das atividades de leitura. Além das HQs os motivarem para a aprendizagem, elas podem aguçar a sua curiosidade e aumentar o seu senso crítico.

A interligação entre o texto e a imagem pode contribuir significativamente para ampliar a compreensão sobre os temas tratados nas HQs, de uma maneira que, se analisados separadamente qualquer um desses códigos, a compreensão poderia ser dificultada. Da maneira em que essa interligação entre as diferentes linguagens ocorre nos quadrinhos com uma dinâmica própria e complementar simboliza muito mais do que o simples acréscimo de uma linguagem a outra, como geralmente acontece nos livros de histórias ilustradas, pois com as HQs têm-se um novo nível de comunicação que contribui consideravelmente para ampliação das possibilidades de compreensão e construção de sentidos.

Assim como Ramos (2017), Vergueiro (2014) também argumenta que apesar de serem gêneros relativamente curtos as HQs, principalmente as tiras, possuem um alto nível de

informação, pois versam sobre diferentes temas, podendo ser aplicadas nas mais diversas áreas. Mesmo as HQs mais comuns, como as de super-heróis, podem oferecer um leque de informações passíveis de serem tratadas em sala de aula, dependendo dos interesses do professor e dos alunos. HQs de ficção científica, por exemplo, podem ser usadas nas aulas de ciências, química e física por possibilitarem informações no campo da tecnologia, da engenharia, da arquitetura etc. Ou seja, podem oferecer uma maneira mais lúdica de aprendizagem por possuírem uma linguagem já conhecida pelos educandos.

Outro benefício, apontado por Vergueiro (2014) de se trabalhar com esses gêneros, é a familiaridade dos alunos com as HQs, tornando as possibilidades de comunicação enriquecedoras, facilitando assim o desenvolvimento do hábito de leitura. Pois, diferente do que se acreditava no início do século XIX, hoje já existem diversas pesquisas que comprovam que muitos leitores de quadrinhos são também leitores de revistas, de jornais e de livros. As HQs possibilitam os estudantes a se “abrirem” para os benefícios da leitura.

Mesmo as HQs sendo construídas com muitas expressões que já fazem parte do repertório linguístico do leitor, elas podem enriquecer o léxico de quem as lê, pois além de tratarem de assuntos variados acabam introduzindo palavras novas nas histórias, as quais de forma inconsciente o educando assimila. Uma história passada no Velho Oeste norte-americano, por exemplo, devido ao contexto no qual foi desenvolvida, apresenta um vocabulário caracterizado pelos aspectos geográficos e sociais desse lugar, ampliando-se assim o vocabulário daquele que a lê.

As HQs constantemente exigem uma participação ativa do leitor. Por terem uma linguagem de caráter elíptico, deixam alguns momentos das histórias a cargo da sua imaginação, tendo que exercitar o seu pensamento para completar cognitivamente os momentos que não foram expressos graficamente, contribuindo assim para o desenvolvimento de seu raciocínio lógico. “Além disso, as histórias em quadrinhos são especialmente úteis para exercícios de compreensão de leitura e servem como fontes para estimular os métodos de análise e síntese das mensagens”. (VERGUEIRO, 2014, p.24)

Outro fator positivo que podemos encontrar na prática de leitura de HQs é o seu caráter globalizador, pois elas circulam praticamente no mundo inteiro, abordando normalmente temáticas que podem ser compreendidas por qualquer estudante, mesmo não tendo os conhecimentos específicos ou familiaridade com o tema, sejam conhecimentos relacionados à etnia, à cultura ou à sociedade desses outros lugares.

Vergueiro cita como exemplo os “mangás”, gêneros que são explorados no ocidente, que retratam histórias acontecidas na sociedade japonesa, mas que de uma maneira geral tem

suas histórias compreendidas por leitores de diversos países do mundo, mesmo apresentando características específicas daquela sociedade.

Assim percebemos que seu caráter globalizador pode possibilitar que os leitores de HQs adquiram diferentes conhecimentos sobre diferentes culturas sem precisarem estar fisicamente no espaço onde as histórias acontecem ou que são (re) produzidas.

As HQs podem ser utilizadas em qualquer nível escolar e explorar qualquer tema, desde os anos iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Superior.

Mesmo que atualmente a indústria dos quadrinhos esteja longe das tiragens astronômicas produzidas em seu período de maior popularidade, podemos observar que a disponibilidade desses gêneros é inquestionável, podendo ser encontrados facilmente na internet em diversos sites específicos e também em redes sociais, como *facebook*, *whatsapp*, entre outras.

Em espaços físicos, podem também facilmente ser encontradas em supermercados, postos de combustíveis, livrarias, bancas de jornal, papelarias, entre outros estabelecimentos e com preços razoavelmente baixos comparados a outros produtos culturais. É inegável que esses gêneros podem representar um meio bastante propício para a formação de leitores.

Eles tanto podem ser utilizados para introduzir um tema que será depois desenvolvido por outros meios, para aprofundar um conceito já apresentado, para gerar uma discussão a respeito de um assunto, para ilustrar uma ideia, como uma forma lúdica para tratamento de um tema árido ou como contraposição ao enfoque dado por outro meio de comunicação. (VERGUEIRO, 2014, p.26)

Tanto Vergueiro (2014) como Ramos (2017) afirmam que em cada um desses casos cabe ao professor na hora do planejamento e desenvolvimento de suas atividades escolher e estabelecer as estratégias mais adequadas a suas necessidades e às características de faixa etária, nível de conhecimento e capacidade de compreensão de seus alunos.

### **3.2.3 Por que as tiras de Armandinho?**

Como explicitamos na subseção anterior os benefícios que o uso das HQs pode oferecer aos processos de ensino e aprendizagem da leitura, neste momento justificaremos a razão de termos escolhido as tiras de Armandinho para compor as propostas de atividades de leitura.

Buscamos com este estudo um novo caminho para o trabalho com a linguagem em sala de aula, procuramos estratégias que pudessem favorecer positivamente as atividades de leitura com o universo de alunos com o qual desenvolvemos esta pesquisa.

Sendo a formação de leitores críticos o principal objetivo deste trabalho, focalizamos a prática de leitura em todas as fases da pesquisa, mesmo nos momentos de escrita, através da resolução das atividades interpretativas e da produção textual solicitada na terceira parte das propostas de atividades contextualizadas de leitura.

Antes publicadas em livro, as histórias de Armandinho, desde novembro de 2012, divertem os usuários do “facebook”. O criador do personagem é o agrônomo e publicitário Alexandre Beck, de 40 anos (na época da entrevista por nós consultada). Pai de um rapaz de 17 anos e de uma menina de 10, buscou nos filhos e em amigos deles a inspiração para o personagem da tira.

Na entrevista concedida ao jornal O Globo, o autor declarou que, apesar de gostar do humor da Mafalda e do Calvin, para a criação de Armandinho se inspirou nos seus filhos. Disse ter criado esse personagem porque estava enjoando dos personagens de outras histórias que produzia.

Alexandre Beck disse também que pretende fazer os leitores repensarem em tudo que está a sua volta. O autor tem como referências para o seus trabalhos ilustradores brasileiros como Angeli, Laerte, Galvão e Samuel Casal, que carregam em suas charges e tiras um “humor com pesar”.

Beck ainda contou que o personagem tem um pouco de sua visão crítica, que tenta se colocar no lugar da criança para chegar a situações que os adultos acham absolutamente normais. Ele acredita que o jeito ingênuo e puro do personagem, combinado à sua capacidade crítica, tem sido o motivo pelo qual Armandinho esteja sendo tão bem recebido pelo público.

Escolhemos trabalhar com as tiras por elas serem textos multimodais, devido à grande receptividade que elas possuem, principalmente pela faixa etária com a qual desenvolvemos este estudo, devido à disponibilidade e fácil acesso de encontrá-las e, principalmente por elas terem como protagonista o garoto Armandinho, um menino de cabelos azuis, pequeno no tamanho, mas com uma enorme capacidade de reflexão e criticidade sobre os vários temas que permeiam suas diversas histórias.

Suas narrativas são sempre baseadas em acontecimentos diversos de nossa sociedade e apresentam questionamentos sobre modos de vida, educação, política, religião, preconceito, entre outros temas que representam de maneira sutil e delicada a realidade em que nossos alunos estão inseridos.

Retomamos Vergueiro (2014) a fim de apontarmos como as tiras de Armandinho nos auxiliaram para a concretização dos objetivos de nossa pesquisa.

A primeira das várias vantagens mencionadas por esse especialista sobre o uso desses gêneros no ensino é o fato de os quadrinhos contribuírem para aguçar a curiosidade e desafiar o senso crítico do leitor. Vejamos a seguir novamente a tira explorada no início dessa subseção:

**Figura 5 – Tira de Armandinho III**



**Fonte:** <https://www.facebook.com/tirasarmandinho/photos/rpp.488356901209621/1484288798283088/?type=3&theater>

Considerando as modificações que os atuais governantes pretendem fazer nas leis que regem a previdência social do país, a leitura da tira acima pode levar o leitor a questionar criticamente o tema abordado, principalmente ao atentar para a expressão “quer dizer” no segundo momento da narrativa, que corrige o enunciado anterior, e para o uso do verbo “fazer” no futuro do pretérito utilizado no último quadrinho, que de forma irônica expressa um fato que pode não acontecer se realmente essas mudanças forem aprovadas.

O fato de usar uma linguagem verbo-visual caracterizando um novo nível de comunicação onde palavras e imagens precisam ser lidas conjuntamente para que de fato haja a construção de sentidos é outra característica que precisa ser considerada em um trabalho de leitura que explore esses gêneros. Observemos agora a próxima tira (figura 6):

**Figura 6 – Tira de Armandinho IV**



**Fonte:** <https://www.facebook.com/tirasarmandinho/photos/rpp.488356901209621/1470095016369133/?type=3&theater>

Observando a tira acima é incontestável o quanto os elementos gráficos e visuais atuam simultaneamente para a construção de sentidos, pois vemos que de forma sincrônica cada enunciado corresponde a um dos dois personagens do texto, além de as próprias posições dos desenhos estarem em harmonia com o horizonte de sentidos que o autor pretendeu produzir com a narrativa. Enquanto falam de unicidade, os personagens estão de costas, já no terceiro quadrinho, onde é apresentado o desfecho da história, um está de frente para o outro, expressando que o “nós” pode ser muito melhor do que apenas o “eu”.

Em uma leitura mais ampla podemos destacar o uso da conjunção “ou”, que expressa um condição de escolha que certamente trará as suas consequências. Sem contar o uso de vocábulos com significados opostos: competir X colaborar e solitários X solidários.

Percebemos então o quanto o uso desses gêneros em atividades de leitura pode ampliar as possibilidades de compreensão do leitor, a sua leitura crítica.

Outra aspecto positivo, também abordado por Vergueiro (2014), que pode favorecer as atividades de leitura é o alto nível de informações que esses gêneros podem proporcionar ao leitor. Observemos a próxima tira (figura 7):

**Figura 7 – Tira de Armandinho V**



Fonte: <https://www.facebook.com/tirasarmandinho/photos/rpp.488356901209621/1469057206472914/?type=3&theater>

Uma atividade de leitura que tomasse a tira para estudo, poderia abordar as possíveis razões de o carnaval ser denominado de “despedida da carne”, inclusive chamando a atenção dos alunos para as aspas. Assim, pode-se trabalhar a questão cultural e histórica embutida nessa tira, discutir sobre as festas carnavalescas no país e no mundo, sobre o período da quaresma e o hábito que pessoas de algumas religiões têm de não comerem carne durante esse período e, também, sobre as incoerências humanas tão bem representada no último quadrinho da tira quando Armandinho afirma que a Fê (sua amiga) já é vegana, sendo assim não tem motivo de estar participando de uma festa que comemora a “despedida da carne”.

Dessa forma, essa tira favorece inúmeras possibilidades de trabalho que podemos desenvolver através de sua leitura, não só nas aulas de LP, como também em outras

disciplinas, pois “cada história em quadrinhos oferece um variado leque de informações passíveis de serem discutidas em sala de aula, dependendo apenas do interesse do professor e dos alunos”. (VERGUEIRO, 2014, p.22).

Poderíamos contextualizar as tiras de Armandinho em todos os benefícios listados não só por Vergueiro, mas também por todos os outros especialistas em HQs que defendem o seu uso em sala de aula, porém consideramos que os três exemplos acima são suficientes para demonstrar o quanto o uso adequado e reflexivo desses gêneros pode contribuir para os processos de ensino e aprendizagem não só nas aulas de linguagem.

#### 4 ANÁLISE DAS ATIVIDADES APLICADAS E A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Esta seção é destinada à explicação de como se sucederam as três fases da pesquisa, à caracterização de todas as propostas de atividades de leitura que foram desenvolvidas com as respectivas análises de algumas amostras retiradas do universo pesquisado.

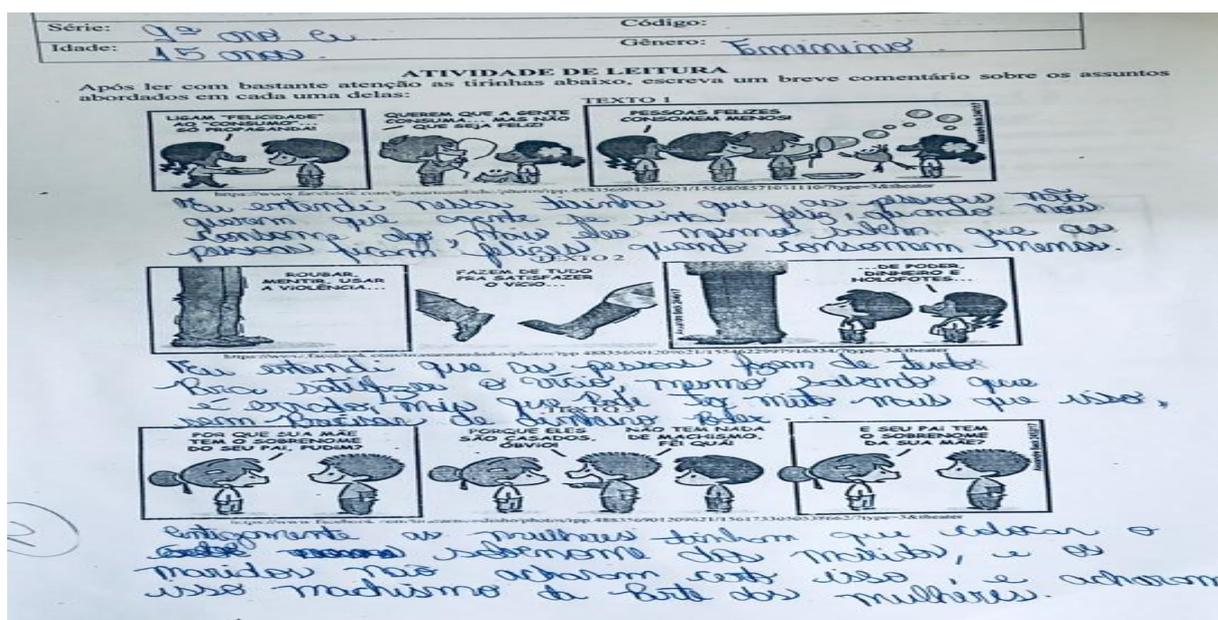
##### 4.1 PRIMEIRA FASE DA PESQUISA: APLICAÇÃO DA ATIVIDADE DE LEITURA DIAGNÓSTICA (ADI)

A aplicação da pesquisa deu-se em três fases diferentes caracterizadas por diferentes momentos, que ocorreram a partir do final do primeiro semestre de 2017.

A primeira fase da pesquisa aconteceu com a aplicação da atividade de leitura diagnóstica (ADI), conforme mencionado na última subseção do capítulo 3 deste trabalho e mostrada no “apêndice A”.

Do universo pesquisado, dos 29 alunos que realizaram essa primeira atividade de leitura, 16 (55,17%) conseguiram realizar o que consideramos leitura crítica de pelo menos duas das três tiras exploradas nessa primeira proposta, enquanto que 13 (44,83%) não conseguiram obter êxito na leitura esperada. Vejamos a seguir uma amostra da ADI aplicada.

**Figura 8 – Atividade diagnóstica**



Fonte: proposta elaborada pelo autor (2017)

Observamos, na figura 8, um exemplo de ADI respondida pela aluna X, uma dos 13 alunos que não conseguiram realizar a leitura crítica dessa proposta. Na sequência segue a transcrição das três interpretações realizadas pela estudante.

**Quadro 1-** Atividade diagnóstica: interpretação do texto 1:

*Eu entendi nessa tirinha que as pessoas não querem que agente se sinta feliz, quando nois consome algo, mais eles mesmos sabem que as pessoas ficam felizes quando consomem menos.*

**Fonte:** Autoria própria (2017)

Nessa primeira tira, esperávamos que a aluna conseguisse apreender que as pessoas que mais consomem são aquelas que estão tristes, pois, muitas vezes, associamos o ato de comprar à satisfação e à felicidade. Porém, sabemos que essa satisfação pode ser efêmera, logo, bens materiais não são capazes de proporcionar uma felicidade plena ao indivíduo, se é que esse tipo de sentimento existe.

Analisando a leitura da aluna, percebemos que ela não consegue aproximar-se da leitura pretendida pelo professor, pois ela afirma que aqueles que vendem a ideia de consumo não querem que as outras pessoas sejam felizes ao consumirem, quando na verdade, até querem, porém desejam que essa felicidade seja passageira para que o “consumidor” volte a consumir novamente. A aluna também termina seu texto associando o baixo consumo à felicidade, quando a tira pretende mostrar o contrário disso.

Pelo início de sua leitura, constatamos que ela apenas decodificou o que estava escrito no segundo quadro da tira, realizando assim uma leitura sem interlocução com o texto e o seu autor, lendo apenas “passagem de palavras em paralelas, sem escuta, sem contra palavras” (GERALDI, 2006, p.167), apenas uma leitura passiva, desprovida de compreensão. Ou seja, ela leu, mas não compreendeu. Parece-nos que ela leu apenas o segundo quadro (Querem que a gente consuma...mas não que seja feliz!) não relacionando-o ao todo do texto.

**Quadro 2 –** Atividade diagnóstica: interpretação do texto 2:

*Eu entendi que as pessoas fazem de tudo para satisfazer o vício, mesmo sabendo que é errado, mais que pode ter muito mais que isso, sem precisar de dinheiro poder...*

**Fonte:** Autoria própria (2017)

Esperávamos que nessa segunda tira a aluna conseguisse recorrer ao seu conhecimento de mundo (Koch e Elias, 2009), que possibilitaria a relação do texto com a expulsão dos viciados em drogas de uma região da cidade de São Paulo conhecida como “cracolândia”, recuperando assim o acontecimento, considerando que tal fato havia sido noticiado em telejornais por um período considerável de tempo justamente na época em que aplicamos essa ADI. Lembramos que, as tiras de Armandinho sempre retratam acontecimentos atuais do país e que direta ou indiretamente fazem parte da realidade dos alunos.

Por se tratar de um tema que gerou muita polêmica, presumíamos que com o uso de seu conhecimento de mundo a leitora fosse capaz de realizar a compreensão da tira, visto que esse tipo de conhecimento, segundo Cavalcante (2014) encontra-se armazenado na memória permanente do leitor, e sempre que necessário (durante a leitura) este pode ativá-lo para realizar a compreensão do texto.

Dessa forma, ficou impossível da leitura ser concretiza, pois não há como ativar um conhecimento que não se tem.

Apoiando-se nas imagens dos quadrinhos, que mostram, na sequência, as pernas de um sujeito maltrapilho, que sai de cena com a chegada de um sujeito fardado, imaginávamos que a leitora fosse capaz de inferir a crítica às formas como as autoridades expulsaram os viciados daquele local, tratando-os como bandidos e não como doentes, como deveria ser.

Com postura semelhante à da leitura da primeira tira, a aluna também apenas decodifica e até mesmo inicia a sua interpretação transcrevendo o que está escrito no segundo quadro da tira.

**Quadro 3** - Atividade diagnóstica: interpretação do texto 3:

*Antigamente as mulheres tinham que colocar o sobrenome dos maridos, e os maridos não acharam certo isso, e acharam isso machismo da parte das mulheres.*

**Fonte:** Autoria própria (2017)

Esperávamos que na interpretação da terceira tira a aluna fosse capaz de entender que a personagem Fê estava criticando o fato de que por muito tempo legalmente somente a mulher precisava usar o sobrenome do marido ao casar.

Imaginávamos que se apoiando no texto visual, principalmente nas diferentes fisionomias dos personagens durante a história e observando a pergunta que inicia a narrativa e principalmente na que a encerra, a aluna conseguiria entender a crítica proposta pelo texto.

Nessa terceira tira a aluna até inicia sua leitura usando o seu conhecimento de mundo quando diz que “antigamente as mulheres tinham que colocar o sobrenome dos maridos”, porém não consegue concretizar o processo de compreensão, visto que, ela assevera que os maridos não achavam isso certo e que o machismo nessa situação estava ocorrendo por parte das mulheres. Analisando a tira, em nenhum momento é explicitado ou fica implícito um gênero específico que é responsável por tal comportamento.

Vemos, então, que a estudante não consegue construir os efeitos de sentido pretendidos pelo texto devido não dispor do conhecimento de mundo necessário para apreender as sinalizações presentes nas tiras.

Assim, consideramos que ela não desempenhou o papel de leitora crítica, pois, em vez de dialogar com os textos, ela apenas “transcreve” algumas palavras que remetem aos temas abordados nas tiras, dando impressão que está de mãos amarradas perante aos textos, agindo como se a leitura fosse apenas “[...] reconhecimento de sentido e não produção de sentidos” (GERALDI, 2006, p.166).

Nessa ADI, a aluna “se encerrou” nos limites dos códigos encontrados nos textos, sem se ater ao entrelaçamento dos enunciados e conseqüentemente não conseguiu perceber a coesão verbo-visual existente nas tiras, e tão menos construir a coerência textual, considerando que de acordo com Antunes (2005), esses elementos são essenciais para que o leitor consiga juntar e articular cada uma das partes textuais para que a unidade de sentido seja estabelecida.

#### 4.2 SEGUNDA FASE DA PESQUISA: APLICAÇÃO E ANÁLISE DAS ATIVIDADES DESCONTEXTUALIZADAS DE LEITURA (ADL)

Nessa segunda fase da pesquisa, a fim de começarmos a orientar e transformar a realidade encontrada na sala de aula, aplicamos em diferentes datas duas propostas de atividades descontextualizadas de leitura (ADL).

A Atividade Descontextualizada de Leitura é caracterizada por uma proposta impressa estruturada apenas por uma tira antecedida pelo comando: “Após ler com bastante atenção a tirinha abaixo escreva um breve texto com a sua interpretação”, conforme podemos observar no “apêndice B”.

É importante observarmos que, no início da aplicação da pesquisa, pretendíamos analisar se apenas com esse tipo de proposta e com a nossa intensa mediação conseguiríamos ampliar a competência leitora dos alunos, levando-os a desempenhar o papel de leitor crítico. Porém notamos que apenas com esse modelo de material os resultados não foram o que esperávamos.

Tomamos como amostra para ilustrar o nosso trabalho a primeira ADL resolvida pelo aluno “Y” e a segunda ADL resolvida pela aluna “X”.

Do universo pesquisado, dos 30 alunos que realizaram a primeira ADL (apêndice B) 17 (57%) conseguiram realizar a leitura crítica da tira explorada, enquanto que 13 (43%) não conseguiram. Ou seja, comparando as porcentagens dessa atividade com a atividade diagnóstica, houve um aumento de apenas 1,83% de alunos que conseguiram realizar plenamente a leitura esperada.

Observemos a seguir uma amostra da primeira ADL que foi resolvida pelo aluno “Y”:

**Figura 9** – Primeira atividade descontextualizada de leitura

|                   |
|-------------------|
| Série: 9º         |
| Código:           |
| Idade: 13         |
| Gênero: masculino |

**Produção textual: interpretação da leitura realizada**  
Após ler com bastante atenção a tirinha abaixo escreva um breve texto com a sua interpretação:

O garoto está dizendo que ele e a família dele usa muito coisa sem ter necessidade, ele diz que a família dele consome muita coisa por não ter nada para fazer. Ele o garoto diz que não adianta nada dar sua opinião para si mesmo e sim falar com sua família sobre o que ele pensa, dizer que não precisam ficar consumindo coisas que não tem função.

Fonte: proposta elaborada pelo autor (2017)

**Quadro 4** - ADL: interpretação da primeira atividade descontextualizada de leitura

*O garoto está dizendo que ele e a família dele usa muita coisa pronta sem ter precisão, Ele diz que a família deles consome muita coisa por não ter nada para fazer.*

*Daí o garoto diz que não adianta nada dar sua opinião para si mesmo e sim falar com sua família sobre o que ele pensa, dizer que não precisa ficar consumindo coisas que não tem precisão.*

**Fonte:** Autoria própria (2017)

Esperávamos como leitura crítica dessa proposta que o aluno fosse capaz de perceber o destaque dado à palavra “pronta” utilizada no primeiro quadrinho e à expressão “opinião pronta” utilizada no segundo quadrinho, de observar a fisionomia de espanto de Armandinho e também de notar a presença da televisão, que pode sugerir que muitas das opiniões prontas consumidas pelas pessoas podem ser transmitidas por esse aparelho, tendo em vista que a maioria dos brasileiros possui esse instrumento tecnológico em casa.

Assim com o uso da linguagem visual e da linguagem verbal poderíamos entender que a mídia televisiva seria uma das grandes “vilãs” responsáveis por levar as pessoas a consumirem “opiniões prontas” sem fazer as devidas reflexões, colocando como verdades absolutas mesmo informações contestáveis e parciais que muitos meios de comunicação emitem.

Em sua interpretação o aluno “Y” apenas associa o fato de consumir coisas prontas ao fato de a família de Armandinho não ter mais o que fazer, dizendo que não é por isso que eles precisam consumir coisas sem precisão. Em nenhum momento o aluno consegue observar a crítica realizada pela tira, deixando assim de concretizar a leitura e preencher os “espaços em branco e as virtualidades” (Geraldí, 2006, p.108) presentes no gênero explorado, deixando assim de reconstruir os códigos não apenas no que foi dito, mas também em suas contrapalavras. Podemos observar que ele até leu, porém não conseguiu dialogar com o texto.

Constatamos que tanto na ADI como na primeira ADL, um número significativo de alunos não conseguiu explorar a questão da semiose textual presente nos gêneros trabalhados.

Na segunda proposta de ADL resolvemos detalhar mais o comando de leitura, retomando os conceitos de linguagem verbal e linguagem não verbal para lembrá-los da importância de analisar concomitantemente as diferentes linguagens que estruturaram o texto.

Do universo pesquisado, dos 28 alunos que realizaram a segunda ADL (apêndice C) 12 (42,86%) conseguiram realizar a leitura crítica da tira explorada, enquanto que 16 (57,14%) não conseguiram obter êxito na leitura esperada. Ou seja, mesmo detalhando mais o comando de leitura, ao contrário do que esperávamos, uma maior porcentagem de alunos não conseguiu atribuir sentidos à tira, totalizando um aumento de 14,14% a mais de alunos que não conseguiram atingir uma leitura plena dessa proposta em relação à primeira ADL.

Observemos a seguir uma amostra da segunda ADL aplicada, conforme consta no “apêndice C”, agora resolvida pela aluna “X”:

**Figura 10** – Segunda atividade descontextualizada de leitura

|                              |                   |
|------------------------------|-------------------|
| Série: 9 <sup>ª</sup> ano C. | Data: 24/08/2017. |
| Idade: 16 anos.              | Gênero: feminino. |

Após a leitura da tira abaixo, escreva um breve comentário crítico explicitando seu ponto de vista sobre o tema nela tratado. Não se esqueça de observar conjuntamente a linguagem verbal (palavras) e a linguagem não verbal (imagens), pois a leitura de ambas será muito importante para que você consiga entender o texto.

Fonte: <https://www.facebook.com/tirasarmandinho/photos/a.488361671209144.113963.488356901209621/1610481328997167/?type=3&theater>

Eu entendi que o menino fala para o moço que ele ganhou uma reforma na sua casa, mas deu a entender que com a fala do menino a casa vai ter mais conforto com a reforma.

Fonte: proposta elaborada pelo autor (2017)

**Quadro 5** - ADL: interpretação da segunda atividade descontextualizada de leitura

*Eu entendi que o menino fala para o moço que ele ganhou uma reforma na sua casa, mas deu a entender que com a fala do menino a casa vai ter mais conforto com a reforma.*

Fonte: Autoria própria (2017)

Esperávamos que a aluna conseguisse inferir a ironia presente em todo o texto explorado, que conseguisse perceber que não se trata de ganhar, mas sim perder algumas coisas que fazem parte da estrutura da referida “casa”.

Porém, até a metade de seu comentário a aluna simplesmente repete quase o que literalmente a superfície textual apresenta e ainda encerra a sua leitura acreditando que realmente a reforma, aquela que esta (va) em curso no país, que atinge (ia) vários “moços” (trabalhadores) tratava-se de um “presente bom” que o proprietário havia ganhado.

Percebemos que a aluna realizou uma leitura sem atribuir sentidos e significados ao que leu, não avaliou as linguagens que estruturam o texto, por isso não foi capaz de se posicionar, como defendem Koch e Elias (2009) como uma leitora capaz de criticar e/ou contradizer o que leu.

A aluna não conseguiu entender que o texto na verdade estava criticando as reformas trabalhistas que o governo atual estava propondo para o país.

Notamos que ela realizou uma leitura passiva, pois ao contrário disso, para ler ativamente, ela precisaria, segundo Koch e Elias (2009), ter estabelecido relações entre conhecimentos já constituídos com os conhecimentos adquiridos no texto, fazer previsões, inferências e formulações.

Podemos observar que ela não conseguiu inferir que o texto tratava de um assunto atual amplamente divulgado e comentado por vários meios de comunicação. Assim, ela não conseguiu inter-relacionar esses conhecimentos aos conhecimentos que poderia ter adquirido através das pistas linguísticas e visuais oferecidas pela tira.

#### 4.3 TERCEIRA FASE DA PESQUISA: APLICAÇÃO E ANÁLISE DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO – ATIVIDADE CONTEXTUALIZADA DE LEITURA (ACL)

Como as atividades anteriores não proporcionaram os resultados esperados, nesta terceira fase da pesquisa, diferente da primeira atividade de leitura, a diagnóstica (ADI) e das duas atividades descontextualizadas de leitura (ADL) aplicadas na segunda fase, elaboramos e aplicamos em diferentes datas duas propostas de leitura que denominamos de atividade contextualizadas de leitura (ACL). As ACL são caracterizadas por um material impresso estruturado em três partes (conforme podemos observar nos “apêndices D e E”) obedecendo à seguinte sequência:

Primeira parte: chamada de contextualização do tema foi composta por um texto verbal, seguido de uma seção com três a cinco perguntas sobre o texto que foram respondidas

oralmente com uma abrangente e extensiva mediação do professor. Essa seção da proposta foi denominada **“Dialogando com o texto”**. Nessa primeira parte nosso objetivo foi antecipar e contextualizar o tema tratado na tira de Armandinho explorada na segunda parte da proposta. Esse texto verbal foi caracterizado como o “texto de apoio”.

Segunda parte: composta pelo gênero multimodal (tira de Armandinho), sendo esse principal gênero textual usado para a realização das práticas de leitura. Conforme já justificamos na seção dois deste trabalho, optamos por esse gênero como o mais importante principalmente pelas características que o personagem protagonista apresenta e também pela fácil disponibilidade e acessibilidade inerentes a esse tipo de gênero, considerando que as tiras são amplamente divulgadas principalmente em redes sociais, como o *facebook*, por exemplo. Seguidas da tira apareciam quatro questões interpretativas que foram respondidas na forma escrita, sendo distribuídas em perguntas objetivas e perguntas discursivas. Essa seção da proposta foi denominada **“Interpretação textual (escrita)”**.

Terceira parte: esta parte denominada **“Produção textual”** teve como objetivo levar o leitor à realização escrita de um comentário apontando o seu “ponto de vista” sobre o tema abordado na proposta de leitura.

Enquanto a primeira e a segunda parte foram pautadas em atividades com questões estratégicas que pudessem levar os leitores a dialogar com o texto e a refletir sobre as temáticas abordadas, a terceira parte foi a que usamos para analisar se realmente as práticas de leituras realizadas durante a pesquisa contribuíram ou não para a ampliação da competência leitora dos alunos, se contribuíram na formação de leitores críticos.

Em síntese, como já dissemos na seção que explica a metodologia usada para o desenvolvimento deste trabalho, podemos dizer que a geração de dados deu-se principalmente através de três tipos de atividades: a atividade de leitura inicial (diagnóstica) (ADI), as atividades descontextualizadas de leitura (ADL) e as atividades contextualizadas de leitura (ACL). Analisemos primeiramente a ACL cujo tema foi “A intolerância religiosa”.

Sua primeira parte consiste em um artigo de opinião chamando de “O perigo da intolerância religiosa”, retirado do site globo.com. Com as carteiras dispostas em forma de um semicírculo, após a leitura do professor um grupo de seis alunos realizou uma leitura coletiva em voz alta para a sala, cada um leu um parágrafo do texto. Durante essa leitura alguns questionamentos foram surgindo, principalmente acerca do significado de algumas palavras.

Terminada a leitura tivemos um bate-papo com a turma baseando-nos nas cinco perguntas expostas na seção “Dialogando com o texto”. São estas: 1- Você já tinha ouvido falar em “intolerância religiosa”? / 2- Depois da leitura da reportagem, como explicaria a um

colega/familiar o que é intolerância religiosa? / 3- Qual a opinião do repórter sobre a intolerância religiosa? Ele é a favor ou contra? Quais trechos /da reportagem podem comprovar a sua resposta? 4- Observe o seguinte trecho: Caso a intolerância não seja punida exemplarmente, fiéis movidos **pela absurda presunção de superioridade** poderão se sentir encorajados a prosseguir, porque, afinal, estariam agindo “em nome de Deus”. O que seria “absurda presunção de superioridade”? / 5- Na visão do repórter, caso a intolerância religiosa não seja punida, o que pode acontecer?

Do universo pesquisado, dos 30 alunos que realizaram essa primeira ACL, conforme podemos observar no “apêndice D”, 27 (90%) conseguiram realizar a leitura crítica da tira explorada, enquanto que 3 (10%) não conseguiram obter êxito na leitura. Essa foi a proposta em que tivemos o maior número de alunos que atingiram o objetivo esperado.

Em seguida, podemos observar a parte 2 e a parte 3 da proposta que foram respondidas pela aluna “X”.

**Figura 11** – Primeira atividade contextualizada de leitura

**PARTE 2 - INTERPRETAÇÃO TEXTUAL (ESCRITA)**

**TEXTO PRINCIPAL**

Disponível em <https://www.facebook.com/tirasarmadinho/photos/rpp.488356901209621/1520260391352595/?type=3&theater>

1- Através da observação da tirinha acima, podemos entender que ela trata:

- Das diversas religiões existentes no Brasil;
- Dos vários problemas que a falta de fé pode causar;
- Das religiões que não são aceitas pela maior parte das pessoas do país;
- Da falta de respeito com as religiões das pessoas.

2- Podemos observar que tanto no primeiro como no terceiro quadrinho há uma pergunta que Armadinho faz ao pai. Podemos entender que:

- Ele apenas procura respostas para uma dúvida que várias crianças podem ter;
- Ele usa as perguntas para refletir sobre o problema abordado na tira;
- Ele usa as perguntas apenas para manter o diálogo com o pai;
- Ele faz as perguntas apenas para manter o diálogo, já que ele nem está olhando para o pai.

3- Observando a tirinha, as palavras: "diferentes" e "milhares" encontradas no segundo quadrinho são importantes para a construção do significado do texto? Justifique sua resposta.

R.: Sim, porque foi agente entender na tirinha que o menino quer entender sobre religiões de outros países, e o Pai responde que o menino quer.

4- Observe que Armadinho está de costas para o seu pai. Essa atitude demonstra que ele não está dando tanta importância sobre o assunto que eles estão conversando? Comente sua resposta utilizando uma passagem do texto.

R.: Ele está dando sim importância, porque depois de conversar com o Pai ele ainda pergunta porque uma valeria mais que a outra?

**PARTE 3 - PRODUÇÃO TEXTUAL**

Escreva um breve comentário explicitando seu ponto de vista sobre a "Intolerância religiosa".

que as pessoas não aceitam a religião um do outro, ignoram as pessoas que são de religiões diferentes de outros países. Mas sabemos que existe apenas um Deus, o que muda nesse histórico é a religião que as pessoas não aceitam.

**Fonte:** proposta elaborada pelo autor (2017)

Podemos observar que das quatro perguntas, a aluna não deu a resposta que esperávamos apenas na segunda questão objetiva. Porém, ao analisarmos com mais atenção a questão marcada, percebemos que a resposta que aluna marcou também poderia ser considerada uma resposta aceitável ao que foi perguntado.

Observemos agora o comentário realizado na parte 3 da proposta:

**Quadro 6** - ACL: interpretação da primeira atividade contextualizada de leitura

*Muitas pessoas não aceitam a religião um do outro, ignoram as pessoas que são de religiões diferentes de outros países.*

*Mas sabemos que existe apenas um Deus, o que muda nesse histórico é a religião que as pessoas não aceitam.*

**Fonte:** Autoria própria (2017)

Esperávamos que a leitora entendesse que Armandinho faz um questionamento sobre as divergências que existem entre as pessoas de diferentes religiões, pois muitos acreditam que a sua religião vale mais do que a religião do outro. Tanto que constantemente acompanhamos pelos meios de comunicação diversos conflitos entre diferentes países devido às questões religiosas.

Percebemos que em sua interpretação a aluna conseguiu satisfatoriamente realizar a leitura que esperávamos. Em nenhum momento de seu comentário ela transcreve de forma literal as palavras da tira, pois através da leitura realizada ela consegue “colocar a sua voz” quando escreve: “Muitas pessoas não aceitam a religião um do outro”.

Essa postura da aluna de se posicionar no processo de leitura vai ao encontro das palavras de Geraldí (2006) e Marcuschi (2008) quando esses defendem que o processo de compreensão não pode ser apenas uma ação linguística e cognitiva, mas também precisa ser uma forma de o leitor se inserir no mundo e agir sobre ele numa relação dialógica em uma dada cultura ou sociedade. Assim, a leitora operou sobre os conteúdos e o contexto com os quais ela se defrontou na tira ao dizer que as pessoas ignoram outras que são de religiões diferentes da sua.

Outro momento que nos chamou atenção foi quando ela citou “religiões diferentes de outros países”. Considerando que na tira não é mencionado que a divergência religiosa acontece entre diferentes países, ao tratar disso a leitora exemplifica o que Koch e Elias (2009), concebendo a língua como interação e a leitura como encontro de sujeito sócio historicamente situados, teorizam, apoiando-se em Bakhtin (1992), que defendem que ao interagir com o texto o leitor constrói sentidos que podem não estar no material linguístico explicitamente, mas considera as sinalizações presentes nesse material para então assumir uma “atitude responsiva” diante ao que está lendo.

Ao encerrar o seu comentário com a passagem: “Mas sabemos que existe apenas um Deus, o que muda nesse histórico é a religião...” a atitude da leitora valida o que muitos pesquisadores da LT nos explicam ao conceberem um leitor que não se encerra nos limites que o código linguístico propõe, pois o sujeito é social, se transforma, se modifica, adota novas posturas, descarta as velhas e assim vai se (re) construindo a cada leitura que realiza.

Percebemos assim que a leitora “X” interagiu e dialogou com o texto, pois ela entendeu a crítica proposta pela tira, porém não a aceitou de forma passiva e acabada, não permitiu que a posição de seu interlocutor ocorresse de forma vertical, através de sua escrita notamos que houve uma reflexão sobre o tema abordado.

É importante observar que durante a realização da pesquisa, entre alguns intervalos de aplicação das propostas de leitura, desenvolvíamos com a turma algumas leituras coletivas (em forma de bate papo). Nesse momento projetávamos diferentes tiras de Armandinho e mediávamos os processos de compreensão dos alunos.

Analisemos agora a segunda ACL cujo tema foi “Reforma Trabalhista”.

A parte 1 dessa proposta de atividade consiste em um tutorial chamado de “Reforma trabalhista: entenda as principais mudanças”, também retirado do site globo.com.

Como o texto foi estruturado em 10 tópicos, mais uma vez, com a turma disposta em forma de semicírculo, após nossa leitura um grupo de dez alunos realizou uma leitura coletiva em voz alta para a sala, cada um leu um desses tópicos.

Comparando com a primeira ACL, durante a realização dessa proposta surgiram muito mais questionamentos. Acreditamos que assim sucedeu por tratar-se de um texto estruturado em uma linguagem mais impessoal e por apresentar muito mais termos técnicos que o anterior. Foi uma leitura bem mais tensa e tivemos que retomar os tópicos a fim de compreendermos melhor as explicações sobre as mudanças nas leis trabalhistas.

Seguindo a mesma metodologia usada na aplicação da primeira ACL, terminada a leitura tivemos um bate-papo com a turma baseando-nos nas 3 perguntas expostas na seção “Dialogando com o texto”. Nesse momento percebemos que apenas esse número de perguntas foi insuficiente, pois se comparando novamente à primeira ACL, o assunto tratado nessa é mais complexo, considerando a série escolar e a idade dos alunos com os quais estávamos trabalhando.

Do universo pesquisado, dos 32 alunos que realizaram essa segunda ACL, conforme podemos observar no “apêndice E”, 24 (75%) conseguiram realizar a leitura crítica da tira explorada, enquanto que 8 (25%) não conseguiram obter êxito na leitura. Mesmo que uma porcentagem significativa de alunos tenha conseguido obter êxito no processo de leitura, esperávamos que os índices fossem iguais ou até melhores que os da primeira ACL, no entanto constatamos que os alunos tiveram mais dificuldades para a realização dessa proposta. Acreditamos que isso tenha ocorrido pelos motivos já apontados anteriormente.

Em seguida, podemos observar a questão discursiva da parte 2<sup>5</sup> e a parte 3 da proposta que foi respondida pelo aluno “Y”:

---

<sup>5</sup> Mostramos também a parte dois dessa proposta de atividade para evidenciar os caminhos que o aluno percorreu para concretizar o processo de compreensão do texto.

Figura 12 – Segunda atividade contextualizada de leitura parte I

**PARTE 2 - INTERPRETAÇÃO TEXTUAL**  
**TEXTO PRINCIPAL**

<https://www.facebook.com/tirasarmandinho/photos/a.488361671209144.113963.488356901209621/1610481328997167/?type=3&theater>

- 1- Através da observação da tira acima, podemos entender que ela trata:
  - a) De uma reforma residencial que uma pessoa ganhou em um sorteio;
  - b) Da construção de uma casa onde terá melhor ventilação e mais espaço;
  - c) Das reformas trabalhistas que foram aprovadas pelo congresso nacional;
  - d) Das reformas constitucionais em relação aos sorteios de campanhas publicitárias.
- 2- Após lermos a tira inteira, observando a expressão “PARABÉNS!” no primeiro quadrinho, podemos entender que:
  - a) Trata-se de uma palavra que serve exclusivamente apenas para introduzir o assunto tratado;

Fonte: Proposta elaborada pelo autor

Figura 13 – Segunda atividade contextualizada de leitura parte II

- b) A palavra está sendo utilizada de forma irônica, pois na verdade em vez de reformar, várias partes de algo estão sendo retiradas;
- c) Trata-se de uma palavra apenas acessória, que se retirada do texto não haverá prejuízo de sentido;
- d) O locutor utiliza essa palavra para cumprimentar o seu interlocutor por ter ganhado a reforma.

- 3- Ao ler no segundo e no terceiro quadrinho da tira os elementos que seriam reformados na casa, a expressão facial de Armandinho demonstra que:
  - a) Ele está extremamente feliz, pois a casa ficará “novinha em folha”;
  - b) Ele não se importa com o que está acontecendo;
  - c) Ele está indignado com a situação;
  - d) Ele está muito satisfeito, pois reformas sempre são necessárias.
- 4- Sabemos que para a produção de um texto pode ser usada predominantemente a linguagem no sentido real (aquele em que as palavras são usadas de forma objetiva) ou predominantemente no sentido figurado (aquele em que as palavras são usadas mais de forma subjetiva, podendo adquirir vários significados).  
Posto isso, através da leitura da tira podemos entender que a linguagem utilizada pelo autor está sendo usada no sentido literal ou no sentido figurado? Comente sua resposta.  
R.: Ela está sendo usada no sentido figurado pois o garoto não está realmente falando de uma reforma de uma casa.

**PARTE 3 – PRODUÇÃO TEXTUAL**

Escreva um breve comentário explicitando seu ponto de vista sobre “A reforma trabalhista”. Você acha que ela ajudará ou prejudicará? Quem mais se beneficiará com elas: os trabalhadores, os empresários ou todas as pessoas envolvidas?

*No meu ponto de vista em algumas partes ajudará os trabalhadores em outras partes prejudicará, todos sairão ganhando, os trabalhadores, empresários e todas as outras.*

Fonte: Proposta elaborada pelo autor (2017)

Como essa tira também foi usada em uma ADL, esperávamos que, dessa vez, na ACL fosse mais fácil para o aluno conseguir construir o efeito de sentido irônico, que conseguisse

explorar não só os recursos verbais, mas também os recursos visuais, como por exemplo, a fisionomia de Armandinho ao ler sobre os “benefícios” que ele tinha ganhado.

Como já havíamos lido e comentado sobre o assunto, acreditamos que essa contextualização prévia colaborou para que o aluno respondesse de forma correta a primeira questão objetiva.

Já a questão 2 acreditamos que ele compreendeu que a frase: “Parabéns” foi usada no sentido irônico, tanto que na questão 4, ao ser perguntado se a tira tinha sido estruturada com a linguagem em sentido real ou figurado, responde corretamente que o sentido usado pelo autor na construção do texto foi o figurado.

Achamos pertinente nessa ACL mostrar também a parte dois realizada pelo aluno por entendermos que as primeiras etapas dessa proposta de leitura foram primordiais para que ele conseguisse realizar com êxito o seu processo de compreensão.

Observemos agora o comentário realizado na parte 3 da proposta:

**Quadro 7** - ACL: interpretação da segunda atividade contextualizada de leitura

*No meu ponto de vista em algumas partes ajudará os trabalhadores e em outras partes prejudicará, todos sairão ganhando, os trabalhadores, empresários e todos os outros.*

**Fonte:** Autoria própria (2017)

Mesmo não explorando todos os códigos utilizados para a construção de sentidos da tira, notamos que o aluno faz uma interpretação que condiz “em parte” com os sentidos propostos pelo texto. Apesar de não apontar que a tira ironicamente discorda das reformas, ele entende sobre o que ela está falando e até se posiciona sobre o assunto, até mesmo porque, no comando da parte 3 da proposta, há as perguntas que direcionaram a construção de seu comentário.

Percebemos então, não apenas pelo seu comentário, mas também através das respostas dadas à parte dois da proposta que o aluno conseguiu compreender o assunto tratado na tira.

Acreditamos que o fato de “Y” ter entendido que a linguagem usada foi a figurada e também entender que a frase: “Parabéns!” foi utilizada de forma irônica, evidencia que ele praticou uma leitura que não “pode ser caracterizada como uma simples transposição ou ajustes de conteúdos do que lê ao seu quadro de referências, mas como realizações inusitadas e verossímeis.”(Britto, 2012, p.42).

Observamos que ele não concorda com a crítica realizada pela tira, pois se posiciona dizendo que todos podem ganhar com as referidas reformas. Por assim se posicionar, entendemos que a leitura realizada pelo aluno não pode ser caracterizada como uma leitura passiva e tampouco alienada, pois expressou com autonomia o seu ponto de vista.

Através dessa breve análise verificamos que a aluna “X” realizou 4 das 5 atividades de leitura aplicadas, tendo êxito somente na primeira ACL denominada de “A intolerância religiosa. Já o aluno “Y” realizou todas as atividades de leitura aplicadas, tendo êxito apenas nas duas ACL, ou seja, nenhum dos dois alunos conseguiram obter êxito nas ADL realizadas.

Tanto pela quantificação dos resultados que foram comparados com as respostas obtidas das ADL e das ACL realizadas por todo o universo pesquisado, quanto pela análise interpretativa das propostas respondidas por esses dois alunos, entendemos que em uma atividade de leitura ao utilizarmos o gênero tira como texto principal, de forma contextualizada e com apoio de um texto verbal, podemos favorecer significativamente a realização de uma leitura crítica.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao realizarmos esta pesquisa, tínhamos como principal meta ampliar a competência leitora dos alunos de uma turma de nono ano do Ensino Fundamental II, visto que um número significativo desses educandos não estava conseguindo realizar uma leitura crítica dos textos explorados no ambiente escolar, especificamente nas aulas de LP.

Para atingir nossos objetivos, selecionamos as tiras de Armandino como principal gênero textual para estruturar as atividades exploradas durante a realização da pesquisa, já que no LD usado pelos sujeitos da pesquisa a maioria das atividades desenvolvidas com esses gêneros contempla basicamente questões metalinguísticas da língua, deixando de explorar as inúmeras possibilidades de abordagem desses gêneros multimodais.

Escolhemos as tiras de Armandinho por serem textos que, mesmo sendo publicados em forma de coletâneas impressas, ganharam notoriedade por circular também em ambientes virtuais através das redes sociais. A utilização desses gêneros textuais favorece as práticas de leitura realizadas pelos alunos também no ambiente escolar.

No início, acreditávamos que trabalhar somente com as tiras de Armandinho, seguidas por atividades escritas de interpretação, fosse suficiente para aprimorar o diálogo dos alunos com os textos, porém constatamos que esse não era o melhor caminho.

A partir dessa reflexão, planejamos, desenvolvemos e aplicamos a nossa proposta de intervenção, caracterizada como uma atividade contextualizada de leitura (ACL). Como descrevemos na quarta seção desta dissertação, foi o tipo de proposta que mais proporcionou resultados positivos, pois foi através dela que um maior número de alunos realizou a leitura por nós esperada.

Apesar de as tiras serem muito bem aceitas pelo público pesquisado, elas sozinhas não foram suficientes para concretizarmos nossos objetivos, pois só a partir da introdução de um texto verbal para contextualizar a temática nelas abordadas que um número maior de alunos compreendeu de fato o que estava lendo.

Assim, constatamos que trabalhar com diferentes gêneros que abarquem o mesmo tema em uma mesma proposta de leitura favorece a interação autor-texto-leitor, uma vez que, dá a esse último conhecimentos que contribuem para uma maior contextualização dos assuntos tratados e, conseqüentemente, a leitura crítica fica mais fácil de ser concretizada.

Outra constatação pertinente decorre do fato de termos usado as tiras de um mesmo personagem em todas as propostas de atividade. Isso fez com que alguns alunos, em certos momentos, reclamassem por se tratar sempre das tiras de Armandinho, como se já estivessem

aborrecidos e entediados com elas. Percebemos a importância de lançar mão, nas atividades realizadas, não apenas de outros gêneros textuais, mas também de tiras protagonizadas por diferentes personagens.

Uma parte da proposta de leitura bastante significativa para atingir os resultados esperados foi a prática apresentada na seção “Dialogando com o texto”. Isso por se tratar de uma atividade desenvolvida em forma de diálogo, promovida através de rodas de leitura, nas quais houve uma participação mais ativa dos alunos, na medida em que interagem conosco e também com os amigos da sala. Nesse sentido, podemos dizer que, com os sujeitos investigados, as práticas de leitura foram mais bem sucedidas quando aconteceram de forma não solitária.

Sobre a interação entre o professor pesquisador e os sujeitos envolvidos na pesquisa, não podemos deixar de mencionar as mediações por nós realizadas durante o desenvolvimento das atividades. Vimos que somente as propostas contextualizadas de leitura (ACL) não seriam suficientes para proporcionar os resultados que obtivemos, uma vez que foi bastante perceptível que durante os momentos em que realizamos uma mediação mais intensiva, durante o desenvolvimento das atividades, os resultados foram bem mais profícuos.

É importante ressaltar que na mediação<sup>6</sup> o professor precisa ter cuidado para não tolher ou inviabilizar a voz do aluno, considerando que,

[...] ser professor já não pode mais ser o exercício puro e simples da capatazia (ou exercício da gerência). É ser do aluno um interlocutor ou mediador entre o objeto de estudos (no caso, o texto) e a aprendizagem que se vai concretizando nas atividades de sala de aula. Cada um sendo um *outro*, portanto uma possível medida, o confronto dos pontos de vista fazem da sala de aula um lugar de produção de sentidos. E esta produção não pode estar totalmente prevista pela “parafernália da tecnologia didática”. (GERALDI, 1997, p.112)

Durante as aulas de leitura, é muito importante que valorizemos os momentos de percalços e confrontos ideológicos, que, ao invés de evitá-los, saibamos valorizá-los, pois como defende Geraldi, os incômodos e as adversidades que podem surgir entre os interlocutores são produtivos para orientar e conduzir as reflexões feitas nesses momentos de interação em sala de aula, e isso permite que os sujeitos estudem e aprendam juntos.

---

<sup>6</sup> À luz de uma visão interacionista e dialógica de linguagem, a mediação é vista quando “[...] o professor que adota essa concepção de aprendizagem passa a ser corresponsável pelo aprendizado do aluno, que é o principal responsável por esse processo. A adoção da visão interacionista implica que o professor entende a aula como um espaço no qual a voz do aluno deve ser ouvida para que ele possa constituir-se como sujeito de sua aprendizagem. Isso conduz o aluno à sua formação de uma consciência crítica, que o professor precisa fomentar”. (OLIVEIRA, 2010, p.29).

Além de contribuir para a formação de leitores críticos, essa pesquisa fez com que visualizássemos outras possibilidades de trabalho com os gêneros textuais multimodais, tendo em vista que a forma como esses textos, em geral, vêm sendo explorados no contexto escolar não vem contribuindo para a formação de leitores autônomos, críticos e reflexivos.

Ainda distantes de uma “solução” definitiva para os problemas de leitura, esperamos que, assim como nós, outros professores possam vislumbrar caminhos e perspectivas para melhorar e aprimorar o trabalho com a leitura em sala de aula, para que além de mediadores sejamos também incentivadores e motivadores de leitura.

Independente dos contextos sociais, econômicos e políticos em que vivemos, é importante que jamais nos esqueçamos de que, mais do que informar, a leitura influencia de forma significativa a vida das pessoas. Muito mais do que prepará-las para melhor transitar entre as diferentes esferas sociais e discursivas, a leitura tem o poder de ampliar sua visão de mundo, transformar seus pensamentos e levá-las a entender que sem a palavra do outro dificilmente conseguem enxergar outras formas e possibilidades de viver.

Daí a grande importância de buscarmos constantemente novas metodologias para ampliar em nossos alunos sua interação com os textos, pois quanto mais recursos tiverem para compreender os diversos gêneros textuais presentes nos eventos comunicativos de que participam, mais horizontes poderão vislumbrar e, assim, mais condições terão para elaborar seus questionamentos, inquietações e angústias.

Mais do que ensinar a ler-decodificar, a escola precisa contribuir para que os alunos interpretem e compreendam o que está acontecendo com eles próprios e com o mundo, pois “saber ler” não é apenas decifrar as palavras de um texto, mas sim entender que um questionamento pode ser muito mais útil para a vida do que milhares de respostas prontas.

Por fim, formar um leitor crítico não pode ser apenas uma questão pedagógica ou didática, mas sim um ato de responsabilidade, cuidado e respeito para com os nossos alunos.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, D. B. Do texto às imagens: as novas fronteiras do letramento visual. In: PEREIRA, R.C. M; ROCA, M.D.P. (orgs.). **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo, Editora Contexto, 2009. P. 173-202.

ANTUNES, I. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

\_\_\_\_\_. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

\_\_\_\_\_. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

BAKTHIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2000.

\_\_\_\_\_. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud & Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Editora Hucitec, 2006.

\_\_\_\_\_. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BARBOSA, A.; RAMOS, P.; VILELA, T.; RAMA, A.; VERGUEIRO, W. (orgs.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. São Paulo: Editora Contexto, 2014.

BECK, A. (28 de novembro de 2016). Acesso em 6 de junho de 2017, disponível em Blog do miro:<https://4.bp.blogspot.com/DBdDmpeb2UE/WDzkxtr29uI/AAAAAAABKS0/109CynwAebMr5z9wsmr>

BECK, A. (1 de março de 2017). **tirasarmandinho**. Acesso em 21 de julho de 2017, disponível em:<https://www.facebook.com/tirasarmandinho/photos/rpp.488356901209621/1470095016369133/?type=3&theater>

BECK, A. (15 de março de 2017). **tirasarmandinho**. Acesso em 14 de julho de 2017, disponível em:<https://www.facebook.com/tirasarmandinho/photos/rpp.488356901209621/1484288798283088/?type=3&theater>

BECK, A. (28 de fevereiro de 2017). **tirasarmandinho**. Acesso em 23 de julho de 2017, disponível em:<https://www.facebook.com/tirasarmandinho/photos/rpp.488356901209621/1470095016369133/?type=3&theater>

BECK, A. (28 de fevereiro de 2017). **tirasarmandinho**. Acesso em 23 de julho de 2017, disponível em:<https://www.facebook.com/tirasarmandinho/photos/rpp.488356901209621/1469057206472914/?type=3&theater>

BECK, A. (28 de fevereiro de 2017). **tirasarmandinho**. Acesso em 24 de julho de 2017, disponível em:<https://www.facebook.com/tirasarmandinho/photos/rpp.488356901209621/1556808571031110/?type=3&theater>

BECK, A. (23 de maio de 2017). **tirasarmandinho**. Acesso em 24 de julho de 2017, disponível  
em:<https://www.facebook.com/tirasarmandinho/photos/rpp.488356901209621/1554622997916334/?type=3&theater>

BECK, A. (12 de julho de 2017). **tirasarmandinho**. Acesso em 4 de agosto de 2017, disponível  
em:<https://www.facebook.com/tirasarmandinho/photos/a.488361671209144.113963.488356901209621/1610481328997167/?type=3&theater>

BECK, A. (12 de julho de 2017). **tirasarmandinho**. Acesso em 17 de agosto de 2017, disponível  
em:<https://www.facebook.com/tirasarmandinho/photos/rpp.488356901209621/1520260391352595/?type=3&theater>

BECK, A. (12 de julho de 2017). **tirasarmandinho**. Acesso em 11 de agosto de 2017, disponível  
em:<https://www.facebook.com/tirasarmandinho/photos/a.488361671209144.113963.488356901209621/1610481328997167/?type=3&theater>

BECK, A. (30 de maio de 2017). **tirasarmandinho**. Acesso em 24 de julho de 2017, disponível  
em:[https://www.facebook.com/media/set/?set=basw.AboEaoqp63sZKCnrStlQUwKTvn0\\_2sSK\\_xEwKJXbwEQmtn3hIr6sUneYaneAJMinMrJFWs\\_xaxwKbQ](https://www.facebook.com/media/set/?set=basw.AboEaoqp63sZKCnrStlQUwKTvn0_2sSK_xEwKJXbwEQmtn3hIr6sUneYaneAJMinMrJFWs_xaxwKbQ)

BECK, A. (30 de maio de 2017). **tirasarmandinnho**. Acesso em 24 de julho de 2017, disponível  
em:<https://www.facebook.com/tirasarmandinho/photos/rpp.488356901209621/1561733050538662/?type=3&theater>

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

BRITTO, L.P.L. **Inquietudes e desacordos: a leitura além do óbvio**. Campinas SP: Mercado de Letras, 2012.

CAVALCANE, M. M. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2014.

CAVALCANTI, J. R. **Professor, leitura e escrita**. São Paulo: Editora Contexto, 2010.

DIONÍSIO, A.P. **Multimodalidades e leituras: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções**. Recife: Pipa Comunicação, 2014.

ESTEBAN, M.P.S. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Tradução de Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH editora, 2010.

FARACO, C. A. **Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editora, 2009.

FIGUEIREDO, L.; BALTHASAR, M. e GOULART, M. **Singular & Plural: Leitura, produção e estudos de linguagem.** São Paulo: Moderna, 2015.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.

\_\_\_\_\_. (org.). **O texto na sala de aula.** São Paulo: Anglo, 2012.

GLOBO, O. **O perigo da intolerância religiosa.** Disponível em: <https://oglobo.globo.com/opiniaio/o-perigo-da-intolerancia-religiosa-13622751>. Acessado em 14/05/2017.

GLOBO, O. **Reforma trabalhista: entenda as principais mudanças.** Disponível em: <https://oglobo.globo.com/economia/reforma-trabalhista-entenda-as-principais-mudancas-2119478>. Acessado em 03/08/2017.

KOCH, I. V. **Desvendando os segredos do texto.** São Paulo: Cortez, 2006.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender os sentidos do texto.** São Paulo: Contexto, 2009.

MARCUSCHI, L.A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

\_\_\_\_\_. A. **Linguística de texto: o que é e como se faz?** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MELO NETO, J.C. **Obra completa:** volume único. Org. Marly de Oliveira. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

MENDONÇA, M.R.S. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. In: DIONISIO, A.P; MACHADO, A.R; BEZERRA, M.A. (orgs.). **Gêneros textuais & ensino.** 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. Cap.6, p. 104-207.

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

PAIVA, T. **Brasil mantém últimas colocações no Pisa.** Disponível em: <http://www.cartaeducacao.com.br/reportagens/brasil-mantem-ultimas-colocacoes-no-pisa/>. Acesso em 16 de fevereiro de 2017.

PESSOA, Fernando. **A Língua Portuguesa.** Lisboa: Assírio e Alvim, 1997.

POSSENTI, Sírio. **Questões para analistas do discurso.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

RAMA, A. VERGUEIRO, Waldomiro. **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula.** São Paulo: Editora Contexto, 2014.

RAMOS, P. **Tiras no ensino.** São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

\_\_\_\_\_. Os quadrinhos em aula de Língua Portuguesa. In: RAMA, A; VERGUEIRO, V. **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula.** 4. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

Cap. 3, p. 65-85.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. **Matrizes de Referência para a Avaliação Saesp**: documento básico / Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2009.

\_\_\_\_\_. **Matrizes de Referência para a Avaliação Saesp**: língua portuguesa / Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2009.

SOARES, Evelyn. **Contestador, ‘Armandinho’ ganha fama no facebook**. [online] Disponível na Internet via. <http://oglobo.globo.com/cultura/megazine/contestador-armandinho-ganha-fama-no-facebook-8027174#ixzz4LHE9t3Yn>. Acesso em 15 de maio de 2017.

VERGUEIRO, Waldomiro. O uso das HQS no ensino. In: RAMA, A; VERGUEIRO, V. **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2014. Cap. 1, p. 7-29.

\_\_\_\_\_. A linguagem dos quadrinhos: uma “alfabetização” necessária. In: RAMA, A; VERGUEIRO, V. **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2014. Cap. 2, p. 31-64.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – PRIMEIRA ATIVIDADE DE LEITURA APLICADA (DIAGNÓSTICA)

|         |           |
|---------|-----------|
| Escola: | Ano: 2017 |
| Série:  | Código:   |
| Idade:  | Gênero:   |

#### ATIVIDADE DE LEITURA

Após ler com bastante atenção as tirinhas abaixo, escreva um breve comentário sobre os assuntos abordados em cada uma delas:



<https://www.facebook.com/tirasarmandinho/photos/rpp.488356901209621/1556808571031110/?type=3&theater>



<https://www.facebook.com/tirasarmandinho/photos/rpp.488356901209621/1554622997916334/?type=3&theater>



<https://www.facebook.com/tirasarmandinho/photos/rpp.488356901209621/1561733050538662/?type=3&theater>



## APÊNDICE C – SEGUNDA ATIVIDADE DESCONTEXTUALIZADA DE LEITURA

### ATIVIDADE DESCONTEXTUALIZADA DE LEITURA

|         |           |
|---------|-----------|
| Escola: | Ano: 2017 |
| Série:  | Data:     |
| Idade:  | Gênero:   |

Após a leitura da tira abaixo, escreva um breve comentário crítico explicitando seu ponto de vista sobre o tema nela tratado. Não se esqueça de observar conjuntamente a linguagem verbal (palavras) e a linguagem não verbal (imagens), pois a leitura de ambas será muito importante para que você consiga entender o texto.



Fonte:

<https://www.facebook.com/tirasarmandinho/photos/a.488361671209144.113963.488356901209621/1610481328997167/?type=3&theater>

## APÊNDICE D – PRIMEIRA ATIVIDADE CONTEXTUALIZADA DE LEITURA

|         |           |
|---------|-----------|
| Escola: | Ano: 2017 |
| Série:  | Código:   |
| Idade:  | Gênero:   |

### ATIVIDADE CONTEXTUALIZADA DE LEITURA: A INTOLERÂNCIA RELIGIOSA

#### PARTE 1 – CONTEXTUALIZAÇÃO DO TEMA

##### TEXTO DE APOIO

###### **O perigo da intolerância religiosa**

Tendência à convivência pacífica entre credos diferentes no Brasil tem sido cada vez mais posta em xeque, de uma forma que as autoridades não podem ignorar.

A tolerância religiosa no Brasil nunca foi pura e simplesmente uma medida imposta por decreto. É, antes disso, um aspecto cultural. Por um lado, foi preciso incluir na Constituição artigo resguardando a liberdade de culto e proteção contra a discriminação, porque tais garantias não seriam naturais; por outro, a convivência entre credos distintos foi facilitada pela formação do povo. A miscigenação e a intimidade entre a casa-grande e a senzala resultaram em mecanismos de acomodação, como o sincretismo que uniu religiões aparentemente tão diferentes quanto o catolicismo e o candomblé. Na Bahia, por exemplo, eles se misturaram.

No entanto, a tendência à convivência pacífica tem sido cada vez mais posta em xeque, e de uma forma que as autoridades não podem fazer vista grossa. A série de reportagens publicada pelo GLOBO semana passada mostra que os fiéis da umbanda e do candomblé — 600 mil pelo Censo 2010 — foram vítimas de 22 das 53 denúncias de intolerância religiosa recebidas pelo Disque 100, da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência, de janeiro a 11 de julho deste ano. Além disso, um estudo da PUC-Rio registrou que, num grupo de 840 terreiros, 430 foram alvo de discriminação, sendo 57% dos casos em locais públicos.

Os ataques vão de manifestações de preconceito na escola e no trabalho a ofensas pessoais, ameaças, danificação de imagens e até a destruição de terreiros. A mãe de santo Conceição de Lissá, em Duque de Caxias, viu seu terreiro ser atacado oito vezes nos últimos oito anos. Em pelo menos um episódio, fanáticos usaram gasolina para atear fogo no quarto dos artigos usados nas cerimônias. Ou seja, além da humilhação e do dano moral, a integridade física dos fiéis está em risco.

A intolerância, por si só, já é inaceitável. Seja contra orientação sexual, etnia ou crença. Trata-se de um comportamento criminoso que deve ser punido como manda a lei.

Felizmente, não chegamos aqui ao ponto de outros países em que grupos se organizam para manifestar publicamente o ódio a homossexuais, negros ou estrangeiros. Mas é melhor não pagar para ver. Adeptos dos cultos afro-brasileiros não só denunciam como organizam sua legítima reação em passeatas contra a intolerância religiosa. Contam com o apoio na sociedade e de representantes de outros credos, com quem têm em comum a convicção de que o respeito à fé alheia é sagrado.

Se a sociedade se mobiliza, mais obrigações ainda tem o poder público, que deve ficar atento e ser ágil nas investigações. Caso a intolerância não seja punida exemplarmente, fiéis movidos pela absurda presunção de superioridade poderão se sentir encorajados a prosseguir, porque, afinal, estariam agindo “em nome de Deus”. E é justamente assim que pensam radicais responsáveis por guerras milenares e terrorismo pelo mundo afora.

Disponível em <https://oglobo.globo.com/opinia/o-perigo-da-intolerancia-religiosa-13622751>

### DIALOGANDO COM O TEXTO (ORAL)

- 1 - Você já tinha ouvido falar em “intolerância religiosa”?
- 2- Depois da leitura da reportagem, como explicaria a um colega/familiar o que é intolerância religiosa?
- 3- Qual a opinião do repórter sobre a intolerância religiosa? Ele é a favor ou contra? Quais trechos da reportagem podem comprovar a sua resposta?
- 4- Observe o seguinte trecho:  
 Caso a intolerância não seja punida exemplarmente, fiéis movidos **pela absurda presunção de superioridade** poderão se sentir encorajados a prosseguir, porque, afinal, estariam agindo “em nome de Deus”.
  - O que seria “absurda presunção de superioridade”?
- 5- Na visão do repórter, caso a intolerância religiosa não seja punida, o que pode acontecer?

### PARTE 2 - INTERPRETAÇÃO TEXTUAL (ESCRITA)

#### TEXTO PRINCIPAL



Disponível em <https://www.facebook.com/tirasarmandinho/photos/rpp.488356901209621/1520260391352595/?type=3&theater>

- 1- Através da observação da tirinha acima, podemos entender que ela trata:
  - a) Das diversas religiões existentes no Brasil;
  - b) Dos vários problemas que a falta de fé pode causar;

c) Das religiões que não são aceitas pela maior parte das pessoas do país;

**d) Da falta de respeito com as religiões das pessoas.**

2- Podemos observar que tanto no primeiro como no terceiro quadrinho há uma pergunta que Armandinho faz ao pai. Podemos entender que:

a) Ele apenas procura respostas para uma dúvida que várias crianças podem ter;

**b) Ele usa as perguntas para refletir sobre o problema abordado na tira;**

c) Ele usa as perguntas apenas para manter o diálogo com o pai;

d) Ele faz as perguntas apenas para manter o diálogo, já que ele nem está olhando para o pai.

3- Observando a tirinha, as palavras: “diferentes” e “milhares” encontradas no segundo quadrinho são importantes para a construção do significado do texto? Justifique sua resposta.

**R.: Sim, pois é principalmente através dessas palavras que o texto leva nos leva a perceber a existência das diversas e diferentes religiões, assunto tratado na tira.**

4- Observe que Armandinho está de costas para o seu pai. Essa atitude demonstra que ele não está dando tanta importância sobre o assunto que eles estão conversando? Comente sua resposta utilizando uma passagem do texto.

**R.: Não, pois através da passagem: “E por que uma valeria mais que outra?”, percebemos que ele dá importância e questiona sobre o assunto.**

### PARTE 3 – PRODUÇÃO TEXTUAL

Escreva um breve comentário explicitando seu ponto de vista sobre a “Intolerância religiosa”.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**APÊNDICE E – SEGUNDA ATIVIDADE CONTEXTUALIZADA DE LEITURA**  
**ATIVIDADE CONTEXTUALIZADA DE LEITURA: REFORMA TRABALHISTA**

|         |           |
|---------|-----------|
| Escola: | Ano: 2017 |
| Série:  | Data:     |
| Idade:  | Gênero:   |

**PARTE 1 – CONTEXTUALIZAÇÃO DO TEMA**  
**TEXTO DE APOIO**

**Reforma trabalhista: entenda as principais mudanças (adaptado)**

**Acordado sobre o legislado**

Principal tópico da reforma, o texto permite que o acordado entre sindicatos e empresas tenha força de lei para uma lista de itens, entre os quais jornada, participação nos lucros e banco de horas. Não entram nessa lista direitos essenciais, como o salário mínimo, FGTS, férias proporcionais e décimo terceiro salário.

**Fim do imposto sindical obrigatório**

O texto acaba com o imposto sindical obrigatório, que, para o trabalhador, equivale a um dia de trabalho por ano. Para o empregador, há uma alíquota conforme o capital social da empresa. O recolhimento passa a ser voluntário, por opção do trabalhador e do empregador.

**Parcelamento de férias**

O texto permite a divisão das férias em até três períodos, com a concordância do empregado. Um deles, no entanto, não pode ser inferior a 14 dias. Os dois restantes têm que ter mais de cinco dias corridos, cada. O texto também veda o início das férias no período de dois dias que antecede feriado ou dia de repouso semanal remunerado

**Jornada diária**

A jornada diária poderá ser ajustada desde que a compensação aconteça no mesmo mês e se respeite o limite de dez horas diárias, já previsto na CLT. Este item, no entanto, pode ser negociado entre patrão e empregado, com força de lei. O texto também regulamenta a jornada de 12 horas, que terá que ser seguida por 36 horas ininterruptas de descanso.

**Intervalo intrajornada**

Sindicatos e empresas poderão negociar intervalos de almoço menores do que uma hora. Em caso de descumprimento, o empregador pagaria dobrado o restante. Por exemplo, se almoço é de uma hora e o empregado fez 50 minutos, a empresa paga os 10 minutos restantes em dobro. Da forma como é hoje, uma súmula do TST obriga o pagamento triplicado.

**Jornada parcial e temporária**

A jornada do contrato parcial poderá subir das atuais 25 horas semanais permitidas para até 30 horas, sem possibilidade de horas extras. O empregador também pode optar por um contrato de 26 horas, com até seis horas extras. O trabalhador sob esse regime terá direito a férias, assim como os contratos por tempo determinado.

**Inclusão da jornada intermitente**

Esse tipo de contrato permitirá a prestação de serviços com interrupções, em dias alternados ou apenas por algumas horas na semana. O trabalhador tem que ser convocado com, pelo

menos, cinco dias de antecedência. A exceção são os aeronautas, que não podem seguir esse regime. Hoje, a CLT não prevê a jornada intermitente.

### Terceirização

A lei que regulamenta a terceirização foi aprovada há algumas semanas e permite que ela valha para qualquer função da empresa. O texto da reforma inclui duas salvaguardas à lei da terceirização. Proíbe que uma pessoa com carteira assinada seja demitida e contratada como pessoa jurídica ou por terceirizada por um período inferior a 18 meses.

### Gestantes e lactantes

Gestantes e lactantes não poderão trabalhar em atividades que tenham grau máximo de insalubridade. Em atividades de grau médio ou mínimo de insalubridade, a gestante deverá ser afastada quando apresentar atestado de saúde de um médico de sua confiança. Pela regra atual, gestantes e lactantes são proibidas de exercer qualquer atividade insalubre.

### Demissão em acordo

O projeto cria um novo dispositivo jurídico: a demissão em comum acordo. Por esse mecanismo, a multa de 40% do FGTS é reduzida a 20%, e o aviso prévio fica restrito a 15 dias. Além disso, o trabalhador tem acesso a 80% do dinheiro na conta do Fundo, mas perde o direito a receber o seguro-desemprego.

Fonte: <https://oglobo.globo.com/economia/reforma-trabalhista-entenda-as-principais-mudancas-2119478>.

## DIALOGANDO COM O TEXTO (ORAL)

- 1 - Você já tinha ouvido falar da reforma trabalhista? O que você sabe sobre ela?
  
- 2- Você acredita que essas reformas trabalhistas serão boas para a vida do trabalhador? Justifique sua resposta.
  
- 3- Das mudanças citadas no texto acima, qual delas mais lhe chamou atenção? Por quê?

## PARTE 2 - INTERPRETAÇÃO TEXTUAL

### TEXTO PRINCIPAL



<https://www.facebook.com/tirasarmandinho/photos/a.488361671209144.113963.488356901209621/1610481328997167/?type=3&theater>

- 1- Através da observação da tira acima, podemos entender que ela trata:
  - a) De uma reforma residencial que uma pessoa ganhou em um sorteio;
  - b) Da construção de uma casa onde terá melhor ventilação e mais espaço;
  - c) Das reformas trabalhistas que foram propostas pelo congresso nacional;**
  - d) Das reformas constitucionais em relação aos sorteios de campanhas publicitárias.

2- Após lermos a tira inteira, observando a expressão “PARABÉNS!” no primeiro quadrinho, podemos entender que:

a) Trata-se de uma palavra que serve exclusivamente apenas para introduzir o assunto tratado;

**b) A palavra está sendo utilizada de forma irônica, pois na verdade em vez de reformar, várias partes de algo estão sendo retiradas;**

c) Trata-se de uma palavra apenas acessória, que se retirada do texto não haverá prejuízo de sentido;

d) O locutor utiliza essa palavra para cumprimentar o seu interlocutor por ter ganhado a reforma.

3- Ao ler no segundo e no terceiro quadrinho da tira os elementos que seriam reformados na casa, a expressão facial de Armandinho demonstra que:

a) Ele está extremamente feliz, pois a casa ficará “novinha em folha”;

b) Ele não se importa com o que está acontecendo;

**c) Ele está indignado com a situação;**

d) Ele está muito satisfeito, pois reformas sempre são necessárias.

4- Sabemos que para a produção de um texto pode ser usada predominantemente a linguagem no sentido real (aquele em que as palavras são usadas de forma objetiva) ou predominantemente no sentido figurado (aquele em que as palavras são usadas mais de forma subjetiva, podendo adquirir vários significados).

Posto isso, através da leitura da tira podemos entender que a linguagem utilizada pelo autor está sendo usada no sentido literal ou no sentido figurado? Comente sua resposta.

**R.: A linguagem utilizada pelo autor está no sentido figurado, pois não se trata de uma reforma de uma casa de verdade, mas sim nas mudanças que alguns governantes pretendem fazer nas leis trabalhistas.**

