

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE – UFAC
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

ANDRÉIA COSME DE OLIVEIRA

**LEITURA E LETRAMENTO: UMA PROPOSTA PARA O DESENVOLVIMENTO DA
COMPETÊNCIA LEITORA EM ALUNOS DO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Rio Branco – Acre

2017

ANDRÉIA COSME DE OLIVEIRA

**LEITURA E LETRAMENTO: UMA PROPOSTA PARA O DESENVOLVIMENTO DA
COMPETÊNCIA LEITORA EM ALUNOS DO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Federal do Acre – UFAC, como parte das exigências para a obtenção do grau de Mestre em Letras.

Área de Concentração: Linguagens e Letramentos

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

Orientadora: Profa. Dra. Tatiane Castro dos Santos

Rio Branco – Acre

2017

ANDRÉIA COSME DE OLIVEIRA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Federal do Acre – UFAC, como parte das exigências para a obtenção do grau de Mestre em Letras.

Aprovada em: 30/05/2017

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Tatiane Castro dos Santos (Orientadora)
Universidade Federal do Acre – UFAC

Lindinalva Messias do Nascimento Chaves (Membro Interno)
Universidade Federal do Acre – UFAC

Wendell Fiori de Faria (Membro Externo)
Universidade Federal da Rondônia - UNIR

Alexandre Melo de Sousa (Suplente)
Universidade Federal do Acre - UFAC

Ao meu pai João Santos (in memoriam).

À minha filha, Isabela Vitória.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, a Deus, por ter me abençoado com esta oportunidade ímpar de cursar um mestrado.

À CAPES, pela ajuda financeira.

Ao Profletras, pela excelente condução do Programa e pela valorização dos professores de língua portuguesa.

À UFAC, por ter aderido ao Programa.

Aos meus pais, João (in memoriam) e Maria de Fátima, que sempre me incentivaram a estudar e ir em busca de um futuro melhor.

Ao meu esposo Francisco Egberto e minha filha Isabela Vitória, pela compreensão da minha ausência em suas vidas.

Aos meus irmãos, Anderson e Mirla, pelo apoio e incentivo.

À minha orientadora, Profa. Dra. Tatiane Castro dos Santos, por sua dedicação e paciência no decorrer de toda a elaboração deste trabalho.

Aos professores e colegas da segunda turma do Profletras, da Universidade Federal do Acre, pelas trocas de experiências e pelo conhecimento construído em conjunto.

Aos membros da Comissão Examinadora, pelas valorosas e significativas contribuições.

“Entre coisas e palavras – principalmente
entre palavras – circulamos.”

(Carlos Drummond de Andrade)

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo contribuir para o desenvolvimento da competência leitora e, conseqüentemente, para o letramento de alunos do Ensino Fundamental, a partir da apresentação de uma proposta de intervenção a ser desenvolvida em uma turma de 8º ano nas aulas de Língua Portuguesa, utilizando o gênero textual charge como objeto de estudo. Tal proposta está pautada nos moldes da estratégia de leitura tutorial, preconizada por Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2013). Para tanto, partimos de um estudo bibliográfico em que tomamos como referência autores como Soares (2012, 2015), Kleiman (1995, 2005), Koch (2003, 2008), Marcuschi (2005, 2008), entre outros. Com base nesses pesquisadores, discutimos o que é leitura, a importância da ativação do conhecimento prévio e o papel do professor como mediador e como agente letrador. Discutimos, também, a necessidade de desenvolvermos um trabalho com a leitura que se dê em contextos de letramento, que considere os diferentes gêneros textuais e práticas sociais. Assim, neste texto, apresentamos essas discussões teóricas, alguns aspectos metodológicos do trabalho e a aplicação de uma proposta de intervenção. Participaram da pesquisa vinte e dois alunos do oitavo ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da rede estadual do município de Rio Branco, estado do Acre. Conforme análise dos resultados, os alunos envolvidos nesse trabalho tiveram avanços significativos com relação ao desenvolvimento da competência leitora através da estratégia de leitura tutorial e da ativação dos conhecimentos prévios.

Palavras-chave: Leitura. Letramento. Competência Leitora.

ABSTRACT

The present work aims to present a proposal of intervention to be developing in a class of 8th grade of Elementary School, in a Portuguese language classes, using the textual genre charge as an object of study. This proposal is based on the tutorial reading strategy, advocated by Bortoni-Ricardo, Machado and Castanheira (2013), for which we seek to contribute to the development of student reading competence and, consequently, to these literacy. Therefore, we start from a bibliographic study in which we take as reference authors like Soares (2012, 2015), Kleiman (1995, 2005), Koch (2003, 2008), Marcuschi (2005, 2008), among others. Based on these researchers, we discuss what is reading, the importance of activation of prior knowledge and the teacher's role as a mediator and signaling agent. We also discussed the need to develop a work with a reading that dwells in literacy contexts to consider the different textual genres and social practices. Thus, in this text, theoretical discussions, some working methodologies and a proposal of intervention are introduce. Twenty - two students from the eighth grade of Elementary School participated in the study of a public school of the state network of the municipality of Rio Branco, state of Acre. According to the analysis of the results, the students involved in this work had significant advances in relation to the development of reading competence through the tutorial reading strategy and the activation of previous knowledge.

Keywords: Reading. Literacy. Reading Competence.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1: Dia das Crianças.....	74
FIGURA 2: Poluição	74
FIGURA 3: Futuro.....	75
FIGURA 4: Presentes.....	75
FIGURA 5: Analfabetismo.....	85
FIGURA 6: Ensino Público.....	86
FIGURA 7: Analfabetismo Funcional.....	86

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Desempenho dos brasileiros em leitura – PISA 2015.....	19
QUADRO 2: Evolução da proficiência média dos estudantes brasileiros considerados os erros de ligação – PISA Leitura: 2000-2015.....	20
QUADRO 3: Descritores para Procedimentos de Leitura - SAEB.....	21
QUADRO 4: Evolução dos resultados SAEB (1995 – 2015).....	22
QUADRO 5: Desempenho do Acre - anos finais do Ensino Fundamental – IDEB 2011.....	23
QUADRO 6: Avanços do Acre em relação aos estados da Região Norte – IDEB 2011.....	25
QUADRO 7: Comparativos dos anos iniciais do Ensino Fundamental do Acre com Região Norte.....	26
QUADRO 8: Comparativos do Ensino Médio do Acre em relação à Região Norte.....	27
QUADRO 9: Histórico de crescimento do IDEB no Acre – 2005 a 2011.....	28
QUADRO 10: Síntese do Filme “Vida Maria”.....	78
QUADRO 11: Respostas do Aluno “A”.....	82
QUADRO 12: Respostas do Aluno “B”.....	83
QUADRO 13: Respostas do Aluno “C”.....	84
QUADRO 14: Análise da Figura 5 – Analfabetismo.....	88
QUADRO 15: Análise da Figura 6 – Ensino Público.....	89
QUADRO 16: Análise da Figura 7 – Analfabetismo Funcional.....	89

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 LEITURA E LETRAMENTO NO ENSINO FUNDAMENTAL	16
1.1 O sistema de avaliação educacional no Brasil e a proficiência leitora	17
1.2 Concepções de leitura.....	29
1.2.1 A importância do conhecimento prévio.....	32
1.2.2 Objetivos da leitura e Competência leitora.....	36
1.2.3 A Leitura na escola: o papel do professor como mediador.....	38
1.3 Formação de leitores: o papel do professor como agente de letramento.....	41
1.4 Estratégias de Leitura.....	44
1.5 Letramento e o uso da leitura como prática social.....	49
1.6 Letramento e Gêneros Textuais.....	53
1.7 O gênero textual Charge.....	59
2 METODOLOGIA E PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	61
2.1 Opções metodológicas.....	61
2.1.1 Leitura Tutorial.....	62
2.2 Proposta de intervenção pedagógica.....	63
2.2.1 Plano geral das atividades.....	64
2.2.2 Desenvolvimento da Proposta.....	65
3 APLICAÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	70
3.1 Contexto da Pesquisa.....	70
3.2 Primeiro Momento: Preparando-se para a leitura do texto.....	71
3.3 Segundo Momento: Momento da leitura.....	85
3.4 Terceiro Momento: Após a leitura do texto.....	87
3.5 Análise dos resultados.....	90
CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
REFERÊNCIAS	97

INTRODUÇÃO

O ensino de leitura tem sido alvo de grandes discussões e motivo de preocupação dentro do sistema educacional brasileiro, especialmente quando se toma como base para averiguar o desempenho dos alunos os resultados das avaliações a que os alunos são submetidos, como, por exemplo, o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e a Prova Brasil.

Diante de tantas mudanças sociais, mediante à sociedade extremamente grafocêntrica em que vivemos, e das novas concepções de leitura, surge a indagação: como melhorar o desempenho em leitura dos alunos não só nas avaliações, mas também considerando as diversas situações comunicativas de que participam em suas práticas sociais diárias? Justifica-se, assim, o tema proposto neste trabalho, em relação aos processos de leitura como atividades sociais, em que o sujeito precisa se tornar “letrado” e não só alfabetizado, para agir socialmente.

Desse modo, partindo de preocupações pessoais enquanto professora de Língua Portuguesa, no que diz respeito às deficiências em leitura presentes em um número acentuado de alunos, bem como de observações feitas no dia a dia da vida docente, é que surgiu este trabalho.

Os participantes envolvidos na pesquisa tratam-se de vinte e dois alunos do 8º (oitavo) ano do Ensino Fundamental, estudantes de uma escola pública da rede estadual do município de Rio Branco, capital do estado do Acre.

Nosso objetivo geral é, portanto, contribuir para o desenvolvimento da competência leitora e, conseqüentemente, para o letramento de alunos do Ensino Fundamental, a partir da apresentação de uma proposta de intervenção a ser desenvolvida em uma turma de 8º ano nas aulas de língua portuguesa, utilizando o gênero textual charge como objeto de estudo. Além disso, temos o intuito de contribuir com o trabalho docente, apresentando uma atividade que possa vir a ajudar os demais colegas de profissão nessa missão de formar leitores competentes e críticos da realidade.

A escolha da charge como objeto de estudo se deu por se tratar de um gênero de leitura curta que mescla a linguagem verbal e não verbal, ou seja, é um texto

multimodal, sendo por isso melhor aceito pelo seu público-alvo. Além disso, tratam-se de textos em que o tom humorístico é bastante presente, o que faz da charge um texto de leitura fácil e prazerosa. Bem como pelas críticas apresentadas pelas charges, as quais contribuem para o desenvolvimento da criticidade dos alunos.

Para tanto, esta pesquisa foi organizada em três capítulos, os quais passam a ser descritos a seguir, enfatizando-se a temática que tratam e os pontos principais de cada um deles.

No primeiro capítulo, intitulado “Leitura e letramento no Ensino Fundamental”, apresentamos as concepções de leitura, visando preparar os alunos a fazerem o uso das práticas sociais que envolvem o referido processo. Iniciamos com uma discussão a respeito das concepções de leitura propostas por teóricos dessa área de estudo, cujas ideias são descritas ao longo do capítulo.

Geraldi (1984) apresenta três concepções de linguagem aplicadas às práticas de leitura: Linguagem como expressão do pensamento, Linguagem como instrumento de comunicação e Linguagem como forma de interação. Nessa mesma linha de pensamento, temos Koch e Elias (2008), que colocam a terceira concepção como sendo a mais adequada para o processo de ensino da leitura e compreensão do texto.

Dando continuidade, apresentamos os estudos de Leffa (1996) e Antunes (2003), que defendem o modelo interativo, segundo o qual nem o texto, nem o autor e nem o leitor são o centro da leitura. Para essa concepção, a leitura é vista como uma interação autor-texto-leitor, através da qual os sujeitos se constroem dialogicamente no texto.

Abordamos, também, a importância do conhecimento prévio na leitura, apoiada nas concepções de Kleiman (2013), que define o conhecimento prévio como sendo um conjunto de informações e saberes que temos guardados em nossa mente e que podemos acionar quando preciso. Corroborando com a autora, temos as considerações de Antunes (2003), a qual afirma que a ativação do conhecimento prévio é essencial à compreensão do texto.

Em outro tópico, discutimos a Leitura na escola e o papel do professor como mediador, com os estudos de Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2013), trazendo o conceito de andaimagem como uma estratégia fundamental para o processo de aquisição da leitura e o quanto é importante a ação do professor no

desenvolvimento da compreensão leitora. Dando ênfase à mediação do professor durante todo o processo de leitura em sala de aula.

Em seguida, no tópico “A Formação de leitores: o papel do professor como agente de letramento”, temos a descrição das ações do professor como agente letrador, contribuindo de forma positiva para que os alunos sejam inseridos na sociedade letrada.

No subtítulo “Letramento e o uso da leitura como prática social”, apresentamos o conceito de letramento defendido por Kleiman (1995) e Soares (2012). Além disso, discutiremos sobre a diferença entre alfabetizar e letrar. Porém, Soares (2004) conclui que, apesar de serem processos distintos, são indissociáveis. Ainda nesta seção, expusemos a concepção de leitura como prática social e não mais como prática escolar de mera decodificação.

Dando prosseguimento aos estudos sobre letramento, temos o subtítulo “Letramento e Gêneros Textuais”, o qual traz o conceito de gênero sob a concepção de Bakhtin (2003) e Marcuschi (2005). E, ainda, a abordagem de Schneuwly e Dolz (2004), que consideram o gênero como um objeto de aprendizagem.

No segundo capítulo, apresentamos as nossas opções metodológicas em relação ao tipo de pesquisa realizada para o desenvolvimento deste trabalho, bem como a proposta de intervenção metodológica. Nesta seção trazemos um esboço de todas as atividades que serão desenvolvidas ao longo de toda a execução da proposta.

A referida proposta trata-se de uma sugestão de atividade de leitura utilizando-se da estratégia de leitura tutorial e também da mobilização dos conhecimentos prévios, a ser desenvolvida com alunos do 8º (oitavo) ano do Ensino Fundamental, tendo como objeto de estudo o gênero textual charge.

No terceiro capítulo, temos a aplicação da proposta de intervenção. Nesta seção discutiremos sobre a atividade aplicada, sistematizando cada etapa do processo. Apresentamos a descrição de todo o andamento da aplicação da proposta.

Na sequência, faremos a análise da intervenção pedagógica e algumas considerações acerca dos resultados obtidos em relação aos objetivos que foram elaborados e propostos no início deste trabalho, bem como discutiremos sobre as expectativas a serem alcançadas.

E por fim, nas considerações finais, retomamos alguns conceitos dos autores apresentados no decorrer de todo o trabalho, algumas conclusões sobre os temas

desenvolvidos e um breve comentário sobre os pontos positivos da atividade sugerida para o trabalho docente em sala de aula voltado para o desenvolvimento da proficiência leitora.

1 LEITURA E LETRAMENTO NO ENSINO FUNDAMENTAL

Em decorrência da nova realidade que vivemos, em que saber ler e escrever, enquanto aprendizagem de uma tecnologia, não é mais condição suficiente para atender às demandas da sociedade, a questão do letramento tem sido colocada em evidência. Tendo em vista que as demandas sociais de leitura e de escrita estão em constante evolução, é essencial que a escola prepare os alunos para que eles sejam capazes de responder efetivamente às práticas sociais de uso da leitura e da escrita.

Com isso, surge a necessidade de ressignificar os conceitos de leitura/escrita e dissociá-los do processo inicial de aquisição, dando abertura para os estudos sobre a prática de letramento. Para viabilizar o trabalho com o letramento faz-se necessário um conceito de ensino de leitura/escrita como prática social, que dê conta dos vários tipos de conhecimento que interagem nos processos interpretativos, ou seja, é preciso ver o processo de leitura e escrita na sua abrangência social e não apenas na sua dimensão cognitiva.

Percebemos, portanto, que se torna indispensável e urgente um trabalho com a leitura capaz de desenvolver novos caminhos para incentivar os alunos a serem cidadãos críticos de sua própria realidade e quebrar essa corrente de alienação que domina a sociedade. A referida abordagem é defendida por Paulo Freire, o qual concebe a educação como “uma forma de organizar o pensamento do sujeito possibilitando-lhe uma visão crítica do mundo, tornando-o capaz de usar a leitura e a escrita de maneira consciente de modo a conhecer e intervir na realidade” (apud SANTOS, s. d., p. 4).

Nessa perspectiva, o professor pode mediar o processo de construção de conhecimento, contribuindo para que o aluno possa interpretar, sistematizar, confrontar, documentar, informar, orientar-se, reivindicar, enfim, fazer um efetivo uso da leitura e da escrita, de acordo com o que a sociedade exige. Essas são as condições dadas pelo letramento, quando o aluno é estimulado a desenvolver suas habilidades de leitura e escrita voltadas para as práticas sociais, para situações reais do seu cotidiano.

Nesta pesquisa, daremos ênfase ao trabalho com a leitura no ensino fundamental, associada com as práticas de letramento. Para tanto, iniciaremos fazendo uma breve explanação sobre como ocorre a avaliação da proficiência leitora dos estudantes brasileiros.

1.1 O sistema de avaliação educacional no Brasil e a proficiência leitora

As avaliações de aprendizagem feitas no Brasil em nível nacional são de responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o qual, através dessas avaliações subsidia a formulação e implementação de políticas públicas para a área educacional a partir de parâmetros de qualidade e igualdade:

As avaliações da aprendizagem são coordenadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. O Inep é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação MEC, cuja missão é promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro com o objetivo de subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para a área educacional a partir de parâmetros de qualidade e equidade, bem como produzir informações claras e confiáveis aos gestores, pesquisadores, educadores e público em geral. (MEC, 2016, s. p.)

Para promover tais estudos, o Inep realiza levantamentos estatísticos e promove exames avaliativos em algumas etapas da educação. São eles: o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), o Exame nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja), a Provinha Brasil e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que complementa junto com a Prova Brasil a avaliação da Educação Básica.

Além disso, existe um exame de avaliação internacional, o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), o qual avalia estudantes com 15 anos de idade, de diversos países, em leitura, matemática e ciências.

Rojo (2009, p. 30), cita quais são as principais avaliações da Educação Básica realizadas em nosso país:

Mais recentemente, os alunos da educação básica (ensino fundamental e médio) têm participado de diversos programas/sistemas de avaliação, sendo os mais importantes dentre eles o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) – governamentais – e o estrangeiro PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes).

Esses processos avaliam, entre outras competências e habilidades, a proficiência leitora dos alunos, as capacidades essenciais que os alunos devem ter no ato da leitura, que são consideradas fundamentais para o desenvolvimento e

construção das demais competências de aprendizagem. Nesta seção, daremos ênfase ao Pisa e Saeb.

O PISA faz parte de um conjunto de avaliações e exames nacionais e internacionais coordenados pela Diretoria de Avaliação da Educação Básica (DAEB), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Diferentemente das demais avaliações, o estudo proposto pelo PISA permite ao Brasil aferir conhecimentos e habilidades dos estudantes de 15 anos em leitura, matemática e ciências, contrastando com resultados do desempenho de alunos dos países membros da OCDE, além de 35 países/economias parceiras.

Segundo Rojo (2009, p. 31), o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) defende uma concepção de leitura cognitiva:

O PISA tem uma concepção cognitiva de leitura como extração de informação e relação entre informações extraídas de textos em diferentes gêneros e linguagens, tais como folhetos, gráficos e mapas retirados de atlas, diagramas, os quais constituem práticas de leitura escolares e não escolares.

Além disso, trabalha com a seguinte definição em relação à proficiência leitora: “Letramento em leitura refere-se a compreender, usar, refletir sobre e envolver-se com os textos escritos, a fim de alcançar um objetivo, desenvolver conhecimento e potencial e participar da sociedade.” (OCDE, 2016)

A autora discorre, também, sobre a concepção de leitura trabalhada pelo ENEM e pelo SAEB, conforme a seguir:

O ENEM e o SAEB aproximam-se mais de uma concepção discursiva de leitura, na medida em que incorporam descritores ou habilidades e competências que dizem respeito não somente ao conteúdo e à materialidade linguística dos textos (e às capacidades cognitivas de leitura mencionadas na grade do PISA), mas também a sua situação de produção, por exemplo, exigem “estabelecer relações entre eles [os diferentes textos] e seu contexto histórico, social, político ou cultural, inferindo as escolhas dos temas, gêneros discursivos e recursos expressivos dos autores” (ENEM) ou “reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido” (descritores do SAEB). (ROJO, 2009, P. 31)

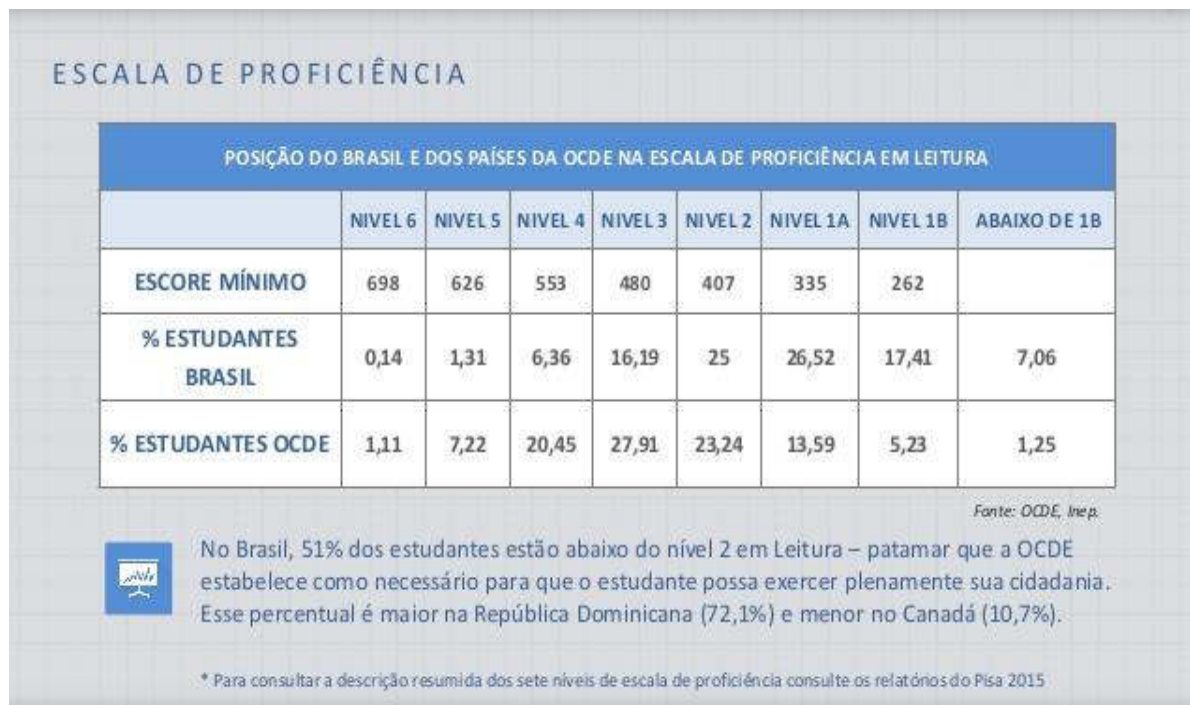
Portanto, de acordo com a definição de letramento em leitura do PISA 2015, podemos notar que as avaliações do PISA não buscam avaliar somente o alfabetismo, há uma preocupação com as práticas sociais de leitura, que é o que realmente tem importância para a formação do leitor competente.

No entanto, os resultados da edição do PISA 2015 evidenciam sérios problemas de aprendizagem, tendo em vista que os alunos brasileiros não estão obtendo resultados satisfatórios.

Dos 87 itens de leitura avaliados na edição do PISA 2015, 70 foram comuns aos países cujos resultados são comparados neste capítulo, a saber: Brasil (resultado geral e resultado por unidade da Federação), Canadá, Colômbia, Costa Rica, Chile, México, Peru, Uruguai, Estados Unidos, Espanha, Portugal, Coreia do Sul, Finlândia e República Dominicana. O percentual de estudantes que responderam corretamente a cada um desses itens de leitura variou consideravelmente. No Brasil, o percentual de respostas corretas foi de 41,4%, em média; o Espírito Santo foi o estado com maior percentual de acerto (48,7%), e Alagoas, o menor (31,2%). Dentre os outros países estudados, a Finlândia apresentou, em geral, o maior percentual de respostas corretas (65,6%), e a República Dominicana, o menor (32,3%). (BRASIL, 2015, p. 102)

O quadro abaixo nos mostra o desempenho dos estudantes brasileiros em relação aos estudantes de outros países quanto à proficiência leitora, de acordo com a avaliação do PISA 2015:

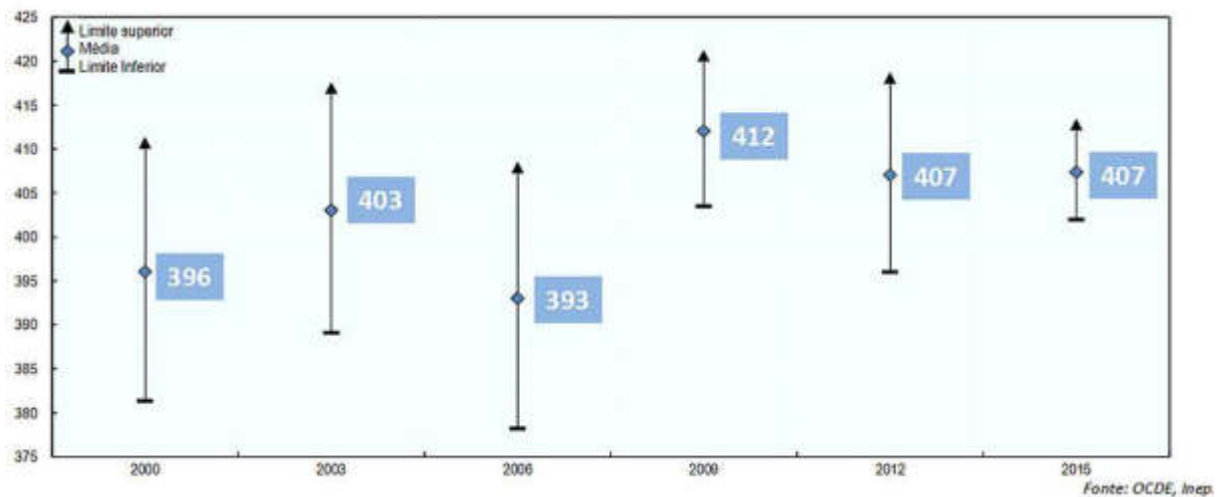
Quadro 1: Desempenho dos brasileiros em leitura – PISA 2015



Fonte: <https://www.slideshare.net/MarcoZeroConteudo/programme-for-international-student-assessment-pisa>

Conforme dados do PISA, podemos perceber que o Brasil não tem avançado nos resultados, a maioria dos estudantes brasileiros apresenta um nível baixo de proficiência leitora, muito distante do que é considerado como padrão mínimo, possuem capacidades leitoras bem limitadas. Este fato nos faz crer que a escola está ensinando somente regras gramaticais, uma educação mecânica, baseada na memorização, ao invés de estar proporcionando aos alunos o contato com vários gêneros textuais que os faça se posicionar diante de situações e serem sujeitos críticos de sua própria realidade.

Quadro 2: Evolução da proficiência média dos estudantes brasileiros considerados os erros de ligação – PISA Leitura: 2000-2015



Fonte: <http://cqceducacao.com.br/pisa-2015-graficos/>

O quadro acima mostra a evolução dos estudantes brasileiros no PISA em relação à proficiência em leitura entre os anos 2000 e 2015. Podemos observar que as médias dos alunos vêm diminuindo nos últimos anos, muito embora tenha se mantido nos dois últimos exames (2012 e 2015).

Quanto ao SAEB, uma de nossas avaliações nacionais, apresentamos abaixo a tabela de descritores que indicam as habilidades de leitura avaliadas no exame para alunos do 9º ano do Ensino Fundamental:

Quadro 3: Descritores para Procedimentos de Leitura - SAEB

Descritores	9ª EF
Localizar informações explícitas em um texto	D1
Inferir o sentido de uma palavra ou expressão	D3
Identificar o tema de um texto	D4
Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato	D14

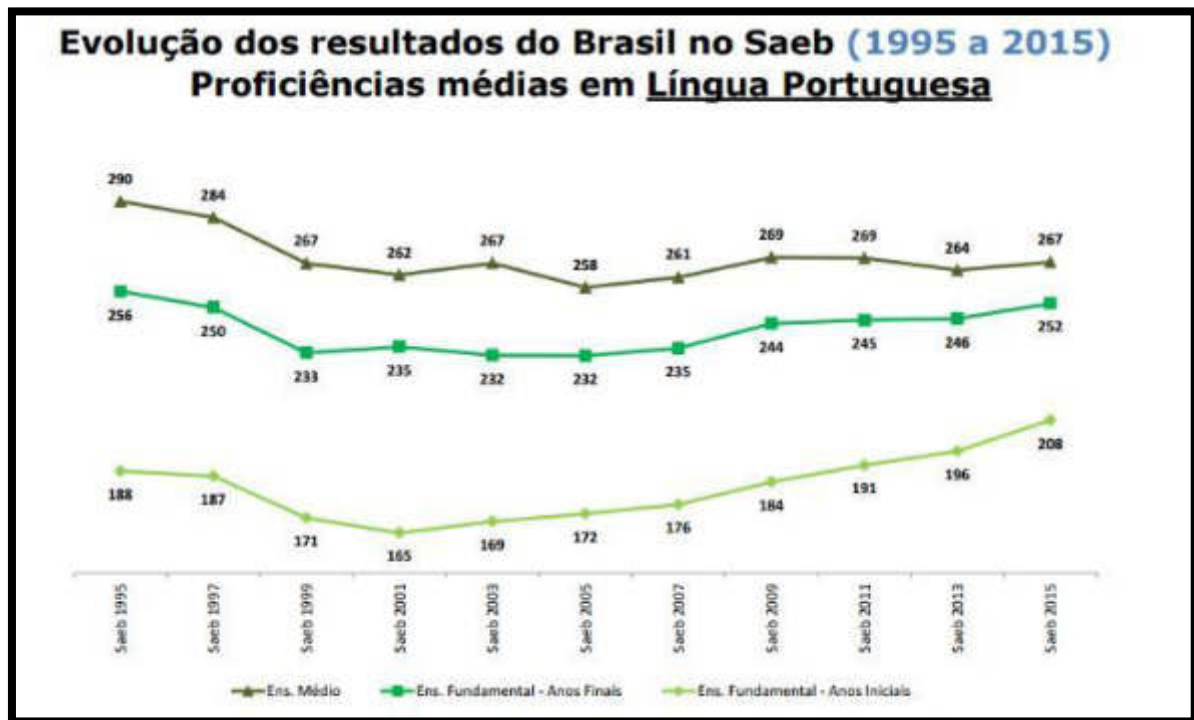
Fonte: Nova Escola, (2009).

Este tópico agrega um conjunto de descritores que indicam as habilidades linguísticas necessárias à leitura de textos de gêneros variados. O leitor competente deve saber localizar informações explícitas e fazer inferências sobre informações que extrapolam o texto. Deve identificar a ideia central de um texto, ou seja, apreender o sentido global e fazer abstrações a respeito dele. Deve também perceber a intenção do autor, saber ler as entrelinhas e fazer a distinção entre opinião e fato. Deve, ainda, saber o sentido de uma palavra ou expressão pela inferência contextual. (BRASIL, 2008, p. 24)

Portanto, o leitor que está concluindo o Ensino Fundamental deve atender a todos esses descritores dos procedimentos de leitura e para ser considerado um leitor competente precisa reunir todo esse conjunto de habilidades.

A seguir, apresentamos um quadro demonstrativo da evolução do Brasil, referente aos resultados do SAEB entre 1995 e 2015 em Língua Portuguesa:

Quadro 4: Evolução dos resultados SAEB (1995 – 2015)



Fonte: <http://www.ebah.com.br/22ontente/ABAAAhR20AH/saeb-no-brasil>

Fazendo uma breve análise do quadro, podemos fazer algumas constatações. Primeiramente, em relação ao Ensino Médio, os resultados dos alunos brasileiros diminuíram, passando de uma média de 290, em 1995, para uma média de 267, em 2015. Apesar de vir melhorando as médias nas últimas avaliações em relação a anos anteriores.

Em relação aos anos finais do Ensino Fundamental, também não está sendo diferente. Enquanto que no ano de 1995 tínhamos uma média de 256, em 2015 tivemos uma média de 252. Ou seja, são vinte anos passados sem perspectivas de melhoria nos resultados.

Quanto aos anos iniciais do Ensino Fundamental, uma boa notícia: os índices têm melhorado consideravelmente. Saímos de uma média de 188 em 1995 e subimos para 208 em 2015. O que demonstra uma situação bem diferente dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Diante disso, podemos concluir que temos chance de ver os demais aumentarem suas médias, quando esses alunos das séries iniciais chegarem lá. Percebemos uma grande melhora e, talvez, uma maior preocupação do próprio

sistema de ensino brasileiro com a base educacional para colher os frutos futuramente. Já que percebemos essa melhora gradativa desde o ano de 2001, se estendendo até a avaliação de 2015.

O SAEB, juntamente com a Prova Brasil, é um dos componentes de avaliação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, o qual foi criado no ano de 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), com o objetivo de medir a qualidade do aprendizado nacionalmente e estabelecer metas para a melhoria do ensino. O IDEB foi definido a partir de indicadores de rendimento escolar (aprovação) e de desempenho (proficiência) medidos por avaliações de larga escala, como a Prova Brasil e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Tomando como base o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, em relação ao estado do Acre, local de realização desta pesquisa, constatamos um dado novo e diferente da realidade nacional. Conforme vemos na tabela abaixo:

Quadro 5: Desempenho do Acre - anos finais do Ensino Fundamental – IDEB 2011

Desempenho do Acre - Anos finais do Ensino Fundamental		
1	SANTA CATARINA	4,7
2	MINAS GERAIS	4,4
3	SÃO PAULO	4,3
	MATO GROSSO	4,3
5	ACRE	4,2
6	PARANÁ	4
	GOIÁS	4
	PARÁ	4
9	DISTRITO FEDERAL	3,9
	TOCANTINS	3,9
	AMAZONAS	3,9
12	RIO GRANDE DO SUL	3,8
13	CEARÁ	3,7
	ESPIRITO SANTO	3,7
15	RORAIMA	3,6
	PIAUÍ	3,6
	MAANHÃO	3,6
18	MATO GROSSO DO SUL	3,5
	RONDÔNIA	3,5
	AMAPÁ	3,5
21	PERNAMBUCO	3,3
22	RIO DE JANEIRO	3,2
23	PARANÁ	2,9
	BAHIA	2,9
	RIO GRANDE DO NORTE	2,9
	SERGIPE	2,9
27	ALAGOAS	2,5

Fonte: MEC/Inep

Fonte: <http://www.agencia.ac.gov.br/acre-atinge-5o-posicao-no-ranking-nacional-de-desempenho-do-ideb-2011/>

Os resultados do IDEB 2011 mostram o Acre ocupando a 5ª (quinta) posição no ranking nacional de desempenho dentro da lista classificatória, referente aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Com isso, o estado supera estados como Pará e Goiás conhecidos pela qualidade educacional, demonstrando um grande avanço educacional no estado.

No Acre, as metas propostas pelo Ministério da Educação (MEC) foram superadas graças ao aumento dos índices de avaliação dos anos iniciais do ensino fundamental, passando de 4,3 para 4,5, e dos anos finais do mesmo ensino, que passaram de 4,1 para 4,2.

Já no Ensino Médio, verificou-se uma queda nas notas, assim como no restante do país, que passou de 3,5 para 3,3. Porém, de acordo com dados do MEC, apesar das pequenas oscilações negativas, os alunos de ensino médio da rede pública conseguiram alcançar a meta projetada.

De acordo com dados do IDEB 2011 e tomando como base os estados da região Norte, verificamos que o estado do Acre tem mostrado avanços significativos, como é possível constatar pelo Quadro 6 a seguir:

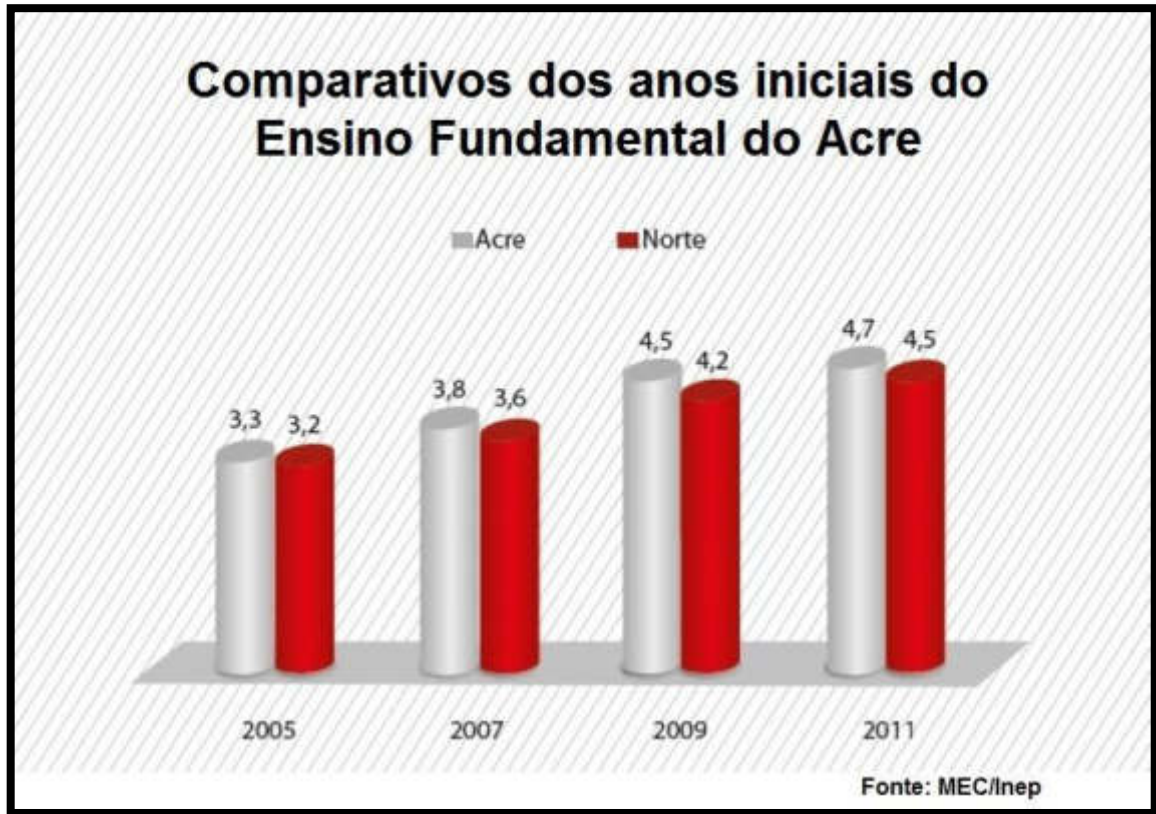
Quadro 6: Avanços do Acre em relação aos estados da Região Norte – IDEB 2011

Fonte: <http://www.agencia.ac.gov.br/acre-atinge-5o-posicao-no-ranking-nacional-de-desempenho-do-ideb-2011/>

O Acre apresentou o maior índice do IDEB da região Norte no ano de 2011, que foi a média de 4,2. Ultrapassando estados como o Pará, com 3,1 (a menor média da região) e Tocantins, com 3,9, conhecidos por apresentarem bons resultados nas avaliações.

Assim, podemos perceber que, quando avaliados todos os estados componentes da Região Norte, o estado do Acre apresenta avanços significativos no seu sistema de ensino, com resultados positivos principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

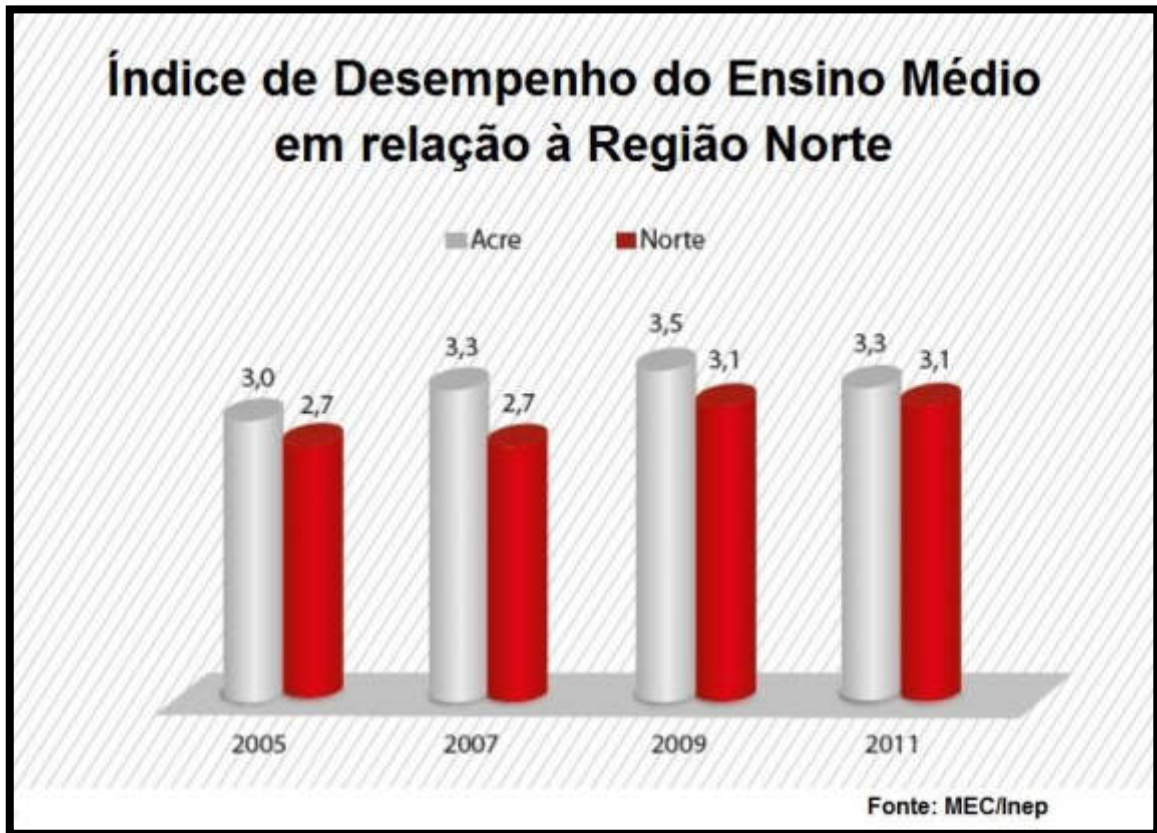
Quadro 7: Comparativos dos anos iniciais do Ensino Fundamental do Acre com Região Norte



Fonte: <http://www.agencia.ac.gov.br/acre-atinge-5o-posicao-no-ranking-nacional-de-desempenho-do-ideb-2011/>

Em relação aos anos iniciais do Ensino Fundamental, comprova-se o percentual positivo quando considerados todos os índices anteriores, desde o ano de 2005 até o ano de 2011, o índice do IDEB do Acre é superior ao total de toda a Região Norte, conforme observado no Quadro 7.

Os resultados demonstram um aumento no crescimento e evolução positiva de desempenho tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Quadro 8: Comparativos do Ensino Médio do Acre em relação à Região Norte

Fonte: <http://www.agencia.ac.gov.br/acre-atinge-5o-posicao-no-ranking-nacional-de-desempenho-do-ideb-2011/>

No tocante ao Ensino Médio, verificamos uma situação semelhante. O Acre, quando comparado aos demais estados da região Norte, apresenta os melhores índices da região desde de 2005. Apesar de que as médias de desempenho em Língua Portuguesa e Matemática apresentaram uma pequena queda de dois décimos em 2011.

Quadro 9: Histórico de crescimento do IDEB no Acre – 2005 a 2011

Fonte: <http://www.agencia.ac.gov.br/acre-atinge-50-posicao-no-ranking-nacional-de-desempenho-do-ideb-2011/>

Assim, os resultados da rede estadual têm superado de 2007 a 2011 as projeções designadas pelo MEC. Mostrando que o estado do Acre tem alcançado, num período de quatro anos, resultados bastante positivos quanto à qualidade da educação de forma geral e quanto ao desempenho dos alunos nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. É o que podemos observar no Quadro 9, visto acima.

Alguns estados possuem um sistema próprio de avaliação. No caso do estado Acre, existe o SEAPE - Sistema Estadual de Avaliação da Aprendizagem Escolar. O mesmo foi criado em 2009, pela Secretaria de Estado de Educação e Esporte do Acre, com o objetivo de produzir diagnósticos periódicos acerca do ensino, monitorando a educação pública ofertada e oferecendo subsídios para a implementação de novas

políticas públicas educacionais. O referido sistema avalia Língua Portuguesa (leitura) e Matemática.

Dando continuidade aos estudos sobre leitura, é importante abordarmos as principais concepções de leitura, o que dizem os autores sobre o assunto e qual concepção adotaremos como referencial.

1.2 Concepções de leitura

De acordo com o Minidicionário Aurélio, Leitura significa “Ato, arte ou hábito de ler.” (FERREIRA, 2001, p. 422), o que nos mostra uma definição restrita e equivocada de um processo tão mais abrangente que é o ato de ler, o qual é visto simplesmente como a decodificação de signos. Portanto, constitui-se num modelo centrado no texto, o qual considera que o leitor pode compreender o texto porque consegue ler as letras nele escritas.

Geraldi (1984) distingue três concepções de linguagem, as quais possuem uma relação direta com as práticas de leitura: Linguagem como expressão do pensamento; Linguagem como instrumento de comunicação e Linguagem como forma de interação.

Na primeira concepção de língua, o foco é o autor, o qual é visto como um “sujeito psicológico, individual, dono de sua vontade e de suas ações”. O texto é apenas um produto do pensamento do autor que deve ser reproduzido pelo leitor. De acordo com Koch e Elias (2008, p. 10), nesta concepção:

A leitura, assim, é entendida como a atividade de captação das ideias do autor, sem se levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor, a interação autor-texto-leitor com propósitos constituídos sócio-cognitivo-interacionalmente. O foco de atenção é, pois, o autor e suas intenções, e o sentido está centrado no autor, bastando tão-somente ao leitor captar essas intenções.

Ou seja, reflete os estudos tradicionais, em que a leitura se constitui numa atividade mecânica de representação do pensamento e das ideias do autor, em que o leitor não interage e nem faz inferências, apenas age passivamente no sentido de captar exatamente aquilo que foi mentalizado pelo autor.

Na segunda concepção, o foco da leitura é o texto, importa que o leitor tenha conhecimento do código utilizado e saiba decifrá-lo para ser capaz de reproduzir aquilo que está escrito. Ou seja, “A leitura é uma atividade que exige do leitor o foco no texto, em sua linearidade, uma vez que tudo está dito no dito” (KOCH e ELIAS, 2008, p. 10)

As autoras fazem, ainda, um comparativo entre as duas primeiras concepções de linguagem em relação à leitura, afirmando que numa cabe ao leitor o reconhecimento das intenções do autor e na outra o reconhecimento dos sentidos das palavras e estruturas do texto. Porém, nas duas “o leitor é caracterizado por realizar uma atividade de reconhecimento, de reprodução” (p. 10)

Na terceira concepção, a linguagem é vista como um lugar de interação humana e, conseqüentemente, a leitura consiste numa interação autor-texto-leitor, em que autor e leitor são atores e constroem juntos de forma dialógica os sentidos do texto, cada um com seu conhecimento e suas experiências de vida.

Para Koch e Elias (2008, p. 11), de acordo com esta concepção:

A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo.

Portanto, a leitura constitui-se num processo de produção que se dá a partir de uma relação dinâmica e dialógica entre dois sujeitos - o autor do texto e o leitor. E para que ela aconteça não basta simplesmente saber decodificar palavras, é uma atividade que exige muito mais que o conhecimento do código linguístico, exige também conhecimento de mundo.

Segundo Antunes (2003, p. 67):

A atividade da leitura completa a atividade da produção escrita. É, por isso, uma atividade de interação entre sujeitos e supõe muito mais que a simples decodificação dos sinais gráficos. O leitor, como um dos sujeitos da interação, atua participativamente, buscando recuperar, buscando interpretar e compreender o conteúdo e as intenções pretendidas pelo autor.

Ou seja, no modelo interativo nem o texto e nem o leitor são o centro da leitura. Para a compreensão do texto, o leitor precisa não só dominar as habilidades de decodificação, como também deve fazer uso de seus conhecimentos prévios,

realizando análises e verificação de hipóteses que o levem à construção da compreensão do conteúdo do texto e das intenções do autor.

Corroborando com Antunes, Leffa (1996, p. 17) afirma que “Ler é interagir com o texto”. Segundo o autor, a leitura constitui-se num processo de interação entre o leitor e o texto, o qual não permite que se fixe em apenas um de seus polos:

A complexidade do processo da leitura não permite que se fixe em apenas um de seus polos, com exclusão do outro. Na verdade, não basta nem mesmo somar as contribuições do leitor e do texto. É preciso considerar também um terceiro elemento: o que acontece quando leitor e texto se encontram. Para compreender o ato da leitura temos que considerar então (a) o papel do leitor, (b) o papel do texto e (c) o processo de interação entre o leitor e o texto. (LEFFA, 1996, p. 17)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1998) defendem que o processo de leitura não deve se prender a ensinar a ler por meio de práticas centradas na decodificação. Pelo contrário, é preciso estimular os alunos a irem além do texto para que se tornem bons leitores. Que sejam capazes de fazer suposições, inferências, ativem o conhecimento que já possuem sobre o assunto daquele texto e até fazer relação com outros textos, através da intertextualidade.

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

Podemos perceber aqui um conceito de leitura mais amplo apresentado pelos PCN, o qual deveria ser adotado por todos os professores de língua materna a fim de formar verdadeiros leitores. Tal conceito comunga com a concepção interacionista de língua, linguagem e leitura, quando afirma que o leitor deve realizar um trabalho ativo, definir objetivos de leitura e acionar seus conhecimentos para chegar à compreensão textual e construir novos conhecimentos.

Portanto, a leitura é um processo extremamente complexo, o qual requer uma série de habilidades do leitor para que ele possa chegar ao entendimento e à compreensão do texto, que se constitui no produto final deste processo. Como afirma

Leffa (1996, p. 22), “Leitor e texto são como duas engrenagens que se completam e trabalham uma em função da outra para o devido encaixe”.

Corroborando com as ideias de Leffa acerca da concepção interacionista de linguagem, Kleiman considera que “o leitor constrói, e não apenas recebe, um significado global para o texto; ele procura pistas formais, antecipa essas pistas, formula e reformula hipóteses, aceita ou rejeita conclusões” (KLEIMAN, 2013, p. 71).

Contudo, a autora destaca a importância das experiências e dos conhecimentos prévios do leitor, para o processo de compreensão do texto, pois são elementos que permitem ao leitor fazer previsões e inferências sobre o texto. Assim, é indispensável fazer um estudo sobre em que se constitui o conhecimento prévio e qual sua influência dentro do processo de leitura e da compreensão textual.

1.2.1 A importância do conhecimento prévio

De acordo com as concepções de Kleiman (2013), o conhecimento prévio na leitura consiste num conjunto de ideias e informações que o leitor precisa ter para ler um texto e chegar à sua compreensão. Cada indivíduo possui o seu próprio conhecimento prévio. Por isso podemos dizer que é individual e relativo, pois cada um possui saberes diferentes em sua mente, os quais são acionados sempre que necessário.

Esses saberes são de grande importância para a construção de informações essenciais para o entendimento do texto e servem de sustentação para a construção de novos conhecimentos. Ou seja, são essenciais para a produção dos sentidos do texto:

A compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. [...] Pode-se dizer com segurança que sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão. (KLEIMAN, 2013, p. 15)

Portanto, sem a ativação do conhecimento prévio dificilmente o leitor chegará ao entendimento do texto. Nessa perspectiva, Antunes faz a seguinte afirmação:

Daí que as informações prévias com que o leitor chega ao texto, derivadas de seu próprio conhecimento de mundo e das relações simbólicas que, aí, estabelece, também cumprem um papel fundamental na atividade de compreensão do texto. O sentido de um texto não está apenas no texto, não está apenas no leitor. Está no texto e no leitor, pois está em todo o material linguístico que o constitui e em todo o conhecimento anterior que o leitor já tem do objeto de que trata o texto. (ANTUNES, 2003, p. 78)

Kleiman (2013) destaca a importância, na leitura, das experiências, dos conhecimentos prévios do leitor, que lhe permitem fazer previsões e inferências sobre o texto. Considera a autora que o leitor constrói, e não apenas recebe um significado global para o texto: ele procura pistas formais, formula e reformula hipóteses, aceita ou rejeita conclusões, utilizando estratégias baseadas no seu conhecimento linguístico e na sua vivência sociocultural (conhecimento de mundo).

Porém, é preciso frisar que não se trata de um processo tão simples assim. Estamos diante de uma situação um tanto quanto complexa, a qual exige que pensemos um pouco a respeito do funcionamento da memória.

Nessa perspectiva, Koch (2003, p. 37) afirma que o “conhecimento não consiste apenas em uma coleção estática de conteúdos, de experiências, mas também em habilidades para operar sobre tais conteúdos e utilizá-los na interação social”. Dessa forma, para a autora, a memória opera em três momentos ou fases:

1. estocagem – em que as informações perceptivas são transformadas em representações mentais, associadas a outras;
2. retenção – em que se dá o armazenamento das representações;
3. reativação – em que se opera, entre outras coisas, o reconhecimento, a reprodução, o processamento textual. (KOCH, 2003, P. 37)

Faz-se necessário, portanto, primeiramente compreendermos que não existe ‘o’ *conhecimento prévio*, o que há são informações que podemos recuperar ou reconstruir com maior ou menor facilidade e informações que não recuperamos nem reconstruímos porque não temos dados para isso.

Um segundo aspecto importante é a dinamicidade do conhecimento. Temos muito conhecimento em nosso cérebro e esse conhecimento não é estático. Ele se renova, se modifica, se enriquece ou se perde a cada instante. Pensamos o tempo todo, e isso significa uma modificação constante das nossas ideias. Uma ideia ou conceito que usamos muito fica mais ativado que outro que raramente usamos. Se não usamos nunca, desativam tanto que caem no esquecimento.

Um terceiro aspecto relevante são os tipos de *conhecimento prévio*: conhecimento intuitivo, científico, linguístico, enciclopédico, procedimental, entre outros.

Para Kleiman, a leitura é um processo interativo, pois resulta da interação de diversos níveis de conhecimento – o conhecimento linguístico, o conhecimento textual e o conhecimento de mundo. Para compreender um texto, o leitor utiliza o conhecimento prévio que é constituído por todo o conhecimento reunido ao longo de sua vida:

É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento lingüístico, o textual e o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. E porque o leitor utiliza justamente diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, a leitura é considerada um processo interativo. (KLEIMAN, 2013, p. 15)

O caráter interacional da leitura pressupõe a figura do autor presente no texto através das marcas formais que atuam como pistas para que o leitor possa reconstruir o caminho feito por aquele e chegar à compreensão do texto. Assim, quando um dos níveis não estiver presente, no ato da leitura, a compreensão ficará comprometida.

Dessa forma, a leitura é um processo cognitivo que depende da participação do leitor, o qual atua dotado de sua própria “bagagem” cultural, participando também da construção do significado. E nessa relação com o texto, em busca das intenções do autor, o leitor torna-se participante da interação comunicativa.

Em relação ao conhecimento linguístico, Kleiman o define como:

[...] aquele conhecimento implícito, não verbalizado, nem verbalizável na grande maioria das vezes, que faz com que falemos português como falantes nativos. Este conhecimento abrange desde o conhecimento sobre como pronunciar português, passando pelo conhecimento de vocabulário e regras da língua, chegando até o conhecimento sobre o uso da língua. (KLEIMAN, 2013, p. 15)

Ou seja, o conhecimento linguístico abrange os conhecimentos semânticos, os sintáticos, os morfológicos, os fonológicos e os ortográficos, portanto, voltados para o interior da gramática. Koch e Elias (2008, p. 42) discorrem a respeito do conhecimento linguístico e afirmam que:

[...] necessário se faz que o leitor leve em conta aspectos relacionados ao conhecimento e uso da língua, à organização do material linguístico na superfície textual, ao uso dos meios coesivos para introduzir e retomar um referente.

Quanto ao conhecimento textual, constitui-se no conjunto de noções e conceitos sobre o texto. São aqueles que possuímos acerca dos elementos de textualidade, do tipos e gêneros textuais.

Por fim, o conhecimento de mundo, também chamado de conhecimento enciclopédico, refere-se àqueles que possuímos a respeito do mundo, os conhecimentos gerais, do senso comum (tanto em termos culturais quanto em termos técnicos). É o aprendizado adquirido ao longo da vida. Segundo Koch e Elias, “Refere-se a conhecimentos gerais sobre o mundo [...] bem como a conhecimentos alusivos a vivências pessoais e eventos espaço-temporalmente situados, permitindo a produção de sentidos” (2008, p. 42)

As autoras também descrevem um outro nível de conhecimento, chamado de conhecimento interacional. “Refere-se às formas de interação por meio da linguagem e engloba os conhecimentos: ilocucional; comunicacional; metacomunicativo e superestrutural” (KOCH; ELIAS, 2008, p. 45)

Por fim, podemos concluir que o conhecimento linguístico, o conhecimento textual e o conhecimento de mundo devem ser ativados durante a leitura para poder chegar ao momento da compreensão; esse momento que passa despercebido, em que as partes discretas se juntam para fazer um significado.

É importante que o professor, desde os primeiros anos da alfabetização, haja como um facilitador da leitura, ajudando os alunos a ativarem informações que possam ser úteis na construção dos sentidos do texto, estimulando-os a falarem sobre suas experiências com determinados assuntos, com determinado repertório de gêneros textuais e com palavras que conhecem.

A partir de textos que também ampliem o repertório de textos conhecidos, o professor pode discutir alguns conceitos, pressupostos, dados, fatos, que precisam ser conhecidos pelo leitor e que serão necessários para que ele construa significados para o texto ou faça inferências que vão possibilitar sua compreensão. Isso vale não somente para os professores alfabetizadores e os professores de língua materna, mas para todos os professores que trabalhem com a leitura, independente da disciplina que ministrem.

1.2.2 Objetivos da leitura e Compreensão leitora

Toda leitura antes de ser iniciada deve ter seus objetivos bem estabelecidos, pois são eles que guiam todo o processo de leitura até se chegar à compreensão textual. Solé (1998, p. 93) afirma que “Os objetivos dos leitores com relação a um texto podem ser muito variados, e ainda que os enumerássemos nunca poderíamos pretender que nossa lista fosse exaustiva: haverá tantos objetivos como leitores, em diferentes situações e momentos.”

Os objetivos da leitura nada mais são do que as intenções com que lemos determinado texto, são eles que norteiam o modo de leitura, determinam a forma com que o leitor se posicionará perante o texto e quais estratégias poderá utilizar. Diante disso, podemos afirmar que “[...] os objetivos da leitura determinam a forma em que um leitor se situa frente ela e controla a consecução do seu objetivo, isto é, a compreensão do texto.” (Brown 1984, apud SOLÉ, 1998, p. 92)

Solé (1998) apresenta alguns objetivos de leitura que são importantes na vida adulta e que podem ser trabalhados na escola:

- Ler para obter uma informação precisa: É a leitura que realizamos quando pretendemos localizar algum dado que nos interessa. [...]
- Ler para seguir instruções: Neste tipo de tarefa, a leitura é um meio que deve nos permitir fazer algo concreto [...]
- Ler para obter uma informação de caráter geral: Esta é a leitura que fazemos quando queremos “saber de que trata” um texto [...]
- Ler para aprender: [...] quando a finalidade consiste de forma explícita em ampliar os conhecimentos de que dispomos a partir da leitura de um texto determinado [...]
- Ler para revisar um escrito próprio: Este é um tipo de leitura muito habitual em determinados grupos – aqueles que utilizam a escrita como instrumento de seu trabalho [...]
- Ler por prazer: [...] a única coisa a ressaltar neste caso é que a leitura é uma questão pessoal, que só pode estar sujeita a si mesma. [...]
- Ler para comunicar um texto a um auditório: Este tipo de leitura é própria de grupos de atividades restritos [...] Sua finalidade é que as pessoas para as quais a leitura é dirigida possam compreender a mensagem emitida [...]
- Ler para praticar a leitura em voz alta: Na escola este objetivo preside com grande frequência as atividades de ensino de leitura, às vezes mesmo com exclusividade. [...]
- Ler para verificar o que se aprendeu: Ainda que quando enfrentamos um texto tenhamos algum propósito, este pode implicar a compreensão total ou parcial do texto lido [...] (p. 93-99)

Podemos, então, perceber que é importante que o professor estabeleça os objetivos da leitura e esclareça aos alunos para que aquele determinado texto deverá ser lido. É essencial que isso seja feito antes de iniciar a leitura, para que cada leitor

possa definir quais estratégias serão aplicadas para se alcançar a compreensão leitora.

Sobre a compreensão leitora, Leffa (1996, p. 15) afirma que:

A compreensão não é um produto final, acabado, mas um processo que se desenvolve no momento em que a leitura é realizada. A ênfase não está na dimensão espacial e permanente do texto mas no aspecto temporal e mutável do ato da leitura. O interesse do pesquisador ou do professor não está no produto final da leitura, na compreensão extraída do texto, mas principalmente em como se dá essa compreensão, que estratégias, que recursos, que voltas o leitor dá para atribuir um significado ao texto.

Ou seja, a compreensão consiste na atribuição de significados ao texto. Portanto, o mesmo texto pode ser compreendido de forma diferente para cada leitor, pois a compreensão depende de uma série de fatores, como estratégias utilizadas, objetivos estabelecidos e conhecimentos prévios, os quais são inerentes a cada indivíduo, já que tratam-se de sujeitos com vivências distintas.

Solé (1998) também discorre a respeito da compreensão leitora:

[...] compreender é sobretudo um processo de construção de significados sobre o texto que pretendemos compreender. É um processo que envolve ativamente o leitor, à medida que a compreensão que realiza não deriva da recitação do conteúdo em questão. Por isso, é imprescindível o leitor encontrar sentido no fato de efetuar o esforço cognitivo que pressupõe a leitura, e para isso tem de conhecer o que vai ler e para que fará isso; também deve dispor de recursos – conhecimento prévio relevante, confiança nas próprias possibilidades como leitor, disponibilidade de ajudas necessárias etc. – que permitam abordar a tarefa com garantias de êxito; exige também que ele se sinta motivado e que seu interesse seja mantido ao longo da leitura. (p. 44)

Diante do exposto, concluímos que para que o leitor consiga chegar à compreensão de um texto vários fatores devem ser considerados dentro desse processo. Dentre eles, podemos citar o estabelecimento dos objetivos da leitura; a mediação da leitura e os conhecimentos prévios que o leitor possui. Fatores esses que são decisivos também para a própria aprendizagem do leitor e vão desde a motivação dada para a leitura até o conhecimento prévio necessário sobre o assunto do texto. O papel do professor também é crucial, através do trabalho de mediação da leitura, do estabelecimento de objetivos da leitura e das estratégias delimitadas em sala de aula.

Contudo, é de grande importância o contato do aluno com os mais variados textos, pois essa convivência possibilita ao aluno atingir todos os níveis de compreensão leitora.

A seguir, veremos os níveis de proficiência leitora considerados para elaboração da matriz de referência do Pisa, segundo Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2013, p. 54):

- a) nível 1
localizar informações explícitas em um texto, reconhecer o tema principal ou a proposta do autor, relacionar a informação de um texto de uso cotidiano com outras informações conhecidas;
- b) nível 2
inferir informações em um texto, reconhecer a ideia principal de um texto, compreender relações, construir sentido e conexões entre o texto e outros conhecimentos da experiência pessoal;
- c) nível 3
localizar e reconhecer relações entre informações de um texto, integrar e ordenar várias partes de um texto para identificar a ideia principal, compreender o sentido de uma palavra ou frase e construir relações, comparações, explicações ou avaliações sobre um texto;
- d) nível 4
localizar e organizar informações relacionadas em um texto, interpretar os sentidos da linguagem em uma parte do texto, levando em conta o texto como um todo, utilizar o conhecimento para formular hipóteses ou para avaliar um texto;
- e) nível 5
organizar informações contidas em um texto, inferindo a informação que lhe é relevante, avaliar criticamente um texto demonstrar uma compreensão global e detalhada de um texto com conteúdo ou forma não familiar.

Assim, vemos que o leitor em formação precisa ser capaz de ler e entender textos curtos ou longos, simples ou complexos, com conteúdos familiares ou não, para então alcançar os níveis mais avançados de compreensão leitora exigidos, demonstrando que é um leitor competente.

1.2.3 A Leitura na escola: o papel do professor como mediador

A maioria das dificuldades de aprendizagem encontradas pelos alunos são decorrentes de problemas de leitura. Isso se deve ao fato de que na sala de aula há uma certa desvalorização no que diz respeito ao ensino da leitura, privilegiando-se a escrita. Não há uma preocupação em formar leitores competentes e críticos, as aulas

de Língua Portuguesa se resumem, muitas vezes, em realizar cópias mecânicas de textos sem objetivo algum e resolução de exercícios de gramática.

Os professores, em geral, ainda não se deram conta de que a leitura completa a escrita, que se alguém escreve é com um único objetivo: o de ser lido. Antunes, ao descrever a leitura como uma atividade de interação entre sujeitos, afirma que:

A atividade da leitura completa a atividade da produção escrita. É, por isso, uma *atividade de interação entre sujeitos* e supõe muito mais que a simples decodificação dos sinais gráficos. O leitor, como um dos sujeitos da interação, atua participativamente, buscando recuperar, buscando interpretar e compreender o conteúdo e as intenções pretendidas pelo autor. (ANTUNES, 2003, p. 67)

Muitos ainda não compreenderam a importância do desenvolvimento da competência leitora nos alunos como base para um bom desempenho não só em Língua Portuguesa, mas em todas as disciplinas. Tendo em vista que, segundo Antunes, a leitura promove a ampliação dos repertórios de informação, contribuindo para a compreensão leitora.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) discorrem sobre esta concepção equivocada de muitos educadores, que vêm formando verdadeiros decodificadores de letras em vez de formar leitores competentes:

É preciso superar algumas concepções sobre o aprendizado inicial da leitura. A principal delas é a de que ler é simplesmente decodificar, converter letras em sons, sendo a compreensão consequência natural dessa ação. Por conta desta concepção equivocada a escola vem produzindo grande quantidade de “leitores” capazes de decodificar qualquer texto, mas com enormes dificuldades para compreender o que tentam ler. (BRASIL, 1997, p. 42)

Dedicar aulas para momentos de leitura com objetivos bem definidos não é perda de tempo, os alunos precisam se debruçar na leitura nem que seja pelo simples prazer de ler.

É bem verdade que a grande maioria dos professores de Língua Portuguesa dão maior importância à escrita do que à leitura, trabalham-se mais com os alunos atividades de escrita, menosprezando os trabalhos de desenvolvimento da leitura. Com isso, podemos observar os péssimos resultados de nossos alunos nos sistemas nacionais e estaduais de avaliação. Nossos estudantes não conseguem sequer compreender os textos que leem porque não desenvolveram habilidades de leitura para aquisição de informações dos mais variados tipos.

Assim, podemos perceber a importância da mediação do professor no trabalho com a leitura em sala de aula para proporcionar que o aluno alcance níveis desejáveis de compreensão. A mediação do professor contribui de forma positiva para que o estudante alcance seus objetivos, pois lhe são fornecidos “andaimes” que lhe permitem alcançar o conhecimento e a compreensão.

Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2013, p. 26) afirmam que “Andaime é um conceito metafórico que se refere a um auxílio visível ou audível que um membro mais experiente de uma cultura pode dar a um aprendiz.” Portanto, a andaimagem consiste numa estratégia de mediação pedagógica, em que o professor assume a posição e o comportamento de um facilitador, motivador e incentivador da aprendizagem.

Essa estratégia é fundamental no processo de aquisição da leitura. A mediação do professor consiste em ajudar o aluno a estabelecer as relações entre o texto e seu conhecimento de mundo; a reconhecer os elementos linguísticos; a perceber a progressão temática, por meio de elementos sequenciadores, a desenvolver a metacognição, ou seja, controle sobre as informações já obtidas com a leitura do texto, sinalizando, quando necessário, pontos de inferências. Essa ação ajuda o aluno a buscar, em seu conhecimento de mundo, referências que permitam estabelecer a conexão entre o que é dito e o que ele já conhece sobre o que foi dito. E, ainda, a percepção da intertextualidade, ou seja, o diálogo do texto com outros textos:

Mediar o desenvolvimento da leitura é exercitar a compreensão do aluno, transformando-o de leitor principiante em leitor ativo. Isso pressupõe desenvolver sua capacidade de ler com segurança, de decodificar com clareza e reconhecer com rapidez as palavras para uma leitura fluente. Realizar previsões, formular e responder questões a respeito do texto, extrair ideias centrais, identificar conteúdos novos e dados, relacionar o que lê com sua realidade social e particular, ler o que está subjacente ao texto, valer-se de pistas para fazer inferências, sumarizar, ser capaz de dialogar com outros textos são habilidades que vão constituindo o sujeito leitor em formação em leitor proficiente. (BORTONI-RICARDO et al., 2012, p. 68)

A ação do professor é, portanto, indispensável na promoção do desenvolvimento da compreensão leitora e essa mediação exige grande interação com o aluno e o texto. Todo professor é por definição um agente de letramento e

precisa estar preparado e disposto a desenvolver estratégias voltadas para a formação de leitores mais proficientes.

1.3 Formação de leitores: o papel do professor como agente de letramento

Formar leitores não é uma tarefa fácil, principalmente diante das novas exigências de uso da língua oral e escrita e o surgimento de um número, cada vez maior, de textos multimodais de gêneros na prática social.

Na escola, uma prática de leitura intensa é necessária, com o objetivo de ampliar a visão de mundo e inserir o leitor na cultura letrada, bem como estimular o desejo por outras leituras. Assim, a escola deve tomar como ponto de partida os textos apreciados pelos alunos e construir pontes entre textos de entretenimento e textos mais complexos, desenvolvendo uma educação literária:

Assumir a tarefa de formar leitores impõe à escola a responsabilidade de organizar-se em torno de um projeto educativo comprometido com a intermediação da passagem do leitor de textos facilitados (infantis ou infanto-juvenis) para o leitor de textos de complexidade real, tal como circulam socialmente na literatura e nos jornais; do leitor de adaptações ou de fragmentos para o leitor de textos originais e integrais. (BRASIL, 1998, p. 70)

Além disso, é uma atividade que, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1998), requer condições favoráveis para a prática de leitura, que não se restringe aos recursos materiais disponíveis, mas inclui, também, o uso que se faz deles no processo de formação de leitores. Cabe, portanto, elencarmos algumas dessas condições apresentadas pelos PCN:

- A escola deve dispor de uma biblioteca em que sejam colocados à disposição dos alunos, inclusive para empréstimo, textos de gêneros variados, materiais de consulta nas diversas áreas do conhecimento, almanaques, revistas, entre outros.
- É desejável que as salas de aula disponham de um acervo de livros e de outros materiais de leitura. Mais do que a quantidade, nesse caso, o importante é a variedade que permitirá a diversificação de situações de leitura por parte dos alunos.
- O professor deve organizar momentos de leitura livre em que também ele próprio leia, criando um circuito de leitura em que se fala sobre o que se leu, trocam-se sugestões, aprende-se com a experiência do outro.
- O professor deve planejar atividades regulares de leitura, assegurando que tenham a mesma importância dada às demais. Ler

por si só já é um trabalho, não é preciso que a cada texto lido se siga um conjunto de tarefas a serem realizadas.

- O professor deve permitir que também os alunos escolham suas leituras. Fora da escola, os leitores escolhem o que lêem. É preciso trabalhar o componente livre da leitura, caso contrário, ao sair da escola, os livros ficarão para trás.
- A escola deve organizar-se em torno de uma política de formação de leitores, envolvendo toda a comunidade escolar. Mais do que a mobilização para aquisição e preservação do acervo, é fundamental um projeto coerente de todo o trabalho escolar em torno da leitura. Todo professor, não apenas o de Língua Portuguesa, é também professor de leitura. (BRASIL, 1998, p. 71-72)

Portanto, é necessário que a escola disponha de todos os materiais necessários para o incentivo à leitura e que faça o devido uso deles. Não adianta, por exemplo, ter uma biblioteca repleta de livros se os alunos não têm acesso a eles, livro não é enfeite de prateleira e não foi feito para ser depósito de poeira. O aluno precisa ter a liberdade de entrar na biblioteca e escolher sua própria leitura, ter momentos de fazer a leitura pela leitura, sem o compromisso de realizar alguma atividade posteriormente.

Além disso, toda escola deve estar empenhada em praticar uma política de formação de leitores, desenvolvendo projetos que envolvam não somente o professor de Língua Portuguesa e os alunos, mas toda a comunidade escolar, inclusive os professores das demais disciplinas.

Cagliari (2009, p. 130) enfatiza muito bem a importância da leitura na vida das pessoas e a grande responsabilidade que a escola tem na formação de leitores: “A atividade fundamental desenvolvida pela escola para a formação dos alunos é a leitura. É muito mais importante saber ler do que saber escrever. O melhor que a escola pode oferecer aos alunos deve estar voltado para a leitura.” Ou seja, a escola é a instituição responsável pelo desenvolvimento da leitura em seus alunos e é através da leitura que todos os demais conhecimentos são construídos e/ou adquiridos.

O autor afirma, ainda, que “A leitura é a extensão da escola na vida das pessoas. A maioria do que se deve aprender na vida terá de ser conseguido através da leitura fora da escola. A leitura é uma herança maior do que qualquer diploma.” (CAGLIARI, 2009, p. 130).

Através da leitura, é possível ter contato com informações das mais diversas áreas do conhecimento, o que contribui para a aquisição de um vocabulário mais amplo e permite a ampliação da competência discursiva em língua escrita. Então,

podemos observar o quanto realmente é importante a leitura na vida das pessoas, principalmente no âmbito das práticas sociais.

A escola exerce uma grande importância no processo de formação de leitores, em especial a figura do professor. No entanto, os pais também podem dar sua contribuição para este processo, tendo em vista que o primeiro mediador da leitura deveria ser a família, pois são os primeiros a estabelecer o elo entre a criança e o mundo.

Conforme já dizia Freire (1989, p. 9), “A leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Mesmo não tendo muita experiência com a leitura, os pais e demais membros da família podem exercer uma forte influência sobre as crianças através do incentivo à leitura, por exemplo. Mas, infelizmente, nem sempre as condições econômicas dos brasileiros permitem a inclusão do livro no orçamento familiar, resultando que a maioria passa toda uma vida sem nunca ter comprado sequer um livro.

Paulo Freire foi um grande defensor do direito à leitura. Segundo ele, a leitura é uma das formas mais eficientes para a inclusão social das camadas excluídas da sociedade. Para o autor, um indivíduo que lê compreende melhor o contexto que o cerca e a partir dele é capaz de formular suas hipóteses e conclusões, sejam elas positivas ou não. “Aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de tudo, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não pela manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade.” (FREIRE, 1989, p. 7).

Kleiman (2005) relata como deve ser o trabalho do professor que tem o comprometimento de inserir seus alunos nas práticas letradas da sociedade e afirma que nunca se pode achar que já aprendeu tudo. O professor precisa estar em constante aprendizagem e, para isso, deve usar também a leitura como ferramenta para continuar aprendendo. Daí, então, surge o professor como agente de letramento, dotado de uma série de características indispensáveis para a formação de leitores:

Para formar leitores, o professor, além de ser plenamente letrado, é claro, precisa ter os conhecimentos necessários para agir como um verdadeiro agente social. Ele tem de ser um gestor de recursos e de saberes – tanto dos dele (que talvez até nem saiba que possui porque deles nunca precisou) como dos de seus alunos. (KLEIMAN, 2005, p. 51-52)

O agente de letramento é, pois, uma representação do professor que atua como mobilizador dos sistemas de conhecimento, recursos e capacidades dos seus alunos para que participem das práticas de uso da escrita. Kleiman (2005, p. 52), descreve as ações do professor como agente letrador:

O agente de letramento desenvolve ações fundamentadas no conhecimento, na descoberta de que saberes, técnicas, estratégias, tradições e representações sobre a escrita o outro (o aluno e sua família) mobiliza no dia-a-dia para realizar a atividade. Uma estratégia imprescindível é conhecer bem os recursos do grupo, ou seja, conhecer o que o grupo é capaz de fazer.

E, acrescenta:

O agente de letramento consegue, por meio de sua liderança, articular novas ações, mobilizando o aluno para fazer aquilo que não é imediatamente aplicável ou funcional, mas que é socialmente relevante, aquilo que vale a pena ser aprendido para que o aluno seja plenamente inserido na sociedade letrada. (KLEIMAN, 2005, p. 53)

Conclui-se, portanto, que todo professor é um agente de letramento e cabe a todos eles, não somente aos professores de língua portuguesa, trabalharem estratégias de leitura com o objetivo de levar os alunos a compreenderem os textos que leem e a serem capazes de construir os sentidos dos textos.

1.4 Estratégias de Leitura

A falta do hábito da leitura parece ser um dos elementos que levam os alunos a terem um baixo desempenho em todas as disciplinas, tendo em vista que é através dela que se constrói os mais variados conhecimentos. É por meio da leitura que se tem acesso aos conhecimentos de todas as áreas, isso faz da leitura uma atividade interdisciplinar, que deve ser trabalhada por todos os professores, independente da disciplina ministrada. Daí a importância de procurar desenvolver nos alunos habilidades de leitura. O que alguns autores chamam de “pedagogia da leitura”.

Portanto, conforme explicita Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2013, p. 52) “todo professor deve ser professor de leitura”, colocando sempre a leitura no centro das atividades realizadas em sala de aula, “visto que ler faz parte da aprendizagem, devendo, por isso, fazer parte de todas as atividades.”

Nesse sentido, a escola exerce uma importância muito grande no desenvolvimento de suas atividades pedagógicas em relação à leitura:

(...) é tarefa da escola desenvolver atividades que propiciem que os estudantes progredam em relação ao desenvolvimento de habilidades leitoras ao longo da educação básica. Para tanto, é preciso que as escolas, ao desenvolverem seus projetos pedagógicos, considerem que um trabalho eficiente com leitura requer que sejam exploradas habilidades e competências em determinados níveis, de forma que, conforme o aluno progrida na educação básica, essas habilidades e competências possam tornar-se mais complexas.” (BORTONI-RICARDO, MACHADO E CASTANHEIRA, 2013, p. 53)

É necessário desenvolver nos alunos habilidades para ler textos específicos das mais diversas áreas do conhecimento. Dessa forma, é possível se formar leitores autônomos, capazes de compreender diversos tipos de texto. Para tanto, é preciso que façamos uso das estratégias de leitura, dotando os alunos dos recursos necessários para que eles alcancem a compreensão leitora.

Solé (1998, p. 69-70), define estratégias como sendo “procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança”. As estratégias envolvem auto direção e autocontrole, proporcionando ao leitor avaliar seu próprio processo de leitura.

A autora sugere que a atividade de leitura seja desenvolvida em três momentos distintos: antes, durante e depois da leitura. No entanto, cabe ao professor planejar e estimular os alunos durante todo o processo de leitura, deixando o aluno sempre motivado e ciente dos objetivos e da importância da leitura.

O primeiro momento consiste na preparação para a leitura, em que o professor deve estabelecer os objetivos da leitura; ativar os conhecimentos prévios; realizar inferências sobre o texto e motivar os alunos. É importante o professor determinar os objetivos da leitura, os alunos precisam saber para que estão lendo, as estratégias serão aplicadas de acordo com o objetivo estabelecido. Na ativação dos conhecimentos prévios, o professor pode realizar um diagnóstico do que os leitores sabem sobre o tema e, assim, avaliar a necessidade de prestar mais informações sobre o assunto. E ainda pode ajudar o aluno a explorar o título do texto, estimulando-o a expor o que conhece do tema. Para a realização das previsões sobre o texto, o professor pode estimular os alunos a observarem alguns aspectos do texto como: ilustrações que acompanham a escrita; títulos, subtítulos, sublinhado, mudanças de

letras, palavras-chave, o formato e a estrutura do próprio texto ajudar os alunos a se interrogarem sobre o texto.

Durante a leitura, que consiste no momento da leitura propriamente dita, é muito importante a ação do professor como mediador da leitura, fornecendo instruções para que o aluno chegue à compreensão textual. Deve-se considerar a leitura como atividade compartilhada, através da qual professor e aluno explorem juntos todas as dimensões do texto.

Além disso, o professor deve desenvolver estratégias que façam com que o leitor obtenha a compreensão literal e também a compreensão inferencial do texto, assim é possível contribuir para a formação de leitores autônomos: “Somente desenvolvendo estratégias para alcançar a compreensão literal e a compreensão inferencial será possível formar leitores autônomos que sejam capazes de ler para aprender.” (BORTONI-RICARDO, MACHADO E CASTANHEIRA, 2013, p. 53)

A avaliação da leitura se constitui no terceiro momento, em que deve ser feita a verificação da compreensão do texto. Nesta etapa, deve-se usar algumas estratégias como: identificação do tema e da ideia principal do texto; elaboração de resumos e resolução de perguntas. Aqui, é possível observar de fato em que medida ocorreu a apreensão de todas as dimensões do texto:

É importante ressaltar que, em todos os momentos, o professor deve trabalhar conjuntamente com os alunos, para que eles possam valer-se de modelos e, assim, adquirir habilidades para realizar leituras de modo independente, tornando-se leitores autônomos. (BORTONI-RICARDO, MACHADO E CASTANHEIRA, 2013, p. 60)

Para Solé (1998), formar leitores autônomos é fazê-los aprender a partir do que se lê, ou seja, a partir do próprio texto. As estratégias de leitura ajudam o leitor a utilizar o conhecimento prévio, a realizar inferências para interpretar o texto, a identificar as coisas que não entende e esclarecê-las para que possa retrabalhar as informações contidas no texto. Para que se chegue à compreensão textual, o leitor precisa relacionar os seus conhecimentos prévios com a informação textual:

Para atingir a compreensão de um texto, o leitor depende de seu conhecimento de mundo, do conhecimento que tem acerca de um tema específico, da familiaridade com determinado gênero. Entretanto, isso não é suficiente para chegar à compreensão de um texto. É necessário também captar os significados do texto, o que requer desde a identificação de grafemas até a realização de inferências. Para ocorrer a compreensão, o leitor deve relacionar o que traz de conhecimento prévio com a informação

textual. (BORTONI-RICARDO, MACHADO E CASTANHEIRA, 2013, p. 54-55)

Podemos perceber que a compreensão textual é um processo complexo, o qual requer do leitor várias habilidades e a utilização de métodos e técnicas que possibilitem a sua efetivação. Conforme afirma Isabel Solé (1998, p. 72), o ensino de estratégias de compreensão contribui para dotar os alunos (leitores) de recursos necessários para aprender a aprender.

Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2013, p. 55) elencam um conjunto de características específicas de um leitor competente:

- decodifica rapidamente e automaticamente;
- utiliza seu conhecimento prévio para situar a leitura e dar-lhe sentido; assim, chega a conhecimentos novos que se integram aos esquemas já existentes;
- integra e ordena com certa facilidade as proposições dentro das orações e entre orações distintas, reorganizando a informação do texto para torná-la mais significativa;
- supervisiona sua compreensão enquanto lê;
- corrige os erros que pode ter enquanto avança na leitura, já que se dá conta deles;
- é capaz de extrair a ideia central do texto;
- é capaz de realizar um resumo da leitura;
- realiza inferências constantemente;
- gera perguntas sobre o que lê.

Portanto, o bom leitor, capaz de identificar os elementos e argumentos que constituem o texto, possui consciência e controle do próprio processo de leitura, apresentando um conjunto de habilidades específicas que o diferenciam dos demais leitores. Os Parâmetros Curriculares Nacionais o definem da seguinte forma:

Um leitor competente é alguém que, por iniciativa própria, é capaz de selecionar, dentre os trechos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua. Que consegue utilizar estratégias de leitura adequada para abordá-los de forma a atender a essa necessidade. (BRASIL, 1997, p. 41)

Contudo, formar um leitor competente não é uma tarefa fácil. É necessário uma mudança na prática docente, que deixe de toda todos os métodos tradicionais e arcaicos de ensino aprendizagem e foque num trabalho voltado para o texto e sua função social. Sobre esse assunto, os PCN afirmam:

Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos. Um leitor competente só pode constituir-se mediante uma prática constante de leitura de textos de fato, a partir de um trabalho que deve se organizar em torno da diversidade de textos que circulam socialmente. Esse trabalho pode envolver todos os alunos, inclusive aqueles que ainda não sabem ler convencionalmente. (BRASIL, 1997, p. 41)

O aluno ou leitor que reúne essas características possui um nível de compreensão leitora mais elevado. Isso refere-se também ao nível de letramento do indivíduo. Existem vários níveis de letramento, tendo em vista que cada indivíduo utiliza a escrita de uma forma diferente, de acordo com a capacidade que ele tem de apropriar-se da leitura e da escrita.

Como vivemos numa sociedade na qual a escrita é o centro de tudo e, portanto, não basta apenas saber ler e escrever, é preciso desenvolver competências de uso da leitura e da escrita. Ou seja, é necessário ser letrado:

Ser letrado implica fazer uso competente e frequente da leitura e da escrita no dia a dia. Para tornar-se letrado, é preciso envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita, ou seja, fazer uso dessas habilidades. Um indivíduo alfabetizado, que adquiriu, pois, a tecnologia de codificar em língua escrita e de decodificar a língua escrita, não é necessariamente letrado. O indivíduo letrado deve não apenas aprender a ler e a escrever, mas também apropriar-se da escrita, usar socialmente a leitura e a escrita para responder às demandas sociais. (SOARES, 2003, apud BORTONI-RICARDO, MACHADO E CASTANHEIRA, 2013, p. 52)

Contudo, se pretendemos formar indivíduos letrados, é necessário que o professor trabalhe tanto conteúdos que façam sentido para os alunos, quanto estratégias que os tornem capazes de criar e desenvolver suas próprias estratégias. Tais estratégias poderão guiá-los por toda a vida, independentemente da esfera social em que estiverem inseridos.

Formar um leitor competente depende, portanto, de um bom desenvolvimento do letramento, um longo processo de ensino-aprendizagem e do exercício frequente de leituras de mais variados gêneros e os mais diversos objetivos.

Mas, afinal, o que é letramento?

1.5 Letramento e o uso da leitura como prática social

De acordo com Magda Soares (2012), os estudos sobre letramento tiveram início na segunda metade dos anos 1980. Etimologicamente, o termo Letramento vem da língua inglesa *literacy*, que provém do termo *littera*, do latim, significando “LETRA”.

Ou seja: literacy é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la. (SOARES, 2012, p. 17)

O termo surgiu em virtude de a sociedade estar cada vez mais grafocêntrica, na qual a escrita está presente em todas as práticas sociais. Refere-se, portanto, a uma variedade de usos da leitura e da escrita nos mais diversos contextos sociais.

Para Soares (2012, p. 18), “Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita.”

Kleiman (1995, p. 19) define o letramento como sendo um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos.

Ainda, segundo Kleiman (2005, p. 18):

[...] o letramento é complexo, envolvendo muito mais do que uma habilidade (ou conjunto de habilidades) ou uma competência do sujeito que lê. Envolve múltiplas capacidades e conhecimentos para mobilizar essas capacidades, muitos dos quais não têm necessariamente relação com a leitura.

Há algum tempo atrás, para uma pessoa ser considerada alfabetizada era suficiente dominar o sistema de escrita alfabético. Mas, atualmente, além disso, é preciso que a pessoa consiga se comunicar por meio da escrita em várias situações:

O letramento abrange o processo de desenvolvimento e o uso dos sistemas da escrita nas sociedades, ou seja, o desenvolvimento histórico da escrita refletindo outras mudanças sociais e tecnológicas, como a alfabetização universal, a democratização do ensino, o acesso a fontes aparentemente ilimitadas de papel, o surgimento da internet. (KLEIMAN, 2005, p. 21)

Portanto, não basta apenas saber ler e escrever, no sentido de dominar a tecnologia, é preciso desenvolver competências de uso efetivo da leitura e da escrita.

Ou seja, é necessário ser letrado, apropriar-se da escrita e fazer uso dela socialmente. Soares (2012, p. 40) afirma que o indivíduo letrado é “[...] não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita.”

Com o surgimento e a compreensão do termo letramento, os alunos passaram a ser vistos como sujeitos inseridos em práticas sociais e culturais diversas. Com isso, a leitura e a escrita foram reconhecidas como ferramentas de uso social. De acordo com Magda Soares (2003) *apud* Bortoni-Ricardo e Machado (2013, p. 66):

A criação do termo letramento veio suprir a necessidade de distinguir entre processos em que haja somente a aprendizagem do sistema de escrita e processos em que o aprendiz é capaz de utilizar sua leitura e escrita para a realização de práticas sociais. A importância de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas escolares do ler e do escrever foi declarada quando se propôs o emprego do conceito de letramento.

O letramento é frequentemente confundido com a alfabetização, no entanto são processos distintos, muito embora sejam indissociáveis. Soares (2004, p. 90) afirma que:

Letrar é mais do que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto onde a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno, nesse processo não basta apenas juntar letras para formar palavras e reunir palavras para compor frases, deve-se compreender o que se lê, assimilar diferentes tipos de textos e estabelecer relações entre eles.

Contudo, embora alfabetização e letramento sejam fenômenos distintos, eles não devem ser tratados de forma dicotômica:

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema–grafema, isto é, em dependência da alfabetização. (SOARES, 2004, p. 10)

Ou seja, um processo depende do outro para existir, pois estão estreitamente interligados e são interdependentes, é um grande erro tentar dissociá-los já que o engajamento no mundo da leitura e da escrita depende tanto do letramento quanto da alfabetização.

Segundo Bortoni-Ricardo e Machado (2013, p. 66):

Alfabetizar e letrar são processos distintos, porém devem estar combinados dentro das salas de aula. Alfabetizar letrando é possível. Crianças e adultos podem aprender a ler e a conhecer os sons que as letras representam sem que se negligencie sua formação como leitores.

A grande questão é que as escolas não se preocupam em promover o letramento, com a prática social da leitura e da escrita. Apenas se importam com a alfabetização dos alunos, o processo de aquisição de códigos. É de grande importância que os educadores em geral, não somente os professores de Língua Portuguesa, mas de todas as demais áreas do conhecimento, ampliem sua visão sobre o letramento e proporcionem aos alunos a sua inserção em ambientes e situações que favoreçam o letramento.

Nessa perspectiva de letramento, percebemos a importância do papel da escola em promover o letramento dos alunos de forma que sejam capazes de se apropriar da leitura e da escrita e fazer uso destas nas mais diversas situações de sua vida.

É preciso adotar a concepção de leitura como prática social e não mais como prática escolar de mera decodificação de um código. E também ter o letramento como foco principal. Pois, não basta aos alunos a habilidade de decodificar sons, a competência de compreensão e interpretação de textos tornou-se uma exigência. É preciso que os estudantes se tornem capazes de compreender os significados de um texto de forma a construir conhecimentos, pois o indivíduo letrado é capaz de se instruir por meio da leitura e, assim, conquistar sua própria cidadania.

Existem diferentes níveis de letramento, tendo em vista que cada indivíduo utiliza a escrita de uma forma diferente, de acordo com a capacidade que ele tem de apropriar-se da leitura e da escrita. De acordo com Soares (2003) *apud* Bortoni-Ricardo et al. (2012, p. 23), “os vários tipos e níveis de letramento variam de acordo com o contexto social do indivíduo e sua cultura”.

A escola, como a mais importante agência de letramento, deve criar as condições necessárias para o letramento, contribuindo com o trabalho dos professores que, enquanto agentes de letramento, devem proporcionar aos alunos acesso a uma cultura de letramentos diversificada. Kleiman (2007, p. 4) deixa claro seu pensamento a respeito da importância do trabalho realizado pela instituição escolar, tendo como base as práticas de letramento em todos os ciclos educacionais:

Acredito que é na escola, agência de letramento por excelência de nossa sociedade, que devem ser criados espaços para experimentar formas de participação nas práticas sociais letradas e, portanto, acredito também na pertinência de assumir o letramento, ou melhor, os múltiplos letramentos da vida social, como o objetivo estruturante do trabalho escolar em todos os ciclos.

A escola, como principal agência de letramento, deve proporcionar aos seus alunos as mais diversas situações hipotéticas de práticas sociais letradas possíveis, para que venham a aprender a lidar com essas situações em sua vida cotidiana quando elas acontecerem de fato. É preciso que tenhamos escolas empenhadas em desenvolver projetos de letramento envolvendo toda a comunidade escolar.

A autora afirma, ainda, que:

Assumir o letramento como objetivo do ensino no contexto dos ciclos escolares implica adotar uma concepção social da escrita, em contraste com uma concepção de cunho tradicional que considera a aprendizagem de leitura e produção textual como a aprendizagem de competências e habilidades individuais. A diferença entre ensinar uma prática e ensinar para que o aluno desenvolva individualmente uma competência ou habilidade não é mera questão terminológica. Em instituições como a escola, em que predomina a concepção da leitura e da escrita como conjunto de competências, concebe-se a atividade de ler e escrever como um conjunto de habilidades progressivamente desenvolvidas, até se chegar a uma competência leitora e escritora ideal, a do usuário proficiente da língua escrita. Os estudos do letramento, por outro lado, partem de uma concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem. (KLEIMAN, 2007, p. 4)

Para se ter o letramento como objetivo do ensino, é necessário deixar de lado a concepção tradicional que considera a aprendizagem de leitura e produção textual somente como a aquisição de habilidades individuais e tomar como pressuposto a concepção social da leitura e da escrita. Tal concepção apresenta esses dois processos de aprendizagem como práticas discursivas que não podem ser vistas e analisadas de forma isolada e descontextualizada.

Assim, teríamos, pois, uma escola educando para as diversas práticas interacionais da vida social. Em outras palavras, teríamos uma relação indissolúvel entre Educação, Letramento e Práticas Sociais.

Baseado na comunicação e na interação entre indivíduos nas diversas práticas sociais, acreditamos que somente uma prática pedagógica pautada na teoria de gêneros textuais é capaz de preparar o aluno para essas formas de interação. Diante disso, se torna oportuno e necessário discorrer sobre gêneros textuais.

1.6 Letramento e Gêneros Textuais

No mundo contemporâneo em que vivemos, estamos expostos aos mais diversos gêneros textuais, exigindo maior competência do leitor na sua compreensão leitora. Portanto, conhecer os gêneros textuais constitui-se em prerrogativa essencial para a efetivação das práticas de letramento em nossa vida, tendo em vista que “Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem.” (BAKHTIN, 2003, p. 261)

Daí, podemos perceber o quanto é importante o ensino dos gêneros para os alunos de forma geral, tanto para ampliar sua competência linguística como para fomentar e alcançar o letramento, apontando-lhes inúmeras formas de participação social através do uso da linguagem.

Primeiramente, é necessário fazer uma breve explanação a respeito da origem e do conceito de gênero. O termo foi empregado pela primeira vez por Mikhail Bakhtin, no século XX, sendo usado na Grécia Antiga pela literatura para fazer distinção entre três categorias de enunciado, a saber, o épico, o dramático e o lírico, ou seja, os gêneros literários:

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. Cumpre salientar de um modo especial a heterogeneidade dos gêneros do discurso (orais e escritos), que incluem indiferentemente: a curta réplica do diálogo cotidiano (com a diversidade que este pode apresentar conforme os temas, as situações e a composição de seus protagonistas), o relato familiar, a carta (com suas variadas formas), a ordem militar padronizada, em sua forma lacônica e em forma de ordem circunstanciada, o repertório bastante diversificado dos documentos oficiais (em sua maioria padronizados), o universo das declarações públicas (num

sentido amplo, as sociais, as políticas). E é também com os gêneros do discurso que relacionaremos as variadas formas de exposição científica e todos os modos literários (desde o ditado até o romance volumoso). (BAKHTIN, 1988, apud PORTO, 2009, p. 37)

De acordo com Bakhtin (2003), em sua concepção dialógica da linguagem, os gêneros do discurso são tipos relativamente estáveis de enunciados orais e escritos e “organizam a nossa fala da mesma maneira que organizam as formas gramaticais. Salienta, ainda, que a heterogeneidade dos gêneros do discurso inclui desde um relato do dia a dia até um documento oficial”.

Ou seja, toda a sociedade se organiza em torno dos gêneros, que se apresentam como instrumentos utilizados para a realização das práticas de uso da linguagem humana, definindo o lugar e a função de cada indivíduo nela inserido. Assim, podemos perceber que existe um número infinito de variedade de gêneros, já que as atividades realizadas por nós seres humanos que utilizam a língua são inesgotáveis. Bakhtin (2003, p. 261-262) explica o conceito de gêneros do discurso da seguinte maneira:

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciado (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissoluvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*.

Corroborando com o pensamento de Bakhtin, Marcuschi (2005, p. 19) também fala sobre os gêneros do discurso, agora sob a nomenclatura de “gêneros textuais”:

[...] gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social [...] contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia. [...] Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades sócio-culturais, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita.

Em suma, os gêneros textuais consistem nas várias formas de linguagem empregadas nos textos, são as diversas maneiras de a língua se organizar nas mais variadas situações de comunicação humana. Tais formas podem ser mais formais ou mais informais, ou até mesmo se mesclarem em um mesmo texto, porém este será nomeado com o gênero que prevalecer.

É preciso deixar bem claro que ao falar em gêneros textuais, não estamos nos detendo apenas aos textos literários. Todos os textos que produzimos para nos comunicar, sejam eles orais ou escritos, são considerados gêneros, desde que possuam a capacidade de comunicar algo. Esses referidos textos possuem um conjunto de características (assunto, interlocutores, finalidade, etc.) que determinam seu gênero textual. Ou seja, cada gênero textual possui seu próprio estilo e estrutura, o que possibilita que sejam identificados por suas características peculiares.

Tomando por base as afirmações de Bakhtin, Marcuschi (2005) afirma que a comunicação verbal só é possível através de um gênero textual. E, ainda, conclui que todas as atividades humanas são mediadas por gêneros, os quais são utilizados de acordo com o objetivo da comunicação, os interlocutores e o conteúdo. Portanto, pode-se afirmar que os gêneros são instrumentos para uma ação discursiva, através dos quais se busca manifestar a língua como atividade social, histórica e cognitiva:

É impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum texto. Em outros termos, partimos da idéia de que a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual. (MARCUSCHI, 2005, p. 22)

No entanto, para uma melhor compreensão acerca do conceito de gênero, é preciso estabelecer a diferença entre tipos e gêneros textuais, colaborando, assim, para o trabalho do professor em sala de aula. Marcuschi (2005, p. 22-23) trabalha nessa perspectiva:

[...] usamos a expressão tipo textual para designar uma espécie de seqüência teoricamente definida pela natureza lingüística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas). Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção. [...] usamos a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que Cadernos FAPA - N. Especial VI Fórum FAPA – www.fapa.com.br/cadernosfapa 10 apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilos e composição característica. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os

gêneros são inúmeros. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem, jornalística, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, [...].

Podemos perceber, portanto, que os tipos textuais apresentam uma estrutura bem definida e um número limitado de possibilidades, enquanto que os gêneros textuais são inúmeros e possuem uma função social específica. Além disso, os gêneros podem sofrer modificações ao longo do tempo, apesar de manterem algumas características preponderantes.

O trabalho com gêneros textuais, independentemente da disciplina a ser conduzida pelo professor, permite relacionar diferentes áreas de conhecimento, contribuindo para o aprendizado dos alunos e a aplicação da escrita e da leitura nas diversas situações do seu cotidiano. É importante que o professor insira os mais diversos gêneros textuais em suas atividades pedagógicas, não somente aqueles produzidos na escola, mas que os alunos possam ter acesso a outros gêneros das mais diversas áreas do conhecimento:

[...] cabe a nós, professores, ativarmos o dinamismo da sala de aula de forma a manter vivos, nas ações significativas de comunicação escolar, os gêneros que solicitamos aos nossos alunos produzirem. Isso pode ser feito, tomando-se como base a experiência prévia dos alunos com os gêneros, em situações sociais que eles Cadernos FAPA - N. Especial VI Fórum FAPA – www.fapa.com.br/cadernosfapa 11 consideram significativas, ou explorando o desejo dos alunos de se envolverem em situações discursivas novas e particulares, ou ainda tornando vital para o interesse dos alunos o terreno discursivo que queremos convidá-los a explorar. (BAZERMAN, 2006, p. 30).

É preciso que o professor identifique quais são os gêneros mais adequados para o desenvolvimento do trabalho escolar, de modo que os gêneros textuais que são trazidos para o ambiente escolar possam contribuir para os processos de letramento.

Segue abaixo um quadro contendo os gêneros privilegiados para o trabalho escolar, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais:

Segundo Marcuschi (2005, p. 35): “O trabalho com gêneros textuais é uma extraordinária oportunidade de se lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos, no dia-a-dia. Pois nada que fizemos linguisticamente está fora de ser feito em algum gênero.” Ou seja, toda atividade humana gira em torno de um gênero.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN também propõem que o trabalho com texto deve ser feito baseado no estudo dos gêneros textuais, tanto orais quanto escritos:

[...] são os textos que favorecem a reflexão crítica e imaginativa, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, os mais vitais para a plena apresentação numa sociedade letrada. Cabe, portanto a escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e interpreta-los. (BRASIL, 1997, p. 30)

Os PCN deixam clara a responsabilidade da escola em proporcionar ao aluno o acesso aos mais diversos gêneros textuais, ensinando-os não só a lê-los e interpretá-los, mas também, a produzi-los. Que os alunos possam ter contato com os mais diversos gêneros textuais.

Apesar dessa proposta trazida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, o trabalho com a leitura e a escrita ainda é feito de forma equivocada em algumas escolas e totalmente desvinculada do cotidiano dos alunos.

Todo texto pertence a um determinado gênero, com uma forma própria, que se pode aprender. Quando entram na escola, os textos que circulam socialmente cumprem um papel modelizador, servindo como fonte de referência, repertório textual, suporte da atividade intertextual. A diversidade textual que existe fora da escola pode e deve estar a serviço da expansão do conhecimento letrado do aluno. (BRASIL, 1997, p. 34)

Bakhtin (2003, p. 284) afirma que “é preciso dominar bem os gêneros para empregá-los livremente”.

E complementa:

Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso. (BAKHTIN, 2003, p. 285)

É preciso oportunizar ao aluno o contato com os mais variados gêneros textuais, do menos formal ao mais formal, do mais privado ao mais público. Isso vai permitir que o aluno se familiarize com as características peculiares dos diferentes gêneros e também para que possa entender que os mesmos se comunicam entre si e geram o que chamamos de intertextualidade.

Para Schnewly e Dolz (2004, p. 78):

A escola é tomada como autêntico lugar de comunicação, e as situações escolares, como ocasiões de produção / recepção de textos. Os alunos encontram-se, assim, em múltiplas situações em que a escrita se torna possível, em que ela é muito necessária.

No que se refere à prática pedagógica ancorada nos estudos sobre gêneros textuais, Schnewly e Dolz (2004, p. 64-65) afirmam que:

A aprendizagem da linguagem se dá, precisamente, no espaço situado entre as práticas e as atividades de linguagem. Nesse lugar, produzem-se as transformações sucessivas da atividade do aprendiz, que conduzem à construção das práticas de linguagem. Os gêneros textuais, por seu caráter genérico, são um termo de referência intermediário para a aprendizagem. Do ponto de vista do uso e da aprendizagem, o gênero pode, assim, ser considerado um *megainstrumento* que fornece um suporte para a atividade, nas situações de comunicação, e uma referência para os aprendizes.

Para Antunes, em um contexto pedagógico pautado nos aportes da teoria de gêneros textuais,

vai ter muita gente escrevendo bem melhor, com mais clareza e precisão, dizendo as coisas com sentido e do jeito que a situação social pede que se diga. E aí, teremos autores, de fato, autores. Gente que tem uma palavra a dizer e sabe como dizer. Dessa forma, acima de tudo, a escola terá cumprido seu papel social de intervir mais positivamente na formação das pessoas para o pleno exercício de sua condição de cidadãs. (ANTUNES, 2003, p. 66).

O contato do aluno com os mais diversos textos, além de enriquecer os conhecimentos dos educandos, contribui para despertar neles o desejo de realizar produções textuais próprias, desenvolvendo a competência discursiva e ampliando a capacidade de produzir e interpretar textos.

De acordo com os pressupostos teóricos expostos e com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento da competência leitora, bem como para o letramento dos alunos, apresentamos uma atividade a ser desenvolvida em sala de aula utilizando o gênero textual charge como objeto de estudo. É sobre o referido gênero que discutiremos a seguir.

1.7 O Gênero textual Charge

De acordo com Fonseca (1999, p. 26), o termo charge é um vocábulo de origem francesa e significa carregar, exagerar, atacar, caracterizado pelo "exagero" com que são retratados os personagens.

A charge surgiu no Brasil em meados de 1830, época em que foi alvo de muita censura por fazer críticas de natureza política e social. Muitos chargistas – criadores de charges – chegaram a ser presos na época da ditadura militar, alvos da censura por fazerem críticas sociais.

A primeira charge publicada no Brasil foi no ano de 1837 e tinha como título "*A campanha e o Cujo*" e foi criada por Manuel José de Araújo Porto-Alegre. Atualmente, os principais chargistas no Brasil são Laerte Coutinho, Millôr Fernandes, Angeli, Henfil, Jaguar, Ziraldo e Carlos Latuff, tendo ainda muitos outros.

Romualdo (2000, p. 21) define a charge como sendo “um texto visual e humorístico que faz crítica a uma personagem, fato ou acontecimento político específico, possui limitação temporal, tem curto prazo de validade”. Afirma, também, que a linguagem da charge está em comunicação constante com a notícia e que a mesma alimenta-se dos acontecimentos sociais. Assim, é possível que não seja compreendida sem uma explicação prévia sobre o fato que a gerou.

O autor destaca, ainda, uma característica marcante da charge: a polifonia. A qual consiste na presença de várias vozes contrastantes dentro do texto. Outros aspectos destacados são a presença do humor, da ironia e da sátira, recursos utilizados pelos chargistas para demonstrar uma visão crítica da realidade.

Para Flôres (2002, p. 14), a charge é:

um texto usualmente publicado em jornais sendo via de regra constituído por quadro único. A ilustração mostra os pormenores caracterizadores de personagens, situações, ambientes, objetos. Os comentários relativos à situação representada aparecem por escrito. Escrita/ilustração integram-se de tal modo que por vezes fica difícil, senão impossível, ler uma charge e compreendê-la, sem considerar os dois códigos complementarmente, associando-os à consideração do interdiscurso que se faz presente como memória, dando uma orientação ao sentido num contexto dado – aquele e não outro qualquer.

A autora afirma, também, que a charge “contém grande potencial de questionamento crítico e de confronto de opiniões a respeito da organização social, dos arranjos políticos e da disputa pelo poder” (2002, p. 11). Isso nos mostra a

importância da charge como agente transformador da realidade demonstrando com humor os problemas sociais, com o objetivo de debates e discussões.

A importância da charge enquanto texto decorre não só do seu valor como documento histórico, como repositório das forças ideológicas em ação, mas, também, como espelho de imaginário de época e como corrente de comunicação subliminar, que ao mesmo tempo projeta e reproduz as principais concepções sociais, pontos de vista, ideologias em circulação. (FLÔRES, 2002, p. 10)

Seguindo essa perspectiva da autora, a charge constitui-se num texto multimodal (apresenta linguagem verbal e não verbal juntas), que aborda temas do cotidiano e que alia a força das palavras, imagens e bom humor, com o objetivo de tecer críticas políticas e sociais. Está sempre relacionada com alguma notícia, tendo como principal característica a presença da sátira e da ironia.

A charge constitui-se, portanto, num gênero textual que contribui para despertar a atenção do leitor e o atraí-lo para a leitura, tendo em vista que é de fácil leitura e tem um caráter lúdico, provocador do riso, o que o torna bastante envolvente. Além disso, a charge faz uma junção da linguagem verbal e não verbal, utilizando predominantemente as imagens. Funciona como um porta-voz da sociedade, permitindo a construção de um ponto de vista, apresentando-se, assim, como formadora de opinião.

É também um texto muito rico em intertextualidade e sua leitura exige que o leitor tenha conhecimento dos acontecimentos da atualidade, com acesso a um número considerável de informações.

Se o leitor do texto chágico é um indivíduo bem informado, integrado nas questões e acontecimentos políticos de sua época, há a possibilidade de que ele compreenda e capte o teor crítico de algumas charges, sem ler os outros textos presentes no jornal, com os quais elas se relacionam intertextualmente. Mas se ele não conhece o fato, a situação ou personagens presentes na charge, ou se ainda deseja precisar as informações acessórias, buscará o auxílio dos textos que mantêm relações com o chágico (ROMUALDO, 2000, p. 42).

Ou seja, para que o leitor compreenda o conteúdo de uma charge é necessário que ele esteja sempre bem informado, a par das notícias e acontecimentos políticos, sociais e econômicos que são veiculados nos diferentes meios de comunicação, pois as charges retratam situações da atualidade.

Portanto, a leitura da charge deve ser entendida como uma prática social, em que os sentidos do texto sejam construídos a partir de uma relação dialógica entre texto-autor-interlocutor.

2 METODOLOGIA E PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

2.1 Opções metodológicas

Este trabalho se adéqua, quanto aos procedimentos técnicos adotados, a uma pesquisa bibliográfica, pois buscamos um conhecimento a mais sobre o que consiste o processo de leitura, letramento e outros conceitos aqui abordados, a partir de autores que possuem material publicado sobre o assunto: “Pesquisa Bibliográfica: quando elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de livros, artigos de periódicos e, atualmente, material disponibilizado na Internet.” (KAUARK, MANHÃES e MEDEIROS, 2010, p. 28).

Quanto à forma de abordagem, foi escolhido o método qualitativo, tendo em vista que ele proporciona uma relação dialógica entre o objeto e o pesquisador e favorece a integração deste no processo investigativo descritivo.

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 2009, p. 21)

A pesquisa foi realizada de forma descritiva, tendo em vista que descrevemos o pensamento de alguns autores que discorrem sobre o assunto, a fim de nos aprofundarmos no tema. Apresentamos as concepções teóricas tal como foram apresentadas pelos autores e indicamos a linha a ser seguida.

Pesquisa Qualitativa: considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. É descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os

focos principais de abordagem. (KAUARK, MANHÃES e MEDEIROS, 2010, p. 28).

O suporte teórico desta proposta de intervenção encontra respaldo na concepção sócio interacionista preconizada por Bakhtin (2003) e tem como ponto principal contribuir na mediação para o ensino da leitura, bem como, para a formação do sujeito letrado. O aluno, nesta concepção, é parte de um contexto social e deve ter iniciativa para questionar, descobrir e compreender o mundo através da interação dialógica entre o sujeito e os diversos gêneros textuais.

Tomamos, também, como base o conceito de andaimagem proposto por Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2013), que definem o referido processo como sendo uma estratégia de mediação pedagógica, em que o professor assume a posição e o comportamento de um facilitador, motivador e incentivador da aprendizagem.

Além disso, utilizamos os estudos de Kleiman (2013) sobre a importância da ativação dos conhecimentos prévios no ensino de leitura, segundo os quais sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão do texto. Daí a necessidade de o professor trabalhar de forma a incentivar os alunos a ativarem seus conhecimentos prévios (sua bagagem cultural e seu conhecimento de mundo).

A atividade proposta é direcionada para alunos do 8º (nono) ano do Ensino Fundamental e terá a duração de 12 horas/aula.

Para fins de organização metodológica, a proposta foi feita a partir das concepções de mediação de Leitura Tutorial desenvolvidas por Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2013), em que ocorre a mediação do professor em todo o processo de leitura em sala de aula. Com base nos estudos de gêneros aplicados ao ensino de leitura e escrita, utilizaremos como objeto de estudo o gênero textual charge, para dar suporte à proposta de intervenção.

2.1.1 Leitura Tutorial

A leitura tutorial, também denominada leitura compartilhada, consiste numa leitura totalmente mediada pelo professor, o qual conduz os alunos/leitores durante todo o processo, realizando intervenções pedagógicas com o objetivo de fazê-los chegar à compreensão do texto.

Para Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2013, p. 51):

Entende-se como leitura tutorial aquela em que o professor exerce papel de mediador durante o processo de leitura e compreensão; nessa proposta, o professor deve atuar fazendo intervenções didáticas, por meio das quais interage com os alunos, a fim de conduzi-los à compreensão do texto.

Nessa proposta de leitura, professor e aluno trabalham juntos, explorando todas as dimensões do texto, desenvolvendo todas as estratégias de leitura possíveis que propiciem ao aluno obter a compreensão global do texto. E, também, para que possa vir a se tornar um leitor autônomo, capaz de ler e aprender sozinho:

É importante ressaltar que, em todos os momentos, o professor deve trabalhar conjuntamente com os alunos, para que eles possam valer-se de modelos e, assim, adquirir habilidades para realizar leituras de modo independente, tornando-se leitores autônomos. (BORTONI-RICARDO, MACHADO e CASTANHEIRA, 2013, p. 61)

Portanto, podemos perceber que o professor trabalha como uma espécie de guia do aluno durante todo o processo de leitura e compreensão do texto, é o que podemos chamar de “tutor”.

O objetivo de se trabalhar com a leitura tutorial como estratégia de mediação da leitura em sala de aula consiste em procurar melhorar o nível de proficiência leitora dos educandos e formar, assim, leitores competentes e críticos.

2.2 Proposta de intervenção pedagógica

A realidade da grande maioria de nossos alunos é que são indivíduos que não possuem o hábito da leitura, não têm familiaridade com textos escritos e apresentam sérios problemas de compreensão. Porém, mediante o mundo contemporâneo em que vivemos, onde a cada dia se exige mais e mais conhecimento e o acúmulo de informações é cada vez maior, torna-se necessário fornecer aos educandos os instrumentos necessários para que eles consigam, através da leitura, organizar tais informações e fazer bom uso delas na sociedade.

Diante disso e com o intuito de tornar os alunos leitores mais proficientes, precisamos buscar meios para que a leitura se torne uma atividade prazerosa, fornecendo o suporte necessário ao aluno para que ele se sinta atraído pelas

atividades de leitura em sala de aula. O uso de metodologias voltadas para as estratégias facilitadoras da compreensão leitora constitui-se num caminho para atingir esse objetivo. Assim, estaremos contribuindo para que os alunos desenvolvam habilidades de leitura para aquisição de informações.

Um fator de grande relevância para este processo é os alunos conhecerem os objetivos da leitura, pois as estratégias serão aplicadas de acordo com o objetivo estabelecido. Uma leitura realizada sem ter em vista seus objetivos, pode acarretar num desinteresse total por parte dos alunos, pois estarão lendo simplesmente por obrigação, para cumprir um protocolo escolar.

Outro fator importante refere-se à construção do sentido do texto, ou seja, os alunos reunirem um conjunto de condições que possibilite a eles chegarem à compreensão daquilo que leem. Pois, se os alunos, ao lerem um texto, não conseguem atribuir sentido a ele, a leitura poderá passar a ser uma atividade cansativa e desmotivadora. Porém, se, por outro lado, os alunos compreendem o que leem, conhecem e sabem usar estratégias de leitura, será um momento prazeroso e de muito aprendizado.

Nesse contexto, é importante que o professor faça a mediação da leitura do texto, contribuindo, assim, para que o aluno/leitor alcance a compreensão leitora. O ensino de estratégias de leitura em sala de aula também deve ser praticado e inserido na prática pedagógica não somente do professor de língua materna, mas de todos os professores das demais disciplinas.

2.2.1 Plano geral das atividades

➤ **Dados de identificação:**

- Instituição: Universidade Federal do Acre – UFAC;
- Curso: Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS;
- Denominação da Proposta: O gênero textual charge e a formação do leitor crítico;
- Público-alvo: 8º ano do Ensino Fundamental;
- Período de duração: 12 (doze) horas/aula.

➤ **Objetivo geral:**

- Propor uma atividade de leitura, desenvolvida por meio da leitura tutorial como estratégia de mediação, utilizando o gênero textual charge como objeto de estudo, a fim de melhorar o nível de proficiência leitora dos alunos, bem como despertar neles o senso crítico.

➤ **Objetivos específicos:**

- a) Conhecer o gênero textual charge;
- b) Compreender a charge como um gênero discursivo;
- c) Mobilizar os conhecimentos prévios, com o objetivo de chegar à compreensão de uma charge;
- d) Analisar discursivamente charge, com o auxílio da mediação do professor;
- e) Comparar a charge com outros gêneros como: cartum e caricatura;
- f) Desenvolver o senso crítico.

2.2.2 Desenvolvimento da Proposta

A seguir apresentaremos a sequência de atividades que farão parte da proposta pedagógica, composta por doze aulas, utilizando o gênero textual charge.

Na aplicação desta proposta, utilizaremos a leitura tutorial como estratégia de mediação do professor, apresentada por Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2013), tomando como base as ideias sobre estratégias de leitura expostas por Isabel Solé (1998).

Assim, elaboramos a proposta pedagógica tendo como objeto de estudo a charge. Escolheu-se esse gênero como forma de dinamizar a aula, por ser tratar de um texto predominantemente não-verbal, desperta a atenção dos alunos os traços de bom humor e ironia característicos deste gênero.

Seu cunho jornalístico exige um leitor mais qualificado, “atenado” com as notícias do cotidiano.

A atividade de leitura será organizada em três momentos, a saber: a preparação para a leitura, a leitura propriamente dita e a avaliação da leitura.

1º Momento: Preparando-se para a leitura do texto

A preparação para a leitura será iniciada com uma sondagem acerca do que os alunos sabem sobre o gênero Charge. O professor deverá elaborar um questionário contendo perguntas que os estimulem a pensar e se expressar sobre o tema.

Em seguida, serão disponibilizados aos alunos alguns exemplos de charges, de forma que todos os alunos tenham contato com o gênero textual a ser trabalhado em sala de aula.

Comentar com os alunos sobre a existência da charge animada, nas quais se utilizam efeitos sonoros e visuais, contando com a ajuda da tecnologia através da internet. Se for possível, levar os alunos até o laboratório de informática para que possam visualizar alguns desses modelos.

Após a apresentação das charges, será feita uma análise dos referidos textos, com o objetivo de conceituar o gênero a ser trabalhado e identificar suas características e peculiaridades que o definem como tal.

A charge constitui-se num gênero textual que desperta a atenção do leitor e o atrai para a leitura, tendo em vista que é de rápida leitura e tem um caráter lúdico, provocador do riso, o que o torna bastante envolvente. Além disso, a charge é um gênero multimodal, ou seja, faz uma junção da linguagem verbal e não verbal, utilizando predominantemente as imagens.

A charge funciona como um porta-voz da sociedade, é formadora de opinião na medida em que permite a construção de um ponto de vista e faz críticas à realidade, abordando temas atuais. Percebemos o senso crítico das charges, através das denúncias sociais feitas, utilizando-se de recursos linguísticos como a ironia e a sátira. Uma peculiaridade das charges é a presença do humor, que é inserido através das caricaturas que são apresentadas nos quadrinhos e nas falas com teor de zombaria. Percebemos, então, a utilização de elementos de ludicidade, como por exemplo o humor, como um meio de expressar uma determinada opinião, seja para fazer uma crítica ou uma denúncia, retratando fatos do cotidiano da nossa sociedade.

Outra característica presente neste gênero é a intertextualidade. Geralmente, uma charge é produzida com base numa notícia, num acontecimento social, mantendo, assim, uma comunicação com outros textos. Assim, através do toque de humor existente no contexto da charge, é possível se identificar o que está oculto ou

implícito no contexto. Contudo, é necessário que o leitor conheça o fato que gerou a charge, para poder compreendê-la, são os chamados conhecimentos prévios. Sem eles não haverá compreensão.

O professor deverá explicar aos alunos que as charges são textos comumente encontrados em jornais, revistas e em sites. Deverá, também, fazê-los saber que existem as charges animadas encontradas na internet, nas quais se utilizam sons e efeitos visuais, o que as tornam mais aceitas pelo público, por serem mais interativas.

Dando prosseguimento ao momento de preparação para a leitura, será feita a exibição do filme “Vida Maria”, que é um curta-metragem em 3D, produzido pelo animador gráfico Márcio Ramos e que foi lançado em 2006. Através da apresentação deste filme, pretendemos motivar os alunos para a leitura e fazer o levantamento de ideias sobre os temas a serem abordados: Analfabetismo e Trabalho Infantil.

O filme conta a história de “Maria José”, uma menina nordestina, de aproximadamente cinco anos de idade que com lápis e caderno na mão se divertia aprendendo a escrever seu próprio nome. Porém, a menina é surpreendida por sua mãe a qual vê aquilo que a filha fazia como “uma perda de tempo”, obrigando-a abandonar os estudos e cuidar dos afazeres domésticos.

Passando a se dedicar somente ao trabalho, Maria cresce, casa, tem filhos, envelhece e o ciclo continua a se reproduzir nas outras Marias suas filhas, netas e bisnetas.

A personagem Maria é o retrato da realidade de várias crianças brasileiras que têm sua infância interrompida, seu futuro arrancado, seus sonhos destruídos, muitas vezes para ajudar a família a sobreviver, e vítimas do descaso de nossos governantes aumentam o índice de analfabetismo do Brasil e os números alarmantes de trabalho infantil.

Dando continuidade à atividade, é importante estabelecer a finalidade, os objetivos da leitura, tendo em vista que é a partir deles que serão definidas as estratégias a serem aplicadas por cada leitor.

A partir de então, inicia-se o processo de ativação dos conhecimentos prévios, em que o professor fará um diagnóstico daquilo que os alunos sabem acerca dos temas, realizará uma avaliação da necessidade de dar mais informações sobre o assunto e estimulará os alunos a exporem o que conhecem sobre os temas.

Essa ativação pode ser feita através de uma roda de conversa na sala de aula, mediada pelo professor, onde cada aluno terá a oportunidade de se expressar sobre o filme assistido e as temáticas nele apresentadas.

Dando prosseguimento à atividade, serão apresentados os textos a serem trabalhados mais profundamente a compreensão leitora, no momento da leitura propriamente dita.

2º Momento: Momento da leitura

Neste segundo momento, sugerimos a formação de 03 (três) grupos e que os componentes anotem todas as observações feitas a respeito dos referidos textos.

Cada grupo ficará responsável pela leitura e análise de uma charge, conforme a seguir:

- Grupo 01 – Figura 5: Analfabetismo;
- Grupo 02 – Figura 6: Ensino Público;
- Grupo 03 – Figura 7: Analfabetismo Funcional.

Dentro do processo de construção de sentidos na leitura da charge, é preciso levar em consideração o conhecimento de mundo do aluno/leitor, suas visões e suas impressões sobre o tema. Portanto, é muito importante a ação do professor como mediador da leitura, ajudando na ativação dos conhecimentos prévios e na realização de inferências, fornecendo instruções para que o aluno chegue à compreensão do texto.

Ao trazer a charge para a sala de aula para o desenvolvimento de atividades de leitura, é importante que o professor elabore metodologias mais dinâmicas e utilize estratégias que a todo momento conduzam os alunos a perceberem a necessidade do conhecimento prévio sobre o fato que gerou a charge, para que se alcance a sua compreensão.

A leitura dos textos deve ser compartilhada, de forma que professor e alunos explorem juntos todas as dimensões do texto. O professor deve ficar atento, por exemplo, para fazer esclarecimentos de vocábulos que possam vir a surgir durante a leitura. Poderá se antecipar e já destacar o conceito de Analfabetismo e Analfabetismo Funcional, estabelecendo a diferença entre o significado das duas palavras.

Fazer o levantamento das características de cartum e caricatura, para que os alunos possam detectar as diferenças e as semelhanças entre a charge e esses outros dois gêneros. O professor pode, também, solicitar que os próprios alunos façam uma pesquisa na internet sobre esses dois gêneros textuais e levem as informações pesquisadas para serem socializadas com os colegas em sala de aula.

Nessa fase da leitura, o professor deverá retomar o filme “Vida Maria” para fazer juntamente com os alunos uma análise sobre ele, contribuindo para a construção dos conhecimentos prévios e relacionando-o às charges apresentadas.

O filme retrata a vida miserável do povo nordestino, sem perspectiva nenhuma de mudança, num verdadeiro abandono social, ou seja, faz uma crítica social. Aborda também os temas analfabetismo e trabalho infantil, os mesmos temas apresentados nas charges estudadas. Percebemos, assim, a presença da intertextualidade, em que dois gêneros distintos falam sobre o mesmo assunto, cada um de forma peculiar, com suas características próprias.

3º Momento: Após a leitura do texto

Após a leitura e a observação dos textos, é chegado o momento da avaliação da leitura, em que alguns questionamentos devem ser feitos pelo professor para verificação da compreensão textual. Sugerimos aqui a elaboração de um questionário acerca das charges lidas.

O professor também pode solicitar aos alunos a elaboração de resumos ou que os mesmos formulem perguntas sobre o texto, bem como solicitar que criem suas próprias charges. Com essas estratégias, poderemos observar de fato se ocorreu a apreensão de todas as dimensões do texto por parte dos alunos.

Orientações ao professor:

Caro professor, após toda a exposição teórica feita neste trabalho e a apresentação dessa proposta de atividade, esperamos que haja uma mudança de atitude no que se refere à prática docente exercida atualmente. É preciso despertar para essa nova visão de ensino da leitura e da escrita e iniciar um trabalho junto aos

alunos, voltado para o desenvolvimento pleno deles e a formação de leitores autônomos capazes de exercerem sua cidadania e seu senso crítico mediante as várias situações do cotidiano.

Quanto à atividade proposta, as perguntas elaboradas no primeiro e no terceiro momento da proposta de intervenção são apenas sugestões, cada um tem a liberdade de acrescentar outros questionamentos ou, até mesmo, elaborar o próprio questionário com perguntas diferentes.

No desenvolvimento da proposta, há um momento em que se fala em intertextualidade. Para explorar e explicar um pouco melhor esse assunto, o professor pode levar outros textos que utilizem esse recurso de linguagem e mostrar aos alunos outros exemplos.

Em relação ao encerramento da atividade, uma outra opção interessante seria solicitar aos alunos que produzissem suas próprias charges e depois organizassem uma exposição na escola com todas as produções.

3 APLICAÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Neste capítulo, discorreremos como se deu a aplicação da proposta de intervenção, a qual foi organizada em três momentos, seguindo o modelo de leitura tutorial como estratégia de mediação do professor, proposto por Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2013). Primeiramente, faremos a contextualização da pesquisa e a descrição do perfil dos alunos sujeitos da referida pesquisa. Em seguida, descreveremos todas as etapas da atividade pedagógica, relatando como se sucedeu cada um dos três momentos da atividade de leitura aqui proposta. Por fim, faremos algumas considerações acerca dos resultados obtidos com esta intervenção pedagógica, além da análise dos pontos positivos e pontos negativos observados.

3.1 Contexto da Pesquisa

A presente pesquisa surgiu a partir de observações feitas em sala de aula em relação às deficiências em leitura identificadas na maioria dos alunos com os quais trabalhamos e o desempenho destes nas mais diversas avaliações a que são

submetidos. É possível notar claramente os problemas de compreensão textual que possuem alunos dos últimos anos do Ensino Fundamental, séries em que, teoricamente, algumas deficiências já não deveriam existir.

Os participantes desta pesquisa são alunos do oitavo ano do Ensino Fundamental, de uma escola da rede estadual, localizada no município de Rio Branco, capital do estado do Acre. A turma é composta por vinte e dois alunos, com faixa etária que varia entre treze e quinze anos de idade.

A referida escola está localizada em uma região periférica da cidade, onde a violência e as drogas são dois fatores bastante presentes. A comunidade escolar daquela região é muito carente, com várias famílias desestruturadas. Também é composta por indivíduos com baixo nível de escolaridade.

Diante desse contexto, desenvolvemos uma proposta de intervenção pedagógica direcionada ao desenvolvimento da competência leitora nos alunos, a partir da estratégia de mediação de leitura tutorial de Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2013) e o ensino de estratégias de compreensão textual, defendido por Solé (1998).

A seguir, discorreremos sobre como se deu a aplicação dessa proposta de intervenção com o grupo de alunos descrito acima.

3.2 Primeiro Momento: Preparando-se para a leitura do texto

Inicialmente, foi feita uma atividade de quebra-gelo, em que cada aluno foi convidado a participar oralmente, dizendo seu nome, sua idade e que tipos de leitura aprecia, ou seja, quais gêneros textuais eles gostam de ler.

Com essa atividade, pudemos constatar que os gêneros mais apreciados são aqueles ricos em linguagem não verbal, como por exemplo: histórias em quadrinhos, mangás, tirinhas etc. Ou seja, gostam de textos com mais imagens do que letras. Alguns alunos afirmaram não gostar de nenhum tipo de leitura e poucos disseram apreciar de tudo um pouco.

Portanto, fica nítido que a maioria dos alunos não possui afinidade com a leitura, acha chato ler e não dedica muito de seu tempo à leitura.

Em seguida, foi feita uma breve explanação sobre gênero textual, com o objetivo de resgatar o conhecimento dos discentes acerca do tema. Além da citação de vários exemplos de gêneros.

Dando continuidade a este primeiro momento, foi feita uma sondagem abordando o que os alunos sabiam a respeito do gênero Charge. Para a realização dessa atividade, foi aplicado aos discentes um questionário contendo as seguintes perguntas:

1. Vocês já viram uma Charge? Onde?
2. Quais os locais de circulação das Charges?
3. Como são as imagens apresentadas nas Charges?
4. O que vocês acham desse gênero (gostam ou não gostam)? Por quê?
5. Quais tipos de assuntos são comuns nas Charges?
6. Qual a finalidade de uma Charge?
7. Que tipos de linguagem são utilizadas nas Charges: a linguagem verbal, a não verbal ou as duas?
8. Qual o tipo de linguagem predominante?
9. Quais as características predominantes nas Charges?
10. Vocês conhecem a Charge Animada? Quais suas principais características?

Os questionamentos foram feitos oralmente, em forma de roda de conversa, para que os alunos se sentissem à vontade para participar. E, assim, pudemos sondar os conhecimentos prévios desses alunos a respeito do gênero em questão. Conforme vemos a seguir:

Quanto ao questionamento número 1, a turma foi unânime em dizer que já viu uma charge e que, inclusive, já estudou sobre o gênero em sala de aula com outro professor de Língua Portuguesa. Afirmaram ter visto também nos livros didáticos.

Sobre o questionamento de número 2, alguns alunos responderam que as charges circulam em jornais impressos, livros e revistas. Outros não souberam responder.

No questionamento número 3, os alunos responderam que as imagens apresentadas nas charges são engraçadas e divertidas.

Em relação ao questionamento 4, alguns não responderam e a maioria afirmou gostar de charges, porque são cheias de imagens engraçadas.

No questionamento de número 5, foram citados diversos assuntos, como: política, futebol, meio ambiente, educação, entre outros.

No questionamento número 6, sobre a finalidade da charge, apenas dois alunos responderam que a finalidade da charge era fazer críticas. A grande maioria não respondeu.

Quanto ao questionamento 7, sobre a linguagem utilizada nas charges, a grande maioria respondeu linguagem não verbal e alguns responderam linguagem verbal.

Em relação ao questionamento 8, ficaram confusos e com dúvida em responder.

Sobre o questionamento número 9, as características citadas foram: a presença de imagens, a crítica e as caricaturas.

Quanto ao questionamento de número 10, sobre as charges animadas, não souberam responder.

Através das respostas dos discentes, podemos observar que todos os alunos já conheciam o gênero textual charge, apesar de demonstrarem pouco conhecimento sobre ele. A turma participou ativamente da roda de conversa e afirmou já ter visto a charge alguma vez.

Em seguida, foram disponibilizados aos alunos quatro exemplos de charges com o auxílio do data show, de forma que todos os alunos pudessem ter contato com o gênero textual a ser trabalhado em sala de aula. As charges também foram disponibilizadas de forma impressa, para que cada aluno pudesse ter em mãos os modelos para melhor visualização.

Assim, os alunos realizaram a leitura das charges a seguir:

Figura 1: Dia das Crianças



Fonte: <http://ctpocoos.blogspot.com.br/p/charges.html>

Figura 2: Poluição



Fonte: <https://de.pinterest.com/explore/polui%C3%A7%C3%A3o-do-meio-ambiente/>

Figura 3: Futuro



Fonte: <http://planetasustentavel-2011.blogspot.com.br/2011/10/charges-para-refletir.html>

Figura 4: Presentes



Fonte: <http://blogdomendesemendes.blogspot.com.br/2014/01/charge-sobre-desigualdade-brasileira.html>

Após a apresentação das charges, foi feita a leitura de cada uma delas pelos próprios alunos. Primeiramente, uma leitura silenciosa, em seguida uma leitura em voz alta. Todas as leituras foram realizadas com a mediação da professora, de forma a dar o suporte necessário para ajudar os alunos a chegarem à compreensão textual.

Foi realizada, também, uma breve análise dos textos, com o objetivo de identificar as características peculiares do referido gênero. E, também, com o intuito de fornecer aos alunos mais conhecimento a respeito da charge, para que ele seja capaz de reconhecer esse gênero textual em qualquer outro suporte que venha a encontrá-lo.

A referida análise foi feita em conjunto: professora e alunos, seguindo o processo de mediação da leitura, utilizando a estratégia de leitura tutorial.

A leitura rápida e a presença do humor são características presentes nas charges apresentadas. Percebemos, então, a utilização de elementos de ludicidade, como por exemplo o humor, a ironia e a sátira, como um meio de expressar uma determinada opinião, seja para fazer uma crítica ou uma denúncia, retratando fatos do cotidiano da nossa sociedade.

Além disso, a charge é um gênero multimodal, ou seja, faz uma junção da linguagem verbal e não verbal, utilizando predominantemente as imagens, como podemos observar nos exemplos apresentados. O que o torna um texto atraente aos olhos dos alunos/leitores que preferem uma leitura mais breve com um maior número de ilustrações.

As figuras 1 e 4 abordam o tema da desigualdade social, enquanto que as figuras 2 e 3 falam sobre a destruição do meio ambiente. São temas que fazem parte da nossa realidade, refletindo problemas sociais do Brasil e do mundo. Percebemos o senso crítico das charges, através das denúncias sociais feitas, utilizando-se de recursos linguísticos como a ironia e a sátira para criticar pessoas, instituições ou acontecimentos.

Através dos textos apresentados aos alunos, podemos perceber que a charge é um gênero textual capaz de proporcionar uma leitura prazerosa, também pela sua riqueza nas ilustrações e, ao mesmo tempo, através dos temas abordados, ajuda a desenvolver o senso crítico e interpretativo dos alunos/leitores. Contribuindo, assim, para a formação de um leitor crítico de sua realidade e capaz de exercer verdadeiramente sua cidadania.

Também foi comentado com os alunos sobre a existência da charge animada, nas quais se utilizam efeitos sonoros e visuais, contando com a ajuda da tecnologia através da internet. Esse tipo de charge é mais bem aceito pelo público leitor, por serem mais interativas.

Para efeito de conhecimento, levamos para a sala de aula, através da utilização do projetor de imagens, algumas charges animadas para que os alunos pudessem visualizar e conhecer melhor esse tipo.

Seguem abaixo os títulos dos exemplos apresentados:

- Paródia Naiara Azevedo 50 Reais;
- Carne Sofriboi;
- Escolinha de Futebol do Professor Raimundo;
- Paródia Marília Mendonça Infiel;
- Garoto brasileiro canta Hino Nacional.

Foi muito importante esse momento da aula, pois os alunos se mostraram bastante interessados nas charges animadas, divertiram-se muito assistindo aos vídeos e até pediram para ver outros. Indiquei a eles que fizessem uma pesquisa na internet para ter acesso a inúmeras outras charges sobre as mais diversas temáticas sociais.

Uma característica bem presente nesses textos é a questão da intertextualidade, que consiste na utilização de textos já existentes para a criação de novos textos. A intertextualidade se apresenta, principalmente, por meio das paródias, em que músicas de grande sucesso têm sua letra e sentido mudados e são utilizadas por chargistas para satirizar uma pessoa ou algum acontecimento importante.

Os temas comumente abordados são: política, futebol e educação. São assuntos que estão sempre em voga, sobre os quais tem sempre o que falar, por isso são os temas preferidos dos autores.

Os efeitos sonoros e visuais também contribuem sobremaneira para que as charges animadas sejam preferidas pelos leitores e público em geral. São personagens que ganham vida, a presença da musicalidade, todos são fatores bem atraentes, que fazem toda a diferença.

Ainda dando prosseguimento ao momento de preparação para a leitura, foi feita a exibição do filme “Vida Maria”, através do data show, com o objetivo de motivar os alunos para a leitura e fazer o levantamento de ideias sobre os temas a serem

abordados: Analfabetismo e Trabalho Infantil. Ou seja, para ajudar na construção do conhecimento prévio para o momento da leitura.

O filme teve a duração de 08min30seg e foi acompanhado pela turma com bastante atenção, inclusive teve que ser exibido mais uma vez. Conta a história da personagem Maria, a qual é o retrato da realidade de várias crianças brasileiras que têm sua infância interrompida, seu futuro arrancado, seus sonhos destruídos, muitas vezes para ajudar a família a sobreviver, e vítimas do descaso de nossos governantes aumentam o índice de analfabetismo do Brasil e os números alarmantes de trabalho infantil.

Após assistir ao filme por duas vezes, foi realizada uma roda de conversa na sala de aula, mediada pela professora, onde cada aluno teve a oportunidade de se expressar sobre o filme assistido, expondo sua opinião acerca dos temas abordados.

Com o objetivo de contribuir para o entendimento de todo o enredo do filme, foi disponibilizado aos alunos, de forma impressa, uma síntese do referido filme, a qual segue transcrita abaixo:

Quadro 10: Síntese do Filme “Vida Maria”

“Vida Maria” é um curta-metragem em 3D, lançado no ano de 2006, produzido pelo animador gráfico Márcio Ramos.

O filme nos mostra a história da rotina da personagem “Maria José”, uma menina de cinco anos de idade que se diverte aprendendo a escrever o nome, mas que é obrigada pela mãe a abandonar os estudos e começar a cuidar dos afazeres domésticos e trabalhar na roça. Enquanto trabalha ela cresce, casa e tem filhos e depois envelhece e o ciclo continua a se reproduzir nas outras Marias suas filhas, netas e bisnetas.

São apresentadas no filme imagens que mostram uma semelhança muito grande com a realidade, traços bem parecidos com o real onde vemos crianças que tem sua infância interrompida, muitas vezes para ajudar a família a sobreviver, infância essa resumida a poucos recursos e a más condições de vida.

A Maria do filme mostra satisfação em apenas escrever seu primeiro nome, o momento em que sua mãe lhe chama a atenção dizendo: “Não perca tempo “desenhando” seu nome!”, é tirado o seu futuro de ser uma pessoa diferente de sua mãe, que não tem uma visão do futuro, querendo dar à filha a mesma criação que teve num processo de reprodução sem mudanças de suas perspectivas por comodismo.

O filme retratou como o indivíduo em formação internaliza os eventos e as experiências vividas na infância e como são determinantes para formação daquela pessoa na vida adulta. No filme a menina Maria foi arrancada do seu mundo lúdico, quando sua mãe a repreende por estar escrevendo, ela corta da vida da filha os sonhos, os objetivos de uma vida melhor.

A mãe da personagem vive aquela vida sem perspectiva por que foi isto que aprendeu e da mesma forma ensina a filha Maria e esta reproduz para seus filhos, que também foram estimulados a deixar de sonhar e de brincar. A ausência da educação nas gerações mostra como na infância é importante o lúdico e a escola.

O objetivo do filme é mostrar que essa realidade existe e que a vivenciamos no dia a dia e que devemos tentar procurar construir um futuro melhor buscando qualidade de vida e não se acomodar, mais sim refletir sobre as condições de vida que estamos construindo e que devemos provocar e forçar uma mudança de atitude denunciando a ausência de escolarização e as condições precárias de vida de várias gerações nesse nosso Brasil, principalmente no nordeste.

O filme explora as limitações e a falta de perspectiva de “Maria José” que é apenas mais uma Maria que deixou de lado os estudos e se dedicou a casa, ao marido e aos filhos, vivendo em estado de auto anulação, onde sua vontade e seus sonhos não ultrapassam acerca da casa onde vive, é o que essas mulheres enfrentam durante toda a sua vida, se repetindo por diversas gerações. Mais que isso, “Vida Maria” ultrapassa os limites do sertão nordestino, aproxima-se também das mulheres pobres urbanas, que da mesma forma que “Maria José” vivem à mercê do marido, cuidando da casa e dos filhos. Vida Maria revela o quanto é difícil ser protagonista da própria vida sem que haja um estímulo externo quando se trata de figuras que consideramos autoridade sobre nós, nos nossos primeiros anos de vida como nossos pais. Nas muitas discussões sobre gênero e sexualidade à mulher, principalmente nordestina, viveu e ainda vive em uma cultura alicerçada em que a mesma nasceu para cuidar da casa e dos filhos, e ao mesmo tempo surpreende a força e determinação destas mulheres que são vitoriosas.

Quantas Marias nós temos em nossas escolas, algumas no papel de mães e a maioria no papel de filhas. O filme retrata a vida de muitas Marias que ficam condicionadas, as situações às quais se acomodaram desgastadas por falta de possibilidades, sem coragem deixam seus sonhos perderem-se no tempo e acabam perdendo a oportunidade da construção do seu "eu", talvez até imposta pela própria sociedade que mantém uma hierarquia de valores que não se abre para a transformação.

O filme expressa mais que uma realidade material a sua concepção cultural, e suas crenças a partir da educação descendente. A partir dele pode-se constatar o quanto a mulher tem sido ferida em sua subjetividade, ficando notório o que vem acontecendo há séculos: preconceitos, estigma, rótulos, estereótipos, exclusão social, indiferença. Como mudar isso, esse é um grande dilema no Brasil, como alterar os valores que “funcionam” bem numa vida dura e pobre. Está na educação, talvez, mas educar o quê, Português, matemática, física, química,...? Será isso o necessário e fundamental para alteração cultural da vida de Maria? Não, isso, na

verdade, passa ao longe.

Contudo, sua mensagem ficou clara de que há solução para este problema, o acesso a uma educação de qualidade e às políticas públicas. É necessária uma educação diferenciada, a questão parece óbvia, o difícil é a prática. Escolas que formem cidadãos, que desenvolvam discernimento crítico. Núcleos de discussões e estudos sobre o próprio meio de vida, onde famílias podem se compreender melhor e sejam orientadas ao planejamento familiar, ao direito das crianças e adolescentes e também sobre a situação econômica do país.

É preciso preparar o planejamento, acompanhar e revisar para que aja transformação da estrutura a partir do que existe, do possível, do oportuno, incluindo todas as possibilidades da realidade existente e da realidade desejada, para que ocorra mudança no modo de vida de sociedades que insistem em reproduzir uma estrutura na qual estão condenados ao comodismo pela relação causa-efeito, objetivando mudança de suas perspectivas de vida para que possa sanar essa reprodução de valores ultrapassados.

Esse filme é excelente para conscientizar os jovens de que eles não precisam repetir a história de seus antepassados, eles precisam renovar suas vidas. Remete-nos a pensar o que fazemos ou podemos fazer para contribuir na quebra de ciclos de "Marias" que se perpetuam pelo Brasil a fora, o país precisa de oportunidades e não de caridades.

Por GILMARA BOAS

Licenciatura em Pedagogia - FACAM - Em curso - 8º período Conclusão prevista para 2014.

Fonte: <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/cotidiano/sintese-do-filme-vida-maria-com-o-planejamento-educacional/48818>

Realizamos a leitura compartilhada da síntese apresentada aos alunos e, ao final de cada parágrafo do referido texto, foi feita uma pausa para explicações da professora e comentários dos alunos acerca do filme.

Ao finalizar a leitura, foi proposto aos alunos a resolução de um questionário para auxiliar no processo de interpretação e compreensão do filme assistido, composto pelas seguintes questões:

1. Onde se passa a história do filme "Vida Maria"?
2. Que elementos do vídeo nos ajudam a descobrir isso?
3. Quanto tempo se passa no filme? Que elementos nos ajudam a perceber a passagem desse tempo?

4. Compare o início do filme ao seu final. O que há de comum?
5. No filme, qual o significado da expressão “desenhar o nome”?
6. Por que para a mãe de Maria “desenhar o nome” é perda de tempo?
7. Quais os principais temas abordados no filme?
8. Por que o filme tem o título “Vida Maria”?
9. Que outro título você daria ao filme?
10. Qual crítica é colocada pelo filme?

As questões foram respondidas de forma escrita individualmente, para que cada aluno tivesse a liberdade de expressar o seu entendimento.

Tomaremos como base para análise as respostas de três alunos: Aluno A, Aluno B e Aluno C.

Quadro 11: Respostas do Aluno “A”

PERGUNTAS	RESPOSTAS
1. Onde se passa a história do filme “Vida Maria”?	O filme se passa em um lugar quente e seco. Se parece com o Nordeste. Maria mora em uma casa humilde e o quintal é só barro e tem apenas uma árvore e um pocinho para tirar água.
2. Que elementos do vídeo nos ajudam a descobrir isso?	O lugar onde ela mora é muito seco, por isso parece ser o Nordeste.
3. Quanto tempo se passa no filme? Que elementos nos ajudam a perceber a passagem desse tempo?	Passam-se muitos anos. Cada atividade que ela faz, ela envelhece e acaba se tornando idosa com vários filhos.
4. Compare o início do filme ao seu final. O que há de comum?	A mesma frase que disseram gerações atrás se repete. E uma nova Maria passa pela mesma situação, tendo que largar os estudos para trabalhar.
5. No filme, qual o significado da expressão “desenhar o nome”?	Significa que a mãe das Marias desvaloriza o estudo e trata como se fosse nada.
6. Por que para a mãe de Maria “desenhar o nome” é perda de tempo?	Porque ela também sofreu a mesma coisa. Ela trabalhou tanto que acabou esquecendo o que a leitura, a escrita e o aprendizado significavam para ela.
7. Quais os principais temas abordados no filme?	Os principais temas podem ser o trabalho infantil, a falta de escolaridade, condições sociais etc.
8. Por que o filme tem o título “Vida Maria”?	Por retratar a vida de várias gerações de Marias.
9. Que outro título você daria ao filme?	“O sofrimento de Maria”.
10. Qual crítica é colocada pelo filme?	O trabalho infantil, a falta de escolaridade, as condições sociais não só dessas Marias, mas sim de muitas nordestinas.

Podemos perceber que o Aluno “A” teve uma ótima compreensão do filme “Vida Maria”, pois respondeu de forma coerente a todas as questões propostas, apesar de ter confundido um pouco a pergunta 1 com a pergunta 2.

Quadro 12: Respostas do Aluno “B”

PERGUNTAS	RESPOSTAS
1. Onde se passa a história do filme “Vida Maria”?	A história se passa no Nordeste.
2. Que elementos do vídeo nos ajudam a descobrir isso?	A paisagem, que ela tem cara de não se sentir feliz e a vegetação.
3. Quanto tempo se passa no filme? Que elementos nos ajudam a perceber a passagem desse tempo?	Dura uma vida. O elemento que ajuda a perceber esse fato é o envelhecimento da personagem principal que é a Maria.
4. Compare o início do filme ao seu final. O que há de comum?	No começo do filme, a Maria está tentando aprender a ler e a escrever e o final os filhos da Maria também estão aprendendo a escrever e ler.
5. No filme, qual o significado da expressão “desenhar o nome”?	O significado é aprender a escrever e se expressar no seu próprio nome.
6. Por que para a mãe de Maria “desenhar o nome” é perda de tempo?	Porque nas condições que a família de Maria vivia não havia tempo para estudar, eles só deviam trabalhar para ter boas condições de vida e sustentar a família.
7. Quais os principais temas abordados no filme?	Más condições de vida, exploração infantil, falta de conhecimento escolar etc.
8. Por que o filme tem o título “Vida Maria”?	Porque a história se trata de uma menina chamada Maria de cinco anos de idade que tinha o sonho de estudar e ter conhecimento escolar, mas o seu sonho era impedido pela sua mãe que a obrigava a trabalhar para ajudar a sustentar a família.
9. Que outro título você daria ao filme?	“O sofrimento de Maria”.
10. Qual crítica é colocada pelo filme?	A crítica se trata de más condições de vida, exploração infantil etc.

No geral, as respostas dadas pelo Aluno “B” também foram satisfatórias.

Quadro 13: Respostas do Aluno “C”

PERGUNTAS	RESPOSTAS
1. Onde se passa a história do filme “Vida Maria”?	Nordeste.
2. Que elementos do vídeo nos ajudam a descobrir isso?	A terra rachada, sol forte, sem árvores.
3. Quanto tempo se passa no filme? Que elementos nos ajudam a perceber a passagem desse tempo?	Em várias gerações. O caderno com vários nomes desenhados.
4. Compare o início do filme ao seu final. O que há de comum?	As Marias.
5. No filme, qual o significado da expressão “desenhar o nome”?	Aprender, escrever o próprio nome.
6. Por que para a mãe de Maria “desenhar o nome” é perda de tempo?	Não é de um tempo pra outro que alguém aprende tudo.
7. Quais os principais temas abordados no filme?	As poucas condições de vida de muitas pessoas.
8. Por que o filme tem o título “Vida Maria”?	Se trata da vida das Marias.
9. Que outro título você daria ao filme?	“Vida que segue”.
10. Qual crítica é colocada pelo filme?	Por causa da pouca condição de vida muitas crianças não têm a oportunidade de aprender, estudar.

As respostas do Aluno “C” demonstram um entendimento bom do filme.

3.3 Segundo Momento: Momento da leitura

O segundo momento teve início com a apresentação de dois vídeos, com o auxílio do projetor de imagens. Inicialmente, um vídeo contendo uma reportagem sobre o Analfabetismo Funcional. Em seguida, foi exibido um outro vídeo com várias charges sobre o sistema educacional brasileiro.

Após a exibição dos vídeos, a turma foi dividida em três grandes grupos, de forma aleatória, através da distribuição de três charges diferentes, impressas em papel. Os grupos foram divididos conforme o texto que receberam, como descrito a seguir:

- Grupo 01 – Figura 5: Analfabetismo;
- Grupo 02 – Figura 6: Ensino Público;
- Grupo 03 – Figura 7: Analfabetismo Funcional.

Seguem, então, as três charges que foram distribuídas para realização de leitura e interpretação pelos alunos, constantes nas Figuras 5, 6 e 7:

Figura 5: Analfabetismo



Fonte: <http://atuartes.blogspot.com.br/2011/03/charge-analfabetismo-x-trabalho.html>

Figura 6: Ensino Público



Fonte: <http://www.contraevento.com.br/2014/01/chaga-nacional-2/>

Figura 7: Analfabetismo Funcional



Fonte: <http://professora-karin.blogspot.com.br/2012/08/analfabetismo-funcional.html>

Os alunos fizeram a leitura das charges, de forma silenciosa e em voz alta. Após as leituras, as quais foram feitas sob a mediação da professora, contribuindo para a ativação dos conhecimentos prévios e a realização de inferências, os alunos fizeram suas análises e expuseram suas ideias e opiniões sobre os textos lidos.

Ao trazer a charge para a sala de aula para o desenvolvimento de atividades de leitura, é importante que o professor elabore metodologias mais dinâmicas e utilize estratégias que a todo momento conduzam os alunos a perceberem a necessidade do conhecimento prévio sobre o fato que gerou a charge, para que se alcance a sua compreensão.

Por isso, tivemos que fazer algumas intervenções para dar esclarecimentos sobre o conceito de Analfabetismo e Analfabetismo Funcional, colocando o significado dessas palavras e a diferença entre elas, tendo em vista que são temas das charges das Figuras 5 e 7, respectivamente.

Na ocasião, também foi aberta uma pausa para falar o ensino público no Brasil, que é o tema da charge constante na Figura 6.

Dando continuidade, retomamos o filme “Vida Maria”, o qual também apresenta o tema do Analfabetismo, para fazer juntamente com os alunos uma análise sobre ele, contribuindo para a construção dos conhecimentos prévios e relacionando-o às charges apresentadas.

Com isso, pudemos perceber a presença da intertextualidade, em que dois gêneros distintos falam sobre o mesmo assunto, cada um de forma peculiar, com suas características próprias.

3.4 Terceiro Momento: Após a leitura do texto

Após a leitura, a observação e análise dos textos, chegamos no momento da avaliação da leitura, para o qual foram elaborados os seguintes questionamentos:

- a) Que objetos estão presentes nos textos?
- b) O que esses objetos representam?
- c) Quem são os personagens do texto?
- d) Como os personagens estão vestidos?
- e) O que fazem esses personagens?

- f) O que indica a ação dos personagens?
- g) Qual linguagem é predominante: verbal ou não verbal?
- h) Que reação o texto causou em você?
- i) Qual o tema abordado no texto?
- j) O assunto abordado merece destaque?

Tais perguntas foram respondidas e comentadas pelos alunos oralmente. Sempre contando com a ajuda e a mediação da professora, realizando todas as intervenções necessárias.

Segue abaixo a análise de cada figura:

Quadro 14: Análise da Figura 5 – Analfabetismo

PERGUNTAS	RESPOSTAS
Que objetos estão presentes nos textos?	Lápis e enxada.
O que esses objetos representam?	O lápis representa a educação e a enxada representa o trabalho.
Quem são os personagens do texto?	Um menino.
Como os personagens estão vestidos?	Está vestido somente com um short.
O que fazem esses personagens?	Trabalha.
O que indica a ação dos personagens?	Que o menino está deixando de estudar para ir trabalhar.
Qual linguagem é predominante: verbal ou não verbal?	Linguagem não verbal.
Que reação o texto causou em você?	Resposta pessoal.
Qual o tema abordado no texto?	Analfabetismo e Trabalho Infantil.
O assunto abordado merece destaque?	Sim.

Quadro 15: Análise da Figura 6 – Ensino Público

PERGUNTAS	RESPOSTAS
Que objetos estão presentes nos textos?	Lápis e caderno.
O que esses objetos representam?	Representam a educação.
Quem são os personagens do texto?	A mãe e dois filhos.
Como os personagens estão vestidos?	Estão vestidos com roupas remendadas.
O que fazem esses personagens?	Conversam sobre o desejo do filho mais velho em aprender a ler e a escrever.
O que indica a ação dos personagens?	Uma desvalorização da educação.
Qual linguagem é predominante: verbal ou não verbal?	Linguagem não verbal.
Que reação o texto causou em você?	Resposta pessoal.
Qual o tema abordado no texto?	O Ensino Público do Brasil.
O assunto abordado merece destaque?	Sim.

Quadro 16: Análise da Figura 7 – Analfabetismo Funcional

PERGUNTAS	RESPOSTAS
Que objetos estão presentes nos textos?	Jornal.
O que esses objetos representam?	A leitura e a informação.
Quem são os personagens do texto?	Dois garotos.
Como os personagens estão vestidos?	Estão bem vestidos: tênis, boné, roupas legais.
O que fazem esses personagens?	Conversam sobre uma notícia de jornal.
O que indica a ação dos personagens?	A diferença entre Analfabetismo e Analfabetismo Funcional.
Qual linguagem é predominante: verbal ou não verbal?	As duas.
Que reação o texto causou em você?	Resposta pessoal.
Qual o tema abordado no texto?	Analfabetismo Funcional.
O assunto abordado merece destaque?	Sim.

As respostas dadas pelos alunos foram satisfatórias. Pudemos perceber que a maioria dos alunos/leitores conseguiu compreender as charges analisadas e soube comentar sobre a crítica feita pelo autor, expondo sua opinião sobre o assunto.

Após a discussão sobre os questionamentos, foi proposto aos alunos, a pedido deles mesmos, que cada um criasse sua própria charge. Assim, foi solicitado aos alunos que se organizassem em duplas para realizar a produção proposta. O tema sugerido para elaboração da charge foi “A educação no Brasil”.

Foram providenciados todos os recursos necessários: cartolinas, réguas e giz de cera e cada dupla criou seu texto, demonstrando qual foi seu entendimento sobre o gênero textual charge. Assim, tiveram a oportunidade expor seu pensamento crítico e, de certa forma, exercer sua cidadania.

Quando os trabalhos ficaram prontos, foi realizada uma breve apresentação em sala de aula para os componentes da turma. Em seguida, foi organizada uma exposição das produções no mural da escola, para apreciação dos alunos das demais turmas e comunidade escolar em geral.

Podemos afirmar que a grande maioria compreendeu o que é uma charge, quais são suas características predominantes e qual a principal função social de uma charge, além de os alunos terem exercitado o seu senso crítico sobre várias problemáticas sociais. Também constatamos a importância da construção dos conhecimentos prévios para o processo de compreensão leitora do aluno/leitor.

3.5 Análise dos resultados

Ao finalizar a aplicação de todas as atividades da proposta de intervenção, podemos afirmar que cada aula nos trouxe um novo aprendizado. Percebemos que a maioria dos alunos já possuía um certo conhecimento sobre o gênero textual charge e isso contribuiu bastante para o desenvolvimento e a evolução das aulas.

Em relação ao objetivo maior deste trabalho, que é de contribuir para o desenvolvimento da competência leitora, podemos afirmar que a intervenção pedagógica apresentada conseguiu alcançar êxito, tendo em vista que obtivemos resultados bastante positivos.

As aulas de maior participação foram aquelas em que houve a utilização do projetor de imagens. Sendo que as de maior empolgação foram aquelas em que foram

exibidas as charges animadas. Os alunos acharam muito interessantes e sempre ficavam pedindo para que fossem apresentadas mais charges desse tipo, principalmente aquelas com paródia.

O resultado das atividades mostrou que, em relação aos nossos dois primeiros objetivos, que eram conhecer o gênero textual charge e compreender a charge como um gênero discursivo, os resultados foram satisfatórios, pois os alunos já possuíam uma noção de charge e agora são capazes de reconhecê-la em outro suporte e compreender o seu conteúdo.

Quanto à mobilização dos conhecimentos prévios, este contou com o apoio e a contribuição da professora, cumprindo seu papel de mediadora da leitura e fazendo as inferências necessárias, tendo em vista que apresentaram certa dificuldade em compreender as informações implícitas.

Como a charge se caracteriza, também, por ser um texto multimodal, isso exige um conhecimento a mais do leitor para que ele possa compreender a linguagem não verbal presente no texto chargístico. Portanto, podemos dizer que este objetivo foi parcialmente alcançado.

Em relação ao objetivo de analisar discursivamente charge, com o auxílio da mediação do professor, também obtivemos resultados positivos. Durante todas as leituras e análises textuais, houve o auxílio aos alunos da mediação, o que contribuiu significativamente para o processo de compreensão textual.

Quanto ao desenvolvimento do senso crítico, acreditamos que o trabalho realizado com a utilização do gênero charge cumpriu o seu papel em despertar nos alunos a criticidade, o olhar crítico sobre os problemas da sociedade. Pudemos observar isso, no momento em que teceram várias críticas ao sistema de ensino brasileiro. Ou seja, se sentiram mais à vontade de falar sobre aquilo que vivenciam. São pessoas que conhecem de perto os problemas da educação no nosso país. Assim, puderam falar sobre o assunto com propriedade.

O objetivo de fazer uma comparação da charge com outros gêneros, como o cartum e a caricatura, não foi alcançado, tendo em vista que não foi realizada a pesquisa prevista na internet que ficou por conta dos alunos para fazerem em casa. Observou-se que os alunos têm dificuldade em realizar tarefas em casa, sem auxílio de um professor. É preciso que haja sempre uma pessoa mais experiente para poder ajudá-los nas atividades extraclasse.

Assim, foi possível realizar com sucesso o trabalho e obtermos resultados satisfatórios, à medida em que os alunos envolvidos nesse trabalho tiveram avanços significativos com relação ao desenvolvimento da competência leitora através da estratégia de leitura tutorial e da ativação dos conhecimentos prévios.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi contribuir para o desenvolvimento da competência leitora e, conseqüentemente, para o letramento de alunos do Ensino Fundamental, a partir da apresentação de uma proposta de intervenção a ser desenvolvida em uma turma de 8º ano nas aulas de Língua Portuguesa. A referida proposta está organizada com a utilização da estratégia de leitura tutorial, tomando como objeto de estudo o gênero textual charge, através da qual buscamos contribuir para o desenvolvimento da competência leitora dos alunos e, conseqüentemente, para o letramento destes.

A leitura é um processo dinâmico e complexo, que não depende só dos processos linguísticos, mas exige ações cognitivas do leitor. Compreender um texto é muito mais do que decodificar palavras, pois exige que o leitor faça uso de seus conhecimentos prévios, realizando análises e verificação de hipóteses que o levem à construção da compreensão do conteúdo do texto e das intenções do autor.

De acordo com a concepção interacionista de linguagem, defendida neste trabalho, a leitura é entendida como um processo de produção de sentido que se dá a partir de interações sociais. É uma concepção voltada para a relação dialógica existente entre autor e leitor, negando a forma tradicional de aprendizagem, em que a leitura se constitui numa atividade mecânica de representação do pensamento e das ideias do autor.

A leitura é importante instrumento para a vida social e cognitiva do sujeito, o que qualifica sua inserção no âmbito social, político, econômico e cultural. Daí, a necessidade de realizar o ensino da leitura com vistas ao letramento, ou seja, visando as práticas sociais de uso, tanto da leitura quanto da escrita, as quais encontram-se intimamente ligadas.

No que concerne à compreensão do texto, para que ela realmente ocorra, é fundamental o trabalho de mediação da leitura realizado pelo professor, que pode ser feito através do processo de andaimagem, descrito por Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2013). Essa estratégia é fundamental no processo de aquisição da leitura. A mediação do professor consiste em ajudar o aluno a estabelecer as relações entre o texto e seu conhecimento de mundo; a reconhecer os elementos linguísticos; a perceber a progressão temática, por meio de elementos sequenciadores, a

desenvolver a metacognição, ou seja, controle sobre as informações já obtidas com a leitura do texto, sinalizando, quando necessário, pontos de inferências.

Outro aspecto importante diz respeito à ativação dos conhecimentos prévios no processo de leitura. Para Kleiman (2013), são os conhecimentos do leitor que lhe permitem fazer as inferências necessárias para dar coesão à leitura e chegar ao entendimento do texto. Todo conhecimento novo é construído a partir de conhecimentos já existentes. O gênero charge, por exemplo, para que ele seja compreendido, é necessário que o leitor possua um conjunto de conhecimentos que possibilitem fazê-lo chegar à compreensão. É preciso ter conhecimento dos fatos e acontecimentos da atualidade. Assim acontece com todos os demais gêneros textuais.

O processo de letramento dos alunos deve ser o foco do currículo da educação básica, capacitando sujeitos para que possam transitar com autonomia no contexto de uma sociedade letrada, caracterizada pelo uso diversificado da linguagem escrita, em suma, do letramento. Significa dizer que o ensino da língua materna deve possibilitar que o educando use a linguagem socialmente, respondendo adequadamente às demandas sociais de leitura e escrita que a sociedade lhe impõe. Isso é possível através do ensino utilizando os gêneros textuais nas aulas de língua portuguesa.

O gênero precisa ser apresentado na perspectiva de que é variável e que nos ajuda a perceber e modificar o mundo. Utilizar os gêneros como objeto de ensino-aprendizagem é uma prática de letramento que propicia a formação de um leitor mais crítico e uma educação de fato mais voltada para a cidadania. Principalmente, levando-se em conta a nova visão do ensino de leitura, que consiste em alcançar um nível de letramento que possibilite ao aluno não apenas ser um decifrador de sinais, mas mobilizar conhecimentos para dar coerência às possibilidades do texto e, conseqüentemente, da vida.

Nesta pesquisa, utilizamos o gênero charge como sugestão de trabalho com alunos do 8º ano do Ensino Fundamental. Essa escolha se deu por considerarmos a charge um gênero que chama a atenção dos alunos por várias de suas características: a predominância da linguagem não verbal, o tom humorístico, o uso de caricaturas e por tratar de temas da atualidade. Além disso, ainda tem a presença da crítica social, elemento que desperta no leitor seu lado crítico e questionador da sociedade.

Assim, compreendemos que a inserção do gênero charge nas aulas de Língua Portuguesa de forma adequada é de grande valia e pode contribuir para o desenvolvimento da competência leitora dos alunos, bem como despertar neles o senso crítico diante dos temas da nossa realidade social. Com isso, também se favorece a formação de leitores críticos, capazes de exercerem sua cidadania.

Portanto, consideramos como bastante pertinente o trabalho de pesquisa apresentado, pois utilizar a charge, ou qualquer outro gênero textual em sala de aula, torna a leitura uma atividade prazerosa e, até mesmo, produtiva.

Não esquecendo, também, que baseado na comunicação e na interação entre indivíduos nas diversas práticas sociais, acreditamos que somente uma prática pedagógica pautada na teoria de gêneros textuais é capaz de preparar o aluno para essas formas de interação.

O trabalho com gêneros textuais, independentemente da disciplina a ser conduzida pelo professor, permite relacionar diferentes áreas de conhecimento, contribuindo para o aprendizado dos alunos e a aplicação da escrita e da leitura nas diversas situações do seu cotidiano. É importante que o professor insira os mais diversos gêneros textuais em suas atividades pedagógicas, não somente aqueles produzidos na escola, mas que os alunos possam ter acesso a outros gêneros das mais diversas áreas do conhecimento:

É preciso que o professor identifique quais são os gêneros mais adequados para o desenvolvimento do trabalho escolar, de modo que os gêneros textuais que são trazidos para o ambiente escolar possam contribuir para os processos de letramento.

Diante do exposto, concluímos que tanto o objetivo geral quanto os objetivos específicos que sustentaram a nossa proposta de intervenção pedagógica, foram atingidos. Tendo em vista que ao final de todo o processo e das atividades realizadas, os alunos apresentaram melhoras significativas em sua proficiência leitora e no seu processo de letramento.

Podemos crer nisso, baseados não apenas nos resultados obtidos com o conjunto de atividades desenvolvidas com os educandos, mas também, pela observação da postura dos alunos diante do gênero textual charge, um texto multimodal que requer todo um processo de construção de sentidos para que se possa chegar à sua compreensão.

Por fim, é necessário que haja uma mudança na formação inicial e continuada dos professores, em especial dos professores de língua materna e alfabetizadores, para que eles coloquem em prática essa nova visão do ensino de leitura e escrita. Destacando o importante papel do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, que vem contribuindo nesse processo de forma positiva na prática docente. Está formando professores conscientes das mudanças que precisam ocorrer dentro da escola, os quais poderão se transformar em futuros multiplicadores.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAZERMAN, Charles. **Gêneros, tipificação e interação**; Ângela Paiva Dionízio, Judith Chambliss Hoffnagel, (org); trad. E adp. de Judith Chambliss Hoffnagel - 2ª ed.- São Paulo: Cortez, 2006.
- BORTONI-RICARDO, Stella M.; MACHADO, Veruska R. (Orgs.). **Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito**. São Paulo: Parábola, 2013.
- BORTONI-RICARDO, Stella M. et al. (Orgs.). **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola, 2012.
- BORTONI-RICARDO, Stella M.; MACHADO, Veruska R.; CASTANHEIRA, Salete F. **Formação do professor como agente letrado**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2013.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino de 1ª a 4ª série do ensino fundamental: língua portuguesa**/Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 144p.
- 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. 106p.
- BRASIL. **Avaliações da Aprendizagem**. Brasília: MEC, 2016.
- BRASIL. **Brasil no PISA 2015: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros / OCDE-Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico**. — São Paulo: Fundação Santillana, 2016.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 2009.
- COSTA, Sérgio Roberto. **Interação e letramento escolar: uma (re)leitura à luz vygotskiana e bakhtiniana**. Juiz de Fora: Musa Editora UFJF, 2000.
- FLÔRES, O. **A leitura da charge**. Canoas: ULBRA, 2002.
- FONSECA, J. **Caricatura: a imagem gráfica do humor**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1999.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam** – São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

GERALDI, João Wanderley. (Org.). **O texto na sala de aula: leitura & produção**. 7. ed. Cascavel: Assoeste, 1984.

KAUARK, Fabiana; MANHÃES, Fernanda C.; MEDEIROS, Carlos H. **Metodologia da pesquisa: guia prático**. Itabuna: Via Litterarum, 2010.

KLEIMAN, Angela B. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna**. *Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007.

KLEIMAN, Angela B. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 15. ed. Campinas: Pontes Editores, 2013.

KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Coleção Linguagem e letramento em foco: linguagem nas séries iniciais. Ministério da Educação. Cefiel/IEL. UNICAMP, 2005.

KOCH, Ingedore Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

LEFFA, Vilson J. **Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística**. Porto Alegre: Sagra: D. C. Luzzato Editores, 1996.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROMUALDO, Edson Carlos. **Charge jornalística: intertextualidade e polifonia** – um estudo de charges da Folha de São Paulo. Maringá: Eduém, 2000.

SANTOS, Adriane Blum. **Uma proposta de letramento no ensino fundamental: reflexões sobre algumas práticas.** Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/10-4.pdf> Acesso em: ago/2016.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento.** 6. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** 3. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.