



UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS
CENTRO DE CIÊNCIAS INTEGRADAS - CCI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS EM REDE NACIONAL - PROFLETRAS

CRISLAENE DA SILVA RAMOS VASCONCELOS

**LEITURA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: uma análise
das implicações do gênero textual charge para a formação leitora de alunos do 7º ano**

ARAGUAÍNA

2024

CRISLAENE DA SILVA RAMOS VASCONCELOS

**LEITURA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA
ANÁLISE DAS IMPLICAÇÕES DO GÊNERO TEXTUAL CHARGE PARA A
FORMAÇÃO LEITORA DE ALUNOS DO 7º ANO**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (PROFLETRAS) – Câmpus Universitário de Araguaína, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra.

Orientador: Profa. Dra. Selma Maria Abdalla Dias Barbosa.

ARAGUAÍNA

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Geração de Ficha Catalográfica SGFC-UFNT
Gerado automaticamente mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

V3311 VASCONCELOS, Crislaene da Silva Ramos.

Leitura nos anos finais do ensino fundamental : uma análise das implicações do gênero textual charge para a formação leitora do alunos do 7º ano / Crislaene da Silva Ramos VASCONCELOS. - Centro de Ciências Integradas - CCI, TO, 2024.

113 f.

Dissertação (Mestrado Profissional) (Pós-Graduação - Programa de Mestrado Profissional em Letras - ProfLetras) -- Universidade Federal do Norte do Tocantins, 2024.

Orientadora: Selma Maria Abdalla Dias Barbosa.

1. Leitura. 2. Gênero Charge. 3. Competência Leitora.

CDD 469

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.


CRISLAENE DA SILVA RAMOS VASCONCELOS

LEITURA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ANÁLISE
DAS IMPLICAÇÕES DO GÊNERO TEXTUAL CHARGE PARA A FORMAÇÃO
LEITORA DE ALUNOS DO 7º ANO


Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (PROFLETRAS) – Câmpus Universitário de Araguaína, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra.

Aprovada em: 20/06/2024.


BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 SELMA MARIA ABDALLA DIAS BARBOSA
Data: 18/02/2025 09:44:40-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Selma Maria Abdalla Dias Barbosa (Orientadora)
Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT)

Documento assinado digitalmente
 JOAO DE DEUS LEITE
Data: 19/02/2025 18:23:16-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. João de Deus Leite
Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT)

Documento assinado digitalmente
 LAIRA DE CASSIA BARROS FERREIRA MALDANER
Data: 18/02/2025 11:14:10-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Láira de Cassia Barros Ferreira Maldaner
Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)

Dedico este trabalho a Deus e ao meu esposo.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus, por me guiar e ter sua presença em todos os momentos, proporcionando-me coragem, força para realização desse trabalho, pela oportunidade de estar no PROFLETRAS.

Agradeço ao meu esposo, Luís Neto, pelo incentivo desde o início desta trajetória, pela compreensão e paciência. Muito obrigada por ser meu porto seguro, meu braço forte nos momentos em que mais precisei.

A minha filha Luisa, que é inspiração diária em sempre buscar pelo melhor e ser o meu milagre de todos os dias

Aos meus pais, por serem minha base.

A minha amiga Jaine Morais, por todo incentivo para seguir o mestrado.

A minha amiga Tatiany Sales, pela parceria e todo suporte que me foi dado durante esse período.

A minha colega de turma Solange Tavares, pela troca de conhecimento.

Ao Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, por oportunizar e apoiar a realização e concretização de mais uma etapa na minha vida.

A minha orientadora Prof^ª Dra. Selma Maria, por confiar no meu trabalho e compartilhar ensinamentos que vão além da pós-graduação, para a vida.

A todos que direta ou indiretamente contribuíram para a realização de mais um sonho.

“Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende
o que ensina”

(Cora Coralina).

RESUMO

O ambiente escolar é espaço de formação, apropriação do conhecimento, e troca de experiências. Para tanto, a leitura mostra-se como veículo facilitador nesse processo de formação, por ser o ato de aprender e de compreender o texto, meio de interação entre o leitor, a obra e o contexto no qual estão inseridos. Diante disso, esta dissertação tem como abordagem a leitura nos anos finais do Ensino Fundamental, tendo como objeto de estudo a competência leitora dos alunos do 7º ano do Ensino Fundamental. Em face disto, tem como objetivo geral, desenvolver a competência leitora dos alunos do 7º ano e analisar as implicações do gênero charge no processo de apropriação da leitura em uma instituição escolar no município de Açailândia no Estado do Maranhão. Com intuito de alcançar o objetivo geral, elaboramos os seguintes objetivos específicos: Investigar o nível da capacidade leitora dos alunos do 7º ano; Constatar quais os contextos em que os alunos demonstram interesse ou desinteresse pela leitura e sua relação com o processo de formação leitora; Analisar as implicações da apropriação do gênero textual charge para formação leitores no 7º ano do Ensino Fundamental; Identificar quais as relações entre o domínio do gênero textual charge como texto multimodal e a capacidade de interpretação e criação da leitura. Para fundamentação desta pesquisa, privilegamos o campo teórico da Linguística Aplicada (LA), a qual investiga e procura intervir nos problemas relacionados à linguagem na vida real. Assim, analisamos a temática em tela a partir dos pressupostos da LA que se estrutura imbricada numa perspectiva sócio-histórica de aplicação da linguagem, assim como, está ancorada na concepção de leitura da teoria Histórico-Cultural, de Lev Semenovich Vigotski, tendo em vista que essa teoria considera que a leitura precisa ter sentido para quem ler, sem esse sentido, a linguagem torna-se apenas um código a ser decifrado, e, ressalta a linguagem como principal meio de acesso ao desenvolvimento humano. Os pressupostos metodológicos deste estudo estão pautados nos princípios norteadores da abordagem qualitativa, a qual permitiu maior envolvimento com o contexto analisado e o uso de diferentes técnicas na coleta de dados, como questionário com questões abertas; observação participante; produção textual escrita e oral por meio da aplicação do caderno pedagógico. Para registro dos dados obtidos adotou-se um diário de campo e privilegamos como método de análise dos dados a análise de conteúdo. Os resultados no contexto de análise constataram o nível frágil dos alunos no desenvolvimento na leitura. O intuito era partir da aplicabilidade da linguagem, logo, da busca por significado do ato de ler. Com o uso do produto final da pesquisa, foi possível desenvolver momentos marcantes de leitura de mundo, uma vez que as charges escolhidas carregavam em si, temas da vida real, viabilizando um conhecimento prévio,

independentemente do nível de conhecimento, mas todos os alunos conseguiram encontrar um meio de interpretar os textos.

Palavras-chave: Leitura. Gênero charge. Aluno. Competência leitora.

ABSTRACT

The school environment is a space for training, appropriation of knowledge and exchange of experiences. To this end, the acquisition of reading proves to be a facilitating vehicle in this training process, as it is the act of learning and understanding the text, the means of interaction between the reader, the work and the context in which they are inserted. Therefore, this dissertation focuses on reading in the final years of Elementary School, with the object of study being the reading competence of students in the 7th year of Elementary School. In view of this, its general objective is to develop the reading competence of 7th year students and analyze the implications of the cartoon genre in the process of appropriating reading in a school institution in the Municipality of Açailândia, in the State of Maranhão. In order to achieve the general objective, we developed the following specific objectives: Investigate the level of reading ability of 7th year students; Identify the contexts in which students show interest or lack of interest in reading and their relationship with the reading development process; Analyze the implications of appropriating the textual genre cartoon for the training of readers in the 7th year of Elementary School; Identify the relationships between the domain of the textual genre cartoon as a multimodal text and the ability to interpret and create reading. To support this research, we privilege the theoretical field of Applied Linguistics (LA), which investigates and seeks to intervene in problems related to language in real life. Thus, we analyze the theme in question based on the assumptions of LA, which is structured based on a socio-historical perspective of language application, as well as being anchored in the conception of reading the historical-cultural theory of Lev Semenovitch Vygotski, taking into account This theory considers that reading needs to make sense to whoever reads it. Without this meaning, language becomes just a code to be deciphered, which highlights language as the main means of accessing human development. The methodological assumptions of this study are based on the guiding principles of the qualitative approach, which allowed greater involvement with the analyzed context and the use of different techniques in data collection, such as a questionnaire with open questions; participant observation; written and oral textual production through the application of the pedagogical notebook. To record the data obtained, a field diary was adopted and the content analysis was privileged as a data analysis method. The results in the context of the analysis confirmed the students' fragile level of development in reading. The intention was based on the applicability of language, therefore, the search for meaning in the act of reading. Using the final product of the research, it was possible to develop remarkable moments of reading the world, since the chosen cartoons carried real-life themes within them, enabling prior

knowledge, regardless of the level of knowledge, but all students were able to find a way to interpret the texts.

Keywords: Reading. Cartoon genre. Student. Reading competence.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Contexto das escolas em 2023	378
Figura 2 - Categorias elaboradas a partir das unidades de registros.....	499
Figura 3 - Realização da Primeira Atividade	644
Figura 4 - Charge: violência nas escolas	644
Figura 5 – Interpretação do aluno sobre o traje do personagem da charge	677
Figura 6 – Reflexão dos tempos modernos no uso da tecnologia	777
Figura 7 - Categoria analisada com base na unidade de registro elaborada	788

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dez competências específicas de língua portuguesa para o Ensino Fundamental .	30
Quadro 2 – Caracterização da charge e sua aplicabilidade	367
Quadro 3 - Três fases da análise de conteúdo	411
Quadro 4 – Aplicabilidade do questionário	478
Quadro 5 – Atividade sobre a charge: tempos modernos	655
Quadro 6 - Categorias analisadas com base nas Unidades de Registro elaborada	66
Quadro 7 - Atividade sobre a charge: tempos modernos.....	778

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	16
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	20
2.1 Linguística Aplicada e suas contribuições para o ensino da língua.....	20
2.1.1 Contexto Histórico formador da Linguística Aplicada (LA).....	22
2.2 Leitores frente à normatização da BNCC para a formação leitora: uma análise à luz da LA	26
2.3 Realizações linguísticas concretas por meio de gêneros textuais	31
2.3.1 A Charge: gênero multimodal na formação leitora	34
3 UMA ANÁLISE DO PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	39
3.1 Procedimentos metodológicos.....	39
3.2 Leitura aproximada do contexto da escola.....	41
4 UMA LEITURA APROXIMADA SOBRE A COMPETÊNCIA LEITORA DOS ALUNOS INTERLOCUTORES DA PESQUISA	46
4.1 Os contextos formativos da capacidade leitora dos alunos.....	46
4.1.1 A casa e a família como núcleo primário e de apoio para o gosto do aluno pela leitura.....	49
4.1.2 A escola e o professor como essenciais na motivação e na formação leitora.....	54
4.1.3 Dificuldade em interpretação do texto como contexto de desinteresse pela leitura	57
4.1.4 A Covid-19 como contexto ambíguo de interesse e desinteresse pela leitura.....	59
4.1.5 A conexão entre texto imagético e não imagético que potencializa a interpretação textual.....	61
5 UMA INCURSÃO NA COMPETÊNCIA LEITORA NO ENSINO FUNDAMENTAL A PARTIR DO GÊNERO TEXTUAL CHARGE.....	63
5.1 Uma análise sobre o processo de leitura dos alunos a partir da charge.....	64
5.1.1 A preocupação da família com as possibilidades de violência nas escolas na atualidade.....	66
5.1.2 A interpretação ambígua dos alunos sobre a violência nas escolas	73
5.2 Uma leitura aproximada sobre o uso de aparelhos eletrônicos nos tempos modernos a partir da leitura da charge.....	76
5.2.1 O impacto dos dispositivos eletrônico nas relações das famílias: uma análise a partir da leitura dos alunos sobre a temática.....	79
5.2.2 A competência leitora para além da decodificação: uma análise a partir da interpretação dos alunos acerca dos pontos positivos e negativos dos dispositivos eletrônicos.....	82

6 CONCLUSÃO.....	85
REFERÊNCIAS.....	88
APÊNDICES.....	93
ANEXOS	112

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa trata da competência leitora nos anos finais do Ensino Fundamental, tendo por base o processo de intervenção construído em uma turma de 7º ano. O ambiente escolar é um espaço fecundo para apropriação da leitura, uma vez que para produção do conhecimento sistematizado é necessário aprofundamento do mundo letrado. Ler, nesse sentido, é o ato de aprender e compreender o texto, por meio da interação entre o leitor, a obra e o contexto no qual estão inseridos.

Partindo dessas considerações é importante ressaltar que a qualidade da leitura, por parte do aluno, se origina primordialmente pela atuação docente, ao mediar o processo por meio de sua capacidade em formar leitores. A necessidade de ensinar a ler nas escolas, como medida de alfabetizar, deu-se a partir da metade do século XX. Contudo, hoje, na segunda década do século XXI, ainda há 11 milhões de brasileiros não alfabetizados (IBGE, 2022). Cabe destacar que há uma grande escala, nos anos finais do Ensino Fundamental, alunos que apenas codificam o tradicional sistema de escrita alfabética e, esse quadro merece atenção no período pós-pandemia,¹ uma vez que esse período distanciou os professores de seus alunos, com a efetivação das aulas remotas, resultando em fragilidades que impactam na educação (Marques; Fraguas, 2020).

Tendo em vista que a leitura é uma via de acesso determinante para a apropriação humana da cultura e de todo o conhecimento historicamente organizado, interpretar o que se ler é essencial para esse percurso. Na teoria Histórico-Cultural, Vigotski, Luria e Leontiev (2006) defendem que a palavra deve possuir, antes de tudo, um sentido, um significado para quem a ler. Diante disso, a escola encara um grande desafio em trabalhar a capacidade de interpretar o que se ler. Pensar nesse desafio implica questionar qual o lugar que o momento de interpretação da leitura tem ocupado nas aulas. É nessa esteira que a presente pesquisa tem como objeto de estudo a competência leitora dos alunos do 7º ano, bem como, as implicações do gênero textual charge para essa formação leitora. Para tanto, esta pesquisa parte da concepção de que formar leitores é compreender que a leitura é uma atividade complexa para a produção de sentido, e tem como foco o leitor e seus conhecimentos em interação com o autor e o texto (Koch, 2021).

O estudo de gêneros é uma área ampla e interdisciplinar, com atenção direcionada para a linguagem e seus funcionamentos, bem como, para as práticas culturais e sociais (Marcuschi,

¹ “A COVID-19 é uma doença infectocontagiosa causada pelo coronavírus da síndrome respiratória aguda grave 2 (SARS-CoV-2), do inglês *severe acute respiratory syndrome-associated coronavirus*” (BRITO *et al.*, 2020).

2008). Nesse sentido, eles facilitam a leitura de mundo. A escolha do gênero textual charge se deu por suas próprias características em ser uma prática leitora de interação humorística que faz crítica aos temas de interesse público, veiculado em revistas, jornais, mídias sociais, etc., cuja finalidade é ilustrar por meio da sátira e da ironia, acontecimentos atuais (Silva, 2023).

Nesse sentido, priorizar o gênero textual charge como auxiliador para analisar a competência leitora dos alunos surge no esforço de contribuir para o processo deles em significar a leitura, de modo simples e o mais próximo possível da função social que ela carrega. Para além disso, a charge foi escolhida tendo como principal fundamento norteador a Linguística Aplicada que se estrutura imbricada numa perspectiva sócio-histórica de aplicação da linguagem. Ao fazer um levantamento no sítio de busca da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), ficou evidente que são pouco expressivos os números de trabalhos que abordam o gênero charge à luz da Linguística Aplicada (LA). Essa teoria desempenha relevante papel para esta pesquisa, é autorreflexiva e problematizadora (Moita Lopes, 2006).

Diante disso, foi durante minha trajetória como professora que ficou evidente as consequências do período pós-pandêmico, período esse que revelou grandes fragilidades do ensino básico, dentre elas, a leitura. Atuando nesse período como professora do 7º ano do Ensino Fundamental, pude constatar através das aulas, que um número significativo de alunos demonstrou desinteresse pela leitura após um momento longo de esvaziamento do contato direto entre alunos e professores no processo de ensino.

As principais consequências percebidas dizem respeito à atenuação das dificuldades de interpretação e compreensão da leitura durante as aulas de português, quando a leitura passa a ser vista como algo enfadonho, cansativo, uma atividade de difícil realização, e, assim, criam aversão à disciplina de Língua Portuguesa (Chisadza *et al.*, 2021). Com a volta às aulas presenciais e a minimização da pandemia, durante os momentos de leitura em sala de aula, tornou-se evidente que os alunos não tinham noção de gênero textual e nem de sua função social, mesmo tendo acesso a eles, apontando para o acontecimento das aulas de Língua Portuguesa desvinculada da função sua interpretativa e social. Tendo em vista esse contexto, as inquietações foram surgindo no processo de realização da prática docente, desencadeado nos questionamentos junto aos alunos e, constatando quais eram os motivos causadores da aversão aos processos de leitura em sala de aula e fora dela.

Na prática de diagnose sobre o nível de desenvolvimento da turma, os alunos foram incisivos sobre o que pensavam dos momentos de leitura, definindo-os como uma ação

enfadonha, mecânica vinculada apenas à resolução das atividades do livro didático, destacando em suas falas a frase recorrente “ler e responder atividade pra ficar quietos”.

Depreender sobre a competência de leitura, produz conhecimento e contribui com práticas leitoras no Ensino Fundamental, trazendo para esse contexto a influência do gênero textual charge, no intuito de ajudar os alunos a desenvolverem essa competência. Tendo em vista esse diagnóstico e as inquietações, o contexto da problemática é: como desenvolver a competência leitora dos alunos do 7º ano a partir do gênero charge? A fim de buscar repostas para essa problemática, este trabalho tem o objetivo de desenvolver a competência leitora dos alunos do 7º ano e analisar as implicações do gênero charge no processo de apropriação da leitura.

Na intenção de alcançar o objetivo geral, elaboramos os seguintes objetivos específicos: 1) Investigar o nível da capacidade leitora dos alunos do 7º ano; 2) Constatar quais os contextos em que os alunos demonstram interesse ou desinteresse pela leitura e sua relação com o processo de formação leitora; 3) Analisar as implicações da apropriação do gênero textual charge para formação leitora no 7º ano do Ensino Fundamental; 4) Identificar quais as relações entre o domínio do gênero textual charge como texto multimodal e a capacidade de interpretação e criação da leitura.

Nesse sentido, diante dos objetivos pretendidos e as motivações para a escolha da temática deste trabalho, privilegamos a concepção de leitura da teoria Histórico-Cultural, de Vigotski (2006), tendo em vista que essa teoria ressalta a linguagem como principal meio de acesso ao desenvolvimento humano. Considera-se que a leitura precisa ter sentido para quem ler, visto que sem esse sentido, a linguagem torna-se apenas um código a ser decifrado. É nesse viés que analisamos a temática em tela a partir dos pressupostos da Linguística Aplicada. O campo teórico da Linguística Aplicada (LA), investiga e procura construir resoluções de problemas relacionados à linguagem na vida real.

Importa, nesse sentido, destacar que o aluno não é um ser isolado, mas inserido num contexto social, trazendo consigo experiências linguísticas do seu dia a dia e, quando chega à escola, está com sua comunicação desenvolvida, devido sua interação com o meio no qual vive. Cabe à escola não ensinar a língua e, sim, as suas formas no contexto de compreensão, de produção e de análise de texto (Marcuschi, 2008). Portanto, antes de tudo, esse contexto social em que cada aluno está inserido, precisa ser ponto de análise.

Feito essas considerações, apresentamos a estrutura do presente trabalho, no intuito de proporcionar uma prévia representação sobre a incursão teórico-metodológica deste estudo e

suas conclusões mutáveis, mas, pertinentes ao debate contemporâneo no âmbito da competência leitora no espaço escolar.

Nesse sentido, inferimos que a dissertação se estrutura em capítulos que traçam uma linha de discussão sobre a temática em tela. O primeiro capítulo trata sobre a introdução deste trabalho, discorrendo sobre a justificativa do trabalho, a problemática, os objetivos a serem alcançados, a metodologia utilizada e o produto desta pesquisa. No segundo capítulo apresentamos os fundamentos teóricos que nortearam a trajetória do estudo, destacando os pressupostos da teoria Linguística Aplicada (LA) e sua contribuição na análise da leitura como atividade coletiva e social. Para tanto, o capítulo se delimitou em analisar o contexto histórico formador da LA que surge frente a uma demanda social de uso da língua, ou seja, surge como necessidade da aplicação linguística diante da materialização textual, destacando, nesse sentido, as contribuições teórico-metodológicas dos *insights* de teorias socioculturais embasadas numa perspectiva vigotskiana. Ainda no segundo capítulo, apresentamos uma discussão teórica sobre as demarcações feitas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) à luz da LA. Para encerrar o capítulo, dedicamos uma atenção especial para as implicações da charge como gênero multimodal para a formação leitora do aluno, entendendo-a como suporte que vai ao encontro do gosto do aluno, pela atividade de leitura.

O terceiro capítulo se embasa em uma incursão sobre os caminhos metodológicos da pesquisa, apresentando-se a abordagem qualitativa para o processo de investigação da temática em tela, pautada nos princípios da análise de conteúdo, bem como, uma leitura aproximada do contexto da escola. Como suporte de técnica de coleta de dados, trabalhou-se com a observação oriunda de seu roteiro intencional, que se materializou por meio do diário de campo. Ainda nesse terceiro capítulo, privilegiamos a análise de conteúdo como método de análise dos dados, bem como apresentamos o desenvolvimento de um caderno pedagógico, construído e executado no percurso de realização da pesquisa.

No quarto capítulo, é apresentada uma leitura aproximada sobre o perfil leitor dos alunos e de seus contextos formativos no âmbito de seus posicionamentos em relação à leitura. Assim, foi realizada de forma aproximada, por ser uma realidade complexa para torná-la estável na materialidade deste trabalho. No quinto capítulo apresentamos uma análise sobre as interlocuções dos alunos através das atividades realizadas, que fizeram parte do caderno pedagógico, realizadas conforme a organização e redirecionamento deste, enquanto produto final. E o último capítulo apresentamos os resultados com base no objetivo central desse trabalho à luz da LA.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo apresenta um panorama de análise dos fundamentos teórico-metodológicos desta pesquisa. Nesse viés, traçamos uma linha de estudo sobre o contexto histórico que forma a Linguística Aplicada, destacando as contribuições para o ensino da língua, em especial no âmbito de sua concepção sobre leitura, não como ação que isola seus sujeitos, mas defendendo a articulação e a interação entre eles, concebendo os aspectos sociopolíticos e histórico-cultural presentes em sua prática.

Também aponta aspectos considerados aqui importantes para a compreensão da competência leitora como construto da prática social, perpassando por uma breve discussão sobre orientações da Base Nacional Comum Curricular, frente à necessidade de uma mediação escolar coerente com as demandas da atividade de leitura dos alunos, inseridos em uma sociedade em constante movimento e transformação.

2.1 Linguística Aplicada e suas contribuições para o ensino da língua

A Linguística Aplicada (LA) é um campo que investiga de que forma a linguagem impacta a sociedade e a vida das pessoas que nela convive, tem como objeto de estudo a linguagem como prática social (Fabrício, 2006). Trata-se, portanto, de uma teoria que contempla questões da atualidade relacionadas às ciências sociais e assuntos da humanidade.

Para LA não há como fazer pesquisa desassociando teoria e prática/aplicada, uma vez que ambas se relacionam e a teorização leva em consideração situações sociopolíticas, situações de uso da linguagem na vida social e pessoal no contexto aplicado, envolvendo também aspectos sociocultural, político e histórico dos pesquisados, além das mudanças relacionadas a esse contexto.

Uma das funções da LA é mediar problemas de uso da linguagem e para isso a LA é aberta a outros campos de conhecimentos. Moita Lopes (1996), a chama de pesquisa interdisciplinar, apresentando-a como uma ciência que acolhe contribuições de outras áreas da ciência como: Sociologia, História, Psicologia etc., para investigar um objeto de estudo, com a finalidade de analisar a linguagem humana ou as línguas e, aplicar a compreensão do pensamento e comportamentos humanos. Dessa forma, a pesquisa em LA de acordo com o objeto a ser estudado, ao mobilizar teorias de outros campos da ciência, não busca apresentar uma verdade absoluta, ou uma solução definitiva para os problemas relacionados ao objeto de

estudo, mas propõe explicar sobre o fenômeno estudado e contribuir para o avanço teórico-metodológico no que se refere a sua compreensão enquanto problemática.

É em face disso, com base nesse viés da LA de caráter interdisciplinar, que este trabalho se constitui, ao pesquisar a competência leitora dos alunos do Ensino Fundamental, e as implicações da apropriação da leitura em sala de aula. Trabalhar a competência leitora do aluno implica, também, conhecê-lo como um ser socio-histórico influenciado pelo contexto cultural, ideológico, político em que vive. Nesta pesquisa entendemos a importante fluidez do presente trabalho do diálogo com outras áreas de conhecimento que coadunam e colaboram para a investigação do objeto de estudo.

Segundo Paulo Freire (1996), a leitura acontece quando o indivíduo compreende o mundo à sua volta de forma responsiva, como sujeito histórico, consciente, que apreende a realidade em que vive, que supera o pensar ingênuo e se apropria, construindo uma consciência capaz de intervir no mundo que o cerca.

Desta forma, a leitura compreendida enquanto prática social, não está presente somente nos livros e, sim, no mundo, nas ruas apresentando-se de diversas maneiras. Ao praticar a leitura, a mente do indivíduo conecta-se com várias áreas da ciência, reconhece palavras e sentidos. Nesse cenário, as ideias se ampliam contribuindo para abertura e apropriação de novos conhecimentos.

Nessa perspectiva, mediar o processo de desenvolvimento da competência leitora do aluno do Ensino Fundamental se constitui como uma ação cuja contribuição se expande para uma vida inteira. É importante que no processo de mediação o trabalho docente reconheça que o ato de ler envolve as inquietações e os desejos do aluno de forma significativa e democrática. Implicando também nesse contexto, proporcionar ao aluno oportunidades que desenvolvam a capacidade de recriar, reinventar, rescrever o que se ler, como sujeito da história e não como artefato (Freire, 1981).

Quanto mais acesso à leitura, reflexão e discussão de diversos textos, maior será a compreensão do aluno, deixando de ser assim, apenas um genuíno reproduzidor dos pensamentos alheios. Nessa concepção, para a teoria Histórico-Cultural o acesso à leitura fará com que o aluno deixe de ser somente o falante da língua presente em seu contexto social, para ser capaz de compreendê-la, interpretá-la e agir como sujeito de sua linguagem ao posicionar-se de forma ativa frente à realidade que vive e, assim capaz de transformá-la.

Para a teoria Histórico-Cultural, cujo principal líder foi o psicólogo russo Vygotsky, o indivíduo não nasce dotado de humanização, mas se humaniza à medida que se apropria dos conhecimentos existentes, objetivando-se ao vivenciá-los por meio das atividades diárias que

ele realiza. Nesse aspecto, a escola é um espaço ideal para o processo de mediação do desenvolvimento humano. É no espaço escolar que o aluno é levado a conhecer a realidade, mediante a apropriação dos conceitos científicos (Facci, 2006).

Para Vygotsky (2001), a formação dos conceitos científicos é fundamental para o processo de desenvolvimento intelectual. Nesse sentido, para o autor, o emprego específico da palavra é o que promove uma trajetória significativa da formação dos conceitos, visto que não há conceito sem palavras.

Nessa visão da teoria Histórico-Cultural a leitura é essencial para todo o processo de desenvolvimento intelectual. Nas situações de leitura, de modo específico as atividades de leitura, a formação conceitual se expande à medida que o indivíduo usa e interpreta os signos que materializam a linguagem.

A adolescência fase em que se encontram os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, constitui-se como a última fase do desenvolvimento dos conceitos, segundo a teoria Histórico-Cultural. Fase que só se encerra no final da adolescência. Nesse âmbito, a capacidade de leitura pode favorecer o processo de maturação dos conceitos científicos no espaço escolar.

Nesse sentido, para que esse processo de maturação dos conceitos científicos ocorra, o professor como agente de letramento, tem papel importante para o desenvolvimento da competência leitora dos alunos do Ensino Fundamental. Para esse agente de letramento é desafiador trabalhar o processo de leitura em sala de aula, com objetivo de criar circunstâncias de inserção dos alunos nas práticas de leitura, uma vez que deve ter como foco a integração de situações, as quais os alunos vivem em seus diversos espaços ou situações da vida diária.

Nessa perspectiva, para LA, ao mediar os problemas da linguagem como prática social, a leitura não é concebida como algo isolado apenas de uns pares, mas também pelos aspectos sociopolíticos e histórico-cultural presente em sua prática. O professor como agente de letramento, é o que mobiliza, integra, cria oportunidades para os seus alunos diante da prática de leitura e, somado com as agências de letramento (família, igreja, a rua) a capacidade leitora dos alunos se ampliam (Kleiman, 2006).

2.1.1 Contexto Histórico formador da Linguística Aplicada (LA)

A linguagem em uso afeta o mundo e, esse afeta a linguagem, por isso não é um sistema fechado, estático, pronto ou acabado, se modifica à medida que o tempo passa e novas formas de interação entre os falantes surgem. Em face disto, a escolha pela Linguística Aplicada (LA),

deu-se pela associação da teoria-prática-teoria, ao passo em que ao aplicar essa teoria, tem-se a oportunidade de retorno para a produção de conhecimento. Isso significa que por meio dessa teoria pode-se ter meios para mitigar ou solucionar problemáticas específicas presentes no meio social, no qual a linguagem está envolvida, por ser uma ciência que estuda o uso da língua no ensino e na prática.

O termo LA tem origem em programas nos Estados Unidos (EUA), voltados para o ensino de Línguas Estrangeiras (LE), que ocorreu durante e após a Segunda Guerra Mundial. Estrutura-se com o objetivo de promover subsídios teóricos-metodológicos para o ensino de línguas.

Diante da conjuntura dinâmica que se estrutura a Linguagem, este tópico traça uma linha de discussão sobre o contexto histórico formador da teoria em tela. Não é intenção aqui depreender sobre toda a conjuntura histórica, mas pontuar momentos importantes para a consolidação da LA. Tendo em vista esse entendimento, demarcamos que LA surge por volta da década de 40 do século XX, no esforço de ensinar o Inglês aos soldados, de forma prática e rápida, através de técnicas e métodos didáticos. Dessa forma, havia uma preocupação em compreender a língua dos soldados, tanto dos aliados quanto dos inimigos da Guerra.

A LA surgiu por duas razões primárias nesse período, a primeira foi durante a Guerra, como mencionado anteriormente, e a segunda em relação ao método de ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira relativo à Gramática e traduções voltadas para desenvolvimento da habilidade de leitura. Esses motivos impulsionaram a atribuição da LA como disciplina aplicadora dos construtos da Linguística teórica, cujas teorias produzidas pelos linguistas formalistas eram aplicadas no contexto da linguagem em uso. Ao longo do tempo a LA foi se modificando se constituindo como campo de pesquisa, na produção de conhecimento e, hoje é um campo teórico que objetiva investigar o uso da linguagem presente nos contextos sociais e reais, dentro da escola ou fora dela.

No Brasil a LA surge por volta dos anos 60 do século XX, de natureza aplicacionista da Teoria Linguística. Somente nos anos 90 que a LA ganha autonomia como campo do saber, período que se expandiu para além das paredes da escola abrangendo outras esferas, outros contextos sociais como foco de pesquisa. Esse novo modo de constituir a LA faz com que ela seja qualificada de natureza inter, multi, pluri, trans ou insdisciplinar das investigações que antes eram disciplinares.

Nos anos 80 e 90 do século XX, um acervo de artigos são publicados no Brasil, seguindo a natureza interdisciplinar. Porém, no Brasil como em outros países a LA restringia-se ao ensino/aprendizagem de Inglês. Muitos pesquisadores no país, mesmo que tenham direcionado

suas pesquisas para outros campos teóricos e contextos interacionais, permanecem na área do ensino do Inglês. Em face disso, Moita Lopes nomeia esse momento como a Primeira Virada da LA, da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada.

Assim como houve a Primeira Virada, Moita Lopes (2006, p. 17) retrata a Segunda Virada “em contextos institucionais diferentes de escolares”. A LA que antes era limitada ao ensino de língua estrangeira, especificamente o Inglês e sua tradução, passa a pesquisar o contexto referente ao ensino e aprendizagem de língua materna, em áreas como letramento e demais disciplinas do currículo, ampliando seu uso para outras esferas institucionais. É a partir da década de 90 que se percebe no Brasil essa mudança da LA presente em outros contextos, compreendida como um campo voltado para resolução de problemas relacionados à prática do uso da linguagem tanto dentro quanto fora da escola. O que a coloca também na caracterização da linguística geral, no que se refere às suas “relações bastante estreitas com outras ciências, que tanto lhe tomam emprestados como lhe fornecem dados” (Saussure, 1974, p. 13).

“Foram essenciais aqui os *insights* de teorias socioculturais, na linha de Vygotsky e Bakhtin, sobre a relevância de entender a linguagem como instrumento de construção do conhecimento e da vida social, recuperados em muitas áreas de investigação” (Moita Lopes, 2011, p. 18). Nesse sentido, a LA enriquece-se de forma teórico-metodológica ao reunir conceitos e métodos escolhidos em domínios técnicos e variados (Maingueneau, 2002).

Com base nos *insights* da teoria vigotskiana, essenciais para a compreensão sociocultural do uso da linguagem, entendemos a necessidade do avanço dos alunos em sua formação conceitual², enquanto caminho essencial para o desenvolvimento da capacidade de leitura, uma vez que entendemos que o desenvolvimento de conceitos é fundamental para a capacidade leitora, pois essa formação conceitual representa a evolução da apropriação dos significados das palavras (Moraes, 2022).

Nessa perspectiva, é preciso desde a pré-escola, que se proporcione situações de progressão da formação conceitual, para que de modo progressivo haja a superação de uma compreensão caótica dos significados das palavras, que se materializam nos diversos dispositivos textuais, para que então, o aluno conquiste uma compreensão que lhe permite “exceder o significado que está posto, vendo além do que está aparente, fazendo relações” (Moraes, 2022, p. 46).

² “A conclusão mais importante que Vygotsky extrai de sua investigação é a tese de que somente na adolescência a criança consegue chegar ao pensamento por conceitos e concluir o terceiro estágio da evolução do seu intelecto [...] Ao percorrer esse processo, as palavras passam, então, para o uso funcional, não sendo mais utilizadas por meio de impressões imediatas da criança, mas por intermédio da abstração, vão formando os conceitos, de fato” (Moraes, 2022, p. 46).

Nesse âmbito, sendo influenciada por essa lupa teórico-metodológica, a Linguística Aplicada se estende para a sala de aula, em contribuição para o ensino e aprendizagem da língua e sua materialização nas dimensões comunicativas.

Se pensarmos que em seus primeiros anos de existência a linguística aplicada que se praticava cumpria exatamente a tarefa de "exportar para algum domínio prático" os conhecimentos produzidos pela pesquisa linguística, não será difícil compreender por que razão o campo do ensino / aprendizagem de línguas se mostrou tão fecundo: se algum território havia de pertencer de direito ao linguista, não poderia ser outro senão a sala de aula. Com efeito, nada mais esperado do que a participação de linguistas na definição de instrumentos teóricos e de um caminho metodológico adequados ao ensino / aprendizagem de línguas (Rocha; Daher, 2015, p. 123).

Assim, considerando esse recorte histórico da LA, cabe ressaltarmos sua relevância enquanto escolha teórica para fundamentar as análises na presente pesquisa, por seu caráter comumente considerado pelos linguistas, multidisciplinar, ao conduzir o processo de compreensão dos significados da linguagem frente ao seu contexto social de uso, ou seja, frente a sua aplicabilidade. Pensar tal perspectiva nos obriga a reconhecer que o ensino da língua que se materializa nas aulas de Língua Portuguesa precisa recuperar nos estudos gramaticais na escola a dimensão do uso da linguagem e suas variações oriundas das condições de uso dos indivíduos.

Pensar tal perspectiva implica reconhecer a escola como espaço fecundo para formação de leitores conscientes da linguagem em uso como essencialidade do texto, e que, para tanto importa repensar no processo de ensino e aprendizagem da leitura que ainda se faz repetidamente numa esfera decodificadora. Essa realidade deparada mesmo nos anos finais do Ensino Fundamental pode ser reflexo do tratamento da leitura junto aos alunos desde a pré-escola, como mera obrigação escolar, onde se gasta a maior parte do tempo em tarefas de cópia e memorização do nosso sistema alfabético.

Ao invés dessa prática rotineira que engessa os momentos de convívio com a leitura, a autora Jaine Moraes numa perspectiva teórica vigotskiana (2022, p. 52), pontua que desde a Educação Infantil é preciso proporcionar situações que promovam a compreensão do uso social da linguagem, para que os alunos, ao perceberem essa linguagem “representada por palavras carregadas de significados, possa, de modo progressivo, compreender que a capacidade leitora é a essência para interpretação do mundo circundante e, primordialmente, para a comunicação entre os seres humanizados”.

Nesse prisma que coloca as relações humanas e a vida em sociedade como objeto principal para a apropriação da criação da leitura, ao abraçar a LA é “no fundo, no fundo,

abraçar uma determinada atitude, uma certa postura diante da própria conduta de pesquisa, atitude perante o fenômeno da linguagem e sua importância na vida humana” (Rajagopalan, 2006, p.48). Segundo o autor, para o linguista aplicado, a linguagem passa a ocupar um lugar crucial na busca por compreender muitos dos males sociais, como também, a linguagem se configura como chave na procura de eventuais soluções para eles.

Esse olhar da LA pode trazer para as aulas de apropriação leitora, momentos ricos não só para o convívio e entendimento do mundo circundante, mas também como oportunidade de desenvolvimento humano numa esfera compreensiva da força que a linguagem carrega para a qualidade das relações humanas.

2.2 Leitores frente à normatização da BNCC para a formação leitora: uma análise à luz da LA

Por acreditar na relevância de estudos que investigam os processos de aprendizagem no âmbito da leitura como construto promovido, em especial pela escola, apresentamos nesta seção do trabalho de pesquisa uma linha de discussão teórico-metodológica a partir da Linguística Aplicada e os pressupostos que lhe emprestam teorizações importantes.

Um dos caminhos que leva o indivíduo a posicionar-se de forma reflexiva, consciente, capaz de intervir no mundo, é a leitura e sua compreensão. A leitura amplia as possibilidades do sujeito, antes ingênuo para sujeito ativo, reflexivo, capaz de transformar a realidade vivida. “A leitura é um ato de produção e apropriação de sentido que nunca é definitivo e completo” (Marcuschi, 2008, p. 228).

Pretendemos, com isso salientar que um texto enquanto objeto da ação leitora “materializado empiricamente consegue agregar todo um conjunto de fatores de ordem social e psicológica responsável por sua constituição” (Francisco; Goulart; Ferreira, 2020, P. 134). Nesse prisma, toda atividade de leitura insere-se numa interação comunicativa, onde os sentidos produzidos nessa atividade dependem do mundo social e subjetivo.

Nessa empreitada, quem ler um texto produz sentidos por meio dele, mediante os seus conhecimentos subjetivos e, isso inclui o conhecimento do gênero textual responsável pela organização da interação comunicativa entre autor e leitor. Isso significa que ler é uma atividade coletiva que se faz possível devido a capacidade humana de materializar a linguagem por meio de gêneros de textos elaborados e transformados no decorrer da história pelas formações sociais contemporâneas (Francisco; Goulart; Ferreira, 2020).

Ler, nesse sentido, configura-se como ação de apropriação dos conhecimentos de quem o materializou no texto, cercado por um contexto influenciador, o qual se tornou base para a construção de significados que formam o texto, porque antes também formou as próprias convicções e vida do autor que se entrega nessa interação comunicativa. Trata-se, portanto, de uma ação que se afasta da concepção escrita e leitura focalizada no leitor/escritor isolado, envolvido na decodificação dos textos, mas que parte do entendimento sobre os espaços para letramentos como espaços “sociocultural de construção da vida social, ou mais especificamente, de quem somos” (Moita Lopes, 2013, p. 236).

Cabe salientar que antes do ser humano ter acesso ao espaço escolar ele já pratica a leitura, ao se apropriar daquilo que faz parte de sua realidade, como: crenças, valores, lugares sociais, as mídias eletrônicas etc., mesmo que ainda não tenha acesso aos códigos escritos de forma sistematizada.

Nessa concepção, para que a leitura tenha sentido para o aluno, importa partir, *a priori*, da leitura de mundo que ele já tem. E na trajetória de ensino e aprendizagem, considerar a reciprocidade na relação da leitura de mundo com a leitura da palavra, bem como a reciprocidade da linguagem com o contexto. Tal perspectiva só tem relevância se o aluno for entendido em uma posição de sujeito ativo, na busca de apropriação das diferentes realidades sociais por meio do uso da língua pelo falante, que se materializa no texto. Numa visão bakhtiniana:

A enunciação gera uma responsividade compulsória que entra numa interação dialógica com a historicidade de vozes que constituem os interlocutores. Com isso prioriza-se o singular em vez do universal, o evento, o individual, a vida, em oposição ao sistemático, à estrutura (Bohn, 2013, p. 87).

Nesse contexto, implica entender que ler um texto não é tarefa fácil, é complexa no que se refere a produção de sentido, uma vez que esse não é definitivo e completo, o que requer mais conhecimento conceitual por parte do leitor. Na perspectiva dos linguistas estudiosos da LA, “o texto se dá numa complexa relação interativa entre a linguagem, cultura e sujeitos históricos que operam nesse contexto” (Marcuschi, 2008, p. 93), ou seja, a realidade social desse leitor influencia na compreensão e produção de sentido do texto, o qual está lendo.

Diante dessa conjuntura analisada, a leitura de um texto está relacionada fortemente ao contexto, pois o sentido de um determinado texto está no contexto em que ele foi construído, assim como no contexto em que ele está sendo lido. Em face disto, remete ao que Koch (2021) em seu livro “Ler e compreender”, fala sobre as concepções de leitura e seus sentidos e a relação entre o texto, autor e leitor.

Essa é uma questão que se coloca bastante interessante em três aspectos da leitura apresentadas por Koch (2021) são: foco no autor, o leitor tem o papel de compreender a ideia construída pelo autor; foco no texto, onde a leitura é vista como decodificação, o leitor decodifica através do conhecimento que se tem dos símbolos; e, o foco na interação autor-texto-leitor, que considera a leitura de maneira interativa na produção de sentidos, levando em conta a presença dos componentes implícitos e explícitos no texto.

Essa perspectiva de autor-texto-leitor, vai além do reconhecimento de código, da decodificação de símbolos, uma vez que se leva em consideração a leitura de mundo do leitor, suas experiências e conhecimentos, cujo sentido do texto é construído nas sinalizações dadas pelo autor. Nessa perspectiva, quando se fala de leitura de mundo mencionado por Freire (1989), o sujeito em sua vida prática depara-se com situações que demandam posicionamento, entendimento sobre situações reais, bem como a justifica para as escolhas tomadas. Essas ações, quando colocadas em prática, remete ao fato de que o sujeito é capaz de posicionar-se como cidadão, e na leitura não é diferente, é necessário ter uma posição, compreender e destacar sobre ela pontos significativos.

Diante disso, para superar uma leitura mecânica, superficial, o leitor traz para o texto que ler, o mundo que ele apreende dentro do contexto histórico, como um indivíduo sócio-histórico. Dessa forma, o sujeito reflete, reescreve o que leu a partir dos sentidos construídos, e assim desenvolve sua competência leitora.

Para o leitor, além dos conhecimentos e experiências que já possui, é significativo que reflita sobre o sentido do texto e as sinalizações que esse traz. Nesse sentido, o leitor não é o proprietário do texto, mas pertence a uma realidade social que influencia na apreensão e produção de sentido do texto que está lendo. Para Freire (1989), a leitura não deveria ser apenas repetição de palavras, de frases e/ou de pequenos textos de forma mecanizada, mas, deveria acontecer com ações voltadas para percepção de interpretação, a qual poderia ser através da releitura ou até mesmo a reescrita da leitura realizada.

Por acreditar na pertinência dessas considerações que teorizam a leitura, entendemos a importância de práticas pedagógicas que se formem em favor da compreensão do aluno frente às dimensões da atividade de leitura. “Para essa tarefa, é preciso a dedicação de tempo e espaço que qualifiquem as práticas de leitura, o chão da sala de aula, o pátio e toda a instituição de ensino precisam valorizar a leitura, uma vez que em tudo ela se insere” (Moraes, 2022, p 72).

O que frequentemente observamos na rotina escolar é uma rotina frenética, que tende aligeirar os processos de aprendizagens no que se refere a leitura, quando professores e alunos correm contra o tempo para concretizarem as orientações curriculares oficiais que tem

progressivamente esvaziado a sala de aula das relações que precisam ser construídas entre professor e aluno e entre os objetos de estudo. Cabe salientarmos que a “[...] a prática que temos é, e sempre será, a possível nas atuais circunstâncias” (Franco, 2012, p. 215).

Com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o processo de alfabetização se adianta, processo esse que precisa se concretizar até o 2º ano do Ensino Fundamental. Tem-se nesse sentido, uma lógica aligeirada da formação leitora que pode perpetuar consequências no decorrer dessa etapa da educação básica, uma vez que acaba por imprimir na rotina escolar a responsabilidade de cumprir com a aceleração do tempo dedicado à formação leitora.

De maneira geral, observa-se que no quadro de habilidades para todos os campos de atuação humana, estão as habilidades básicas de leitura- desenvolver a fluência, identificar a ideia central do texto, estabelecer inferências, relacionar partes do texto que levam o leitor ao trabalho com o texto. Entretanto, os vínculos com a concepção enunciativo-discursiva de linguagem, assumida pelo documento, não são explicitados, descaracterizando-se o caráter de prática social, dialógica e discursiva da leitura (Franco, 2012, p. 171).

Corre-se o risco, nesse sentido, de professores e alunos perderem na sala de aula o espaço fecundo para criação da leitura como oportunidade dialógica, em favor da rápida decodificação como cumprimento do desenvolvimento de competências obrigatórias que constam no documento normativo. No tocante às competências específicas da Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, a BNCC apresenta dez basilares (Quadro 1):

Quadro 1 - Dez competências específicas de língua portuguesa para o Ensino Fundamental

Fonte: BNCC (2020).

No tocante à terceira competência, podemos constatar que o documento incorpora a palavra “semiótica” numa dimensão de análise linguística, que valoriza a multimodalidade dos gêneros na formação leitora. No entanto, quando essa competência se revela por meio dos eixos ao longo do documento, percebemos um aparente esvaziamento extraverbal dos textos.

O Eixo da Análise Linguística/Semiótica envolve os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinadas pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção, seja no que se refere aos estilos

adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido. Assim, no que diz

Numeração	Competências
1	Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
2	Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.
3	Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulem em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.
4	Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.
5	Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual.
6	Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.
7	Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.
8	Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).
9	Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.
10	Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.

respeito à linguagem verbal oral e escrita, as formas de composição dos textos dizem respeito à coesão, coerência e organização da progressão temática dos textos, influenciadas pela organização típica (forma de composição) do gênero em questão (Brasil, 2018, p. 78).

Concordando com a interpretação desse trecho que fazem Souza *et al.* (2019), é preciso pontuar que no ato da leitura o aluno constrói valorações que não residem na materialização do texto, mas contemplam os fatores extralinguísticos, na vida do discurso, no contexto da enunciação. Nesse sentido ao analisar a BNCC percebe-se um ensino que insiste em valorizar uma ação desvinculada de interação discursiva como foco, “por mais valor que se dê à parte puramente verbal do enunciado [...] não se avançará um simples passo para o entendimento do sentido total do colóquio” se não forem considerados os aspectos extraverbais, já que “o

contexto extraverbal torna as locuções plenas de significado” (Voloshinov; Bakhtin, 1926, p. 5). Segundo os autores, importa nesse sentido verificar como o externo é apresentado na materialidade do texto.

Assim, concordando com essa perspectiva é preciso no ato da leitura de um texto entender as manifestações da língua numa isenção do contexto extraverbal. Segundo essa concepção é preciso um movimento de constante retorno ao extraverbal, pois é essa a essência sociológica que traz vida aos enunciados. Tal essência sociológica é que permite interpretar o texto como “verdadeiro ou falso, banal ou distinto, necessário ou desnecessário” (Voloshinov; Bakhtin, 1926, p. 13).

Em face disto, a LA leva em consideração as vozes dos sujeitos que vivenciam as práticas sociais em que a linguagem tem papel central, como: leitores, escritores, os falantes e/ou ouvintes que podem estar inseridos ou não no processo de ensino e aprendizagem. Conforme a perspectiva da LA, o leitor é considerado um ser socialmente inscrito, ou seja, pertence a uma sociedade, a uma comunidade de fala, e isso, não pode ser tratado como simples detalhe ou fato contingente no processo de leitura (Rajagopalan, 2021).

Em suma, as competências descritas no quadro 1 revelam um apagamento dos verbos de interação, uma vez que os verbos empregados na elaboração dessas competências se voltam muito mais para a aquisição do código linguístico, que necessariamente para sua apropriação. O que acaba por isolar o código de sua esfera enquanto materialidade do enunciado, que só se fez possível pela aplicabilidade da língua, dando ênfase maior na sua decodificação em detrimento ao sentido real de sua existência, que é a de instrumento para a interação. Nesse sentido, a LA permite ao professor o entendimento da necessidade que se tem nos momentos de leitura, da situação social de interação do enunciado que se faz pelo código, pois conforme a LA não se trata de um elemento fora do enunciado, mas que se integra essencialmente a ele. Nesse sentido:

Se o professor, nas aulas de leitura e produção textual, concebe o texto como sistema fechado e estrutura textual, ele o abstrai da situação social de interação, dos participantes dessa interação e das relações dialógicas que o engendraram e dos valores socioideológicos que o perpassam, que é a condição de existência do texto como enunciado, ou seja, como unidade de interação (Rodrigues; Cerutti-Rizzatti, 2011, P. 114).

Diante das atuais circunstâncias em que se desdobram as práticas pedagógicas no que se refere à competência leitora, inferimos neste estudo que a escola encara grandes desafios em

sua ação pedagógica, uma vez que essa ação não se faz isolada de todo um sistema que hierarquiza o papel de cada sujeito do processo educativo.

Nessa esteira a autora Franco (2012, p. 218), pontua que as condições pedagógicas que ora temos, fazem-se pelas condições/contradições de vida e existência dos sujeitos, dos espaços/tempos “onde a educação se realiza, da dinâmica que envolve e cria o coletivo educacional, das subjetividades que vão construindo o sentido de ensinar/aprender na sociedade, entre outras”. Diante dessa conjuntura, cabe-nos chamar atenção para a autonomia que professores precisam ter, diante sua função de mediação da formação leitora, e assim compreender os fundamentos teóricos-metodológicos que baseiam suas práticas em sala de aula. Nesse sentido é possível protagonizar junto aos alunos a prática de leitura como atividade de leitura do mundo e sua amplitude, com seus signos, formas, tempos e espaços traçados historicamente e coletivamente na existência humana (Santos *et al.*, 2014).

2.3 Realizações linguísticas concretas por meio dos gêneros textuais

No âmbito do processo de ensino da língua materna diante de suas dimensões de uso por meio da materialidade textual, frequentemente surgem alguns equívocos na distinção entre tipo textuais e gênero textuais, sendo uma questão recorrente. Essa distinção importa no processo de ensino da língua, uma vez que o professor precisa entender as funções comunicativas de cada um no processo de mediação da formação leitora.

Os tipos textuais são estruturas linguísticas mobilizadas em textos, que se processam nos aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas (Marcuschi, 2008). E, esses tipos são estruturados em: narrativos, descritivos, argumentativos, expositivos ou injuntivos.

Os gêneros textuais têm características sociocomunicativas e se distinguem por seus objetivos enunciativos constituídos em suas funções de situação comunicativa, que podem ser encontrados no dia a dia, são dinâmicos e mutáveis. Todo gênero é definido por sua área de atuação, que proporciona modos distintos de relacionar conteúdo temático, objetivos comunicativos, estilo e composição (Koch, 2021). Entendemos, nesse prisma, que o primeiro não recebe influências do contexto das interlocuções, logo ele é, imutável, intrínseco. Já o segundo é marcado pelos fatores socio-históricos e influenciados por questões culturais, tecnológicas e sociais, não sendo estanque. Essas definições são necessárias para a formação leitora do aluno, pois os gêneros textuais são presentes na prática social, fazendo parte do cotidiano do aluno.

Ao escolher um gênero a ser desenvolvido em sala de aula para formação leitora do aluno, o professor traz ao aluno questões que, esse, possa identificar a diferença entre tipos e gêneros textuais na prática, tanto dentro quanto fora da escola. Entre os exemplos que podem ser citados temos: manual de instrução, bula de remédio e propaganda como gêneros textuais que contém o tipo textual injuntivo. O que difere cada um desses gêneros são suas características sociocomunicativas.

No cotidiano, o aluno tem acesso a diversos gêneros textuais, os quais são compostos por dois ou mais tipos textuais. Quando há vários tipos dentro de um gênero textual chama-se de heterogeneidade tipológica (Koch, 2021). Trazer esse conhecimento para a sala de aula proporcionará ao aluno a habilidade de identificar e compreender na prática as funções comunicativas do gênero textual, que ele não é típico apenas da aula de Língua Portuguesa, mas que se faz presente na interação comunicativa cotidiana da prática social.

Feita essas considerações, nos debruçaremos sobre as realizações linguísticas concretas que se fazem possível nos gêneros. Antes, portanto, implica-nos refletir sobre o uso de gêneros, a partir de seu surgimento, enquanto necessidade comunicativa.

Nessa conjuntura, os estudos sobre gêneros textuais existem acerca de vinte e cinco séculos, iniciando com Platão (tradição poética), por conseguinte, Aristóteles (tradição retórica), ambos os estudos eram vinculados à literatura. Atualmente, os estudos sobre gêneros textuais estão em linhas diferentes das que foram concebidas inicialmente, não tendo como ponto central a literatura. No Brasil, o gênero textual é pautado em algumas perspectivas teóricas, entre elas a Bakhtiniana, a qual é orientada pela linha Vygotskyana, tendência socio-histórica e dialógica (Marcuschi, 2005).

Para Marcuschi (2008, p.142) “o estudo dos gêneros textuais é hoje uma fértil área interdisciplinar, com atenção especial para a linguagem em funcionamento e para as atividades culturais e sociais”. Nesse sentido, são “formas de ação social”, uma vez que é através da interação comunicativa cotidiana que os gêneros se configuraram de modo diverso e dinâmico, modificando-se ao longo do tempo. Podem surgir e desaparecer ao longo da trajetória histórica da sociedade, com o movimento da contemporaneidade, além de distinguirem-se de uma região para outra, logo, culturalmente. Tais aspectos estão relacionados às novas demandas das interações sociais, nos modos de comunicações, bem como no advento da tecnologia, responsável por desenvolver novas formas de comunicação. “[...]os gêneros textuais não só refletem, mas constituem as práticas sociais, é de supor que também haja variações culturalmente marcadas quanto as formas produzidas já que as culturas são diversas em sua constituição” (Marcuschi, 2008, p. 189).

Nesse contexto, importa que a escola como instância formadora da competência leitora, proporcione situações que permitam o acesso do aluno à diversas formas de leitura, imprescindível para o processo de ensino e aprendizagem. O que permite então, o envolvimento do aluno possibilitando-lhe a apropriação do conhecimento, dos meios de produção e de divulgação desse conhecimento. E assim, ao se defrontar com diversos textos de múltiplas linguagens exige-se uma competência leitora do que se ler.

2.3.1 A Charge: gênero multimodal na formação leitora

Escolher a charge neste estudo se deu por sua marcante característica de humor, convidativa ao gosto pela leitura, uma vez que no Ensino Fundamental, dentre outros aspectos, a faixa etária dos alunos requer um cuidado maior diante a preocupação com o processo do gosto pelo ato de ler. Para além disso, fundamentando-se na LA, constatamos na charge um caminho facilitador para o debruçar dos alunos na leitura associada às práticas sociais. A formação leitora do aluno precisa dessa associação do real, da vida prática, com o que é ensinado na escola. A charge proporciona essa aprendizagem para a leitura ao trazer em sua estrutura situações como: fatos sociais, culturais, históricos e/ou políticos de modo instigador.

Trata-se de um gênero que tem suas origens na França, no século XIX. Surge então, da palavra “*charger*”, cujo significado é exagerar, carregar e atacar violentamente. Esse gênero foi criado por “*ghettos*” que eram opostos aos poderes da época, os políticos tratavam esses “*ghettos*” com discriminação e, o uso da charge foi uma nova forma de expor opiniões, criticando a tirania e a opressão dos governantes.

A Charge chega ao Brasil por volta do século XIX no Rio de Janeiro, e nessa época não existia o uso de caricatura, a imagem era utilizada como reprodução fiel das personalidades imperiais. A caricatura surge ainda no século XIX, com Manuel de Araújo Porto Alegre, primeiro caricaturista brasileiro, responsável por criar e utilizar caricaturas representando políticos da época, dos quais não concordava (Teixeira, 2005). Ao longo da trajetória formativa tem sido uma prática muito utilizada atualmente, no meio social brasileiro, ao passo em que os chargistas usam seu espaço para fazer críticas através do humor sobre a situação política vigente, com intuito de proporcionar reflexão para seus leitores.

A charge é vinculada à sátira, ligada aos contextos políticos, econômicos, culturais e sociais. Em sua composição, busca emitir opinião, juízo de valor e apresentar denúncias de

situações reais vividas pelo meio social, utilizando como recurso a ironia, a ilustração (caricatura).

A intencionalidade da charge é o humor. Travaglia (1990) busca romper a associação do risível com o humor, enfatizando-o como uma característica humana.

O humor é uma atividade ou faculdade humana cuja importância se deduz de sua enorme presença e disseminação em todas as áreas da vida humana, com funções que ultrapassam o simples fazer rir. Ele é uma espécie de arma de denúncia, de instrumento de manutenção do equilíbrio social e psicológico; uma forma de revelar e de flagrar outras possibilidades de visão do mundo e das realidades naturais ou culturais que nos cercam e, assim, de desmontar falsos equilíbrios (Travaglia, 1990, P.55).

O humor se projeta para além do ato de rir, ele pode ser utilizado como ferramenta de denúncia e de crítica, visando despertar a reflexão do leitor para questões ligadas às situações vividas na sociedade. Nessa esteira, da mesma forma que traz o humor, a charge materializa a linguagem em sua concretude prática, sendo que seu alcance é grande e ocorre de forma rápida no âmbito de uma sociedade imbricada pelo meio técnico-informacional. Nesse cenário, a charge tem um papel de significar as realidades sob ponto de vista claramente determinado por meio, por exemplo, das redes sociais, enquanto construto da internet.

Sendo a LA um campo que estuda e busca trazer soluções aos problemas do uso da linguagem na prática social, vividas pelas pessoas, a escolha da charge nesta pesquisa veio ao encontro do desenvolvimento da competência leitora do aluno, com intuito de possibilitar maior desenvolvimento diante das situações nos diversos contextos sociais. Nisso, além das características presentes na composição da charge, há em sua estrutura uma multiplicidade de realizações concretas da linguagem que se configura em textos imagéticos e não-imagéticos, permitindo que o aluno realize a leitura, com ou sem a presença do texto escrito.

Tendo em vista esse entendimento, a charge surge por meio do uso das múltiplas linguagens, gerando sentido, ao utilizar diferentes formas de representação na construção linguística da mensagem, identificadas como multimodal. Entre as diferentes formas usadas na produção de textos multimodais tem: palavras, imagem, cores, olhares, gestos, disposição de grafia (Dionizio, 2006). Essas formas podem ser encontradas na charge por apresentarem combinações comunicativas, tanto nos textos imagéticos como não-imagéticos.

[...] os gêneros se configuram de maneira plástica e não formal; são dinâmicos, fluindo um do outro e se realizando de maneira multimodal; circulam na sociedade das mais variadas maneiras e nos mais variados suportes (Marcuschi, 2008, p. 20).

Contudo, ainda não temos uma cultura escolar que valorize de fato essa variedade de suportes no processo de leitura. No percurso da multimodalidade, segundo Dionísio (2006, p. 132) “[...] Embora já haja pesquisas bastante significativas no campo dos gêneros textuais no Brasil a multimodalidade discursiva da escrita ainda é uma área carente de investigações”.

Nesse entendimento, em especial no que diz respeito ao cotidiano de sala de aula, a autora Ribeiro (2016, p.31), chama atenção ao observar que em sua maioria, as atividades apresentadas nos livros que adotamos não valorizam questões de leitura que considerem “de modo interessante, a imagem ou os textos multimodais. Isso parece um tanto desalinhado em relação ao que vimos acontecer na circulação social dos textos.

A escola como espaço formador deve voltar-se não apenas para o processo de decodificação de um texto, o que acontece quando se mecaniza a formação leitora em uma única esfera, tal como decifrar o que está escrito em um número cada vez mais reduzido de tipos de textos, de uso repetitivo, mas também para a formação do leitor, partindo antes de tudo, do gosto individual pela leitura diante do sentido, enquanto atividade humana, a qual representa. Tendo em vista que se trata de uma tarefa desafiadora para a escola, implica então, uma tomada de decisão, que diz respeito a mudanças na rotina das aulas de Língua Portuguesa. Sendo preciso enriquecer os momentos de formação leitora com o acesso e apropriação variacional da leitura de mundo, tais como os conflitos de cada fase da vida humana, notícias contemporâneas, transformações, retrocessos e superações da sociedade.

Não temos intenção aqui de mostrar um único caminho, ou receita para essa mudança de rotina nas aulas de Língua Portuguesa, em especial, os momentos de leitura, mas, considerar que dentre a vasta materialização da linguagem por meio do texto, a multimodalidade permite fazer a junção da escrita, fala e a imagem ao mesmo tempo, com intuito de produzir sentido, tal como é possível com a charge.

Segue abaixo o quadro 2, que traz as principais características utilizadas pelos chargistas ao produzir sua obra, assim como, a aplicabilidade concreta no uso da língua.


Quadro 2 – Caracterização da charge e sua aplicabilidade

Fonte: Lopes (2023).

Segue abaixo uma charge, que remete ao contexto das escolas em 2023, em um cenário não superado na atual conjuntura escolar. Trata-se da representação de ameaças, de ataques contra alunos e professores em nível nacional, que repercutiu em grande escala nas emissoras de televisão, redes sociais e *websites*. Algumas escolas de cidades distintas do país foram alvos

desses ataques. Nesse conflito, o Brasil observou o chamado dia “D”, momento em que esses ataques ocorreriam nas escolas, seria dia vinte de abril do corrente ano, causando terror em toda a comunidade escolar do país. Muitos viveram situações de pânico, por não saber exatamente como aconteceria e nem como ficaria a proteção das crianças e adolescentes.

Figura 1 - Contexto das escolas em 2023

<p>Características charge</p>		<p>charge no âmbito de uso da</p>
<p>Sua estrutura é formas geométricas quadrado ou retângulo</p>		<p>território do aluno em sua</p>
<p>Uso de texto imagético (com poucas palavras não-imagético)</p>		<p>de sentido entre o chargista e</p>
<p>Ao usar o texto verbal</p>	<p>para que os alunos não compreendam e haja compreensão distorcida daquilo que se deseja</p>	<p>do o mesmo seguimento das ideias. O que torna diferentes as situações. A distinção entre charge feita pelo professor em sala de aula</p>
<p>Humor</p>	<p>A compreensão vai depender do conhecimento linguístico e do conhecimento de mundo do leitor, assim como, o conhecimento dos aspectos: culturais, sociais, históricos e políticos.</p>	
<p>Ironia</p>	<p>Procura guiar o leitor para compreensão adversa do que é dito, onde o sentido literal é modificado para um derivado.</p>	
<p>Caricatura</p>	<p>É o desenho exagerado e marcante do sujeito que se deseja retratar, com intuito de satirizar.</p>	
<p>Os suportes principais de publicações</p>	<p>jornais, revistas, sites, blogs, redes sociais.</p>	

A charge apresenta as características principais que foram mencionadas no quadro 02, à forma geométrica: o quadrado; o uso do texto imagético e não-imagético ao utilizar a caricatura; a fala destacando quem a usa; o humor ao fazer a crítica sobre a violência na escola; a ironia de que a criança está indo para uma guerra dentro da escola, sendo que os itens que a criança está utilizando representa o que é usado por policial, ou soldado, ao associar com itens que o exército usa: a criança porta o escudo, colete e capacete como proteção, assim como o livro na mão, em certa alusão a uma arma.

Ao fazer a leitura dessa charge pode-se perceber que a pessoa responsável pelo aluno se dirige à criança dando-lhe permissão para ir à escola somente após toda uma aquisição de equipamento para sua defesa, devido a onda de violência. Isso instiga-nos a pensar sobre a definição do espaço escolar: espaço para estudo ou de luta pela vida? Ou os dois, lugar em que se estuda lutando pela vida? Mesmo tendo toda uma preocupação com a criança, ela não consegue defender-se sozinha, os suportes dados a ela para se proteger são apenas um subterfúgio de que terá a ideia de proteção.

Em face disso, podem ser produzidos vários sentidos dessa charge, entre eles: o cuidado da família com a criança, para que não falte a aula; zelo pela proteção, daí a razão do traje, e a leitura que se faz das escolas por estarem em contexto de violência.

Essas questões sociais levantadas trazem à tona vários sentidos a serem produzidos, que dependem do olhar do leitor e dos conhecimentos inseridos no contexto, bem como dos conhecimentos linguísticos. Tal entendimento nos obriga a reconhecer que essa leitura vai além de decodificar a escrita, a imagem, mas pela relação de experiências, gestos, atos e expressões, além da estrutura com as quais esse texto está interligado, seja social, cultural ou político.

Diante dessa discussão podemos inferir que ao ler uma charge o aluno é instigado por uma solicitação interessante de sua leitura de mundo. Não havendo conhecimento do contexto social, o leitor terá dificuldade em compreender as intenções construídas pelo chargista, uma vez que a produção de sentido está na interação entre autor-texto-leitor. Da mesma forma que o chargista precisa ter conhecimento do contexto que está inserido, o leitor também precisa compreender as informações retratadas na charge.

Nesse sentido, é importante que o professor trabalhe assuntos do mundo social em sala de aula, para que os alunos possam acompanhar situações políticas, culturais, ideológicas e atuais. Mesmo que sejam alunos do Ensino Fundamental é preciso mediar o acesso às situações diversas, para que possam construir percepções. E com essa mediação, propiciar aos alunos compreensão do propósito da charge, que não é apenas entreter, mas colaborar para a formação da competência leitora, uma vez que contribui para ampliá-la de forma significativa.

3 UMA ANÁLISE DO PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Este capítulo se estrutura a partir da descrição e análise do percurso teórico-metodológico que norteou e tornou possível a realização do presente trabalho. Nesse sentido, apresentamos a abordagem qualitativa privilegiada para o processo de investigação da temática em tela, pautada nos princípios da análise de conteúdo. Apresentamos também nesse bojo, as técnicas e instrumentos de coleta dos dados. E no intuito de proporcionar uma leitura aproximada do contexto da escola delimitada, apresentamos uma análise voltada aos principais aspectos nela analisados, bem como o perfil dos alunos que atende.

3.1 Procedimentos metodológicos

Durante o percurso dos estudos para esta pesquisa foi possível entender a relevância de ter-se clareza sobre os pressupostos teóricos que norteiam cada etapa da pesquisa. Para além disso, evidenciar também “sobre as implicações éticas de nossas escolhas teórica, assim como

precisamos ter consciência dos limites do alcance teórico de nosso trabalho (Moita Lopes, 2006, p.98).

Assim, esta pesquisa estrutura-se baseada nos princípios norteadores da abordagem qualitativa, uma vez que essa abordagem permitiu maior envolvimento com o contexto analisado e o uso de diferentes técnicas na coleta de dados (Ludke; André, 1986).

Tal perspectiva imbrica neste estudo o que a LA defende, no que diz respeito à necessidade de um envolvimento crucial de um processo de “renarração” ou redescrição das questões contemporâneas (Moita Lopes, 2006).

Feito esses apontamentos, apresentamos como delimitação do universo de realização da pesquisa, uma escola da rede pública municipal de Ensino Fundamental de Açailândia- MA. A escola foi construída para atender alunos do próprio bairro como também dos circunvizinhos, tendo uma localização nobre, pois fica próxima ao centro, mas também a um setor com pessoas em situação de vulnerabilidade social.

Dentro desse universo de pesquisa, o processo de coleta e análise dos dados privilegiou como sujeitos interlocutores os alunos do 7º ano do Ensino Fundamental. Essa interlocução tornou-se possível a partir da aplicação de técnicas garantidas pela abordagem qualitativa. Elencamos assim, o questionário com questões abertas, observação participante, produção textual escrita e oral mediante aplicação de um caderno pedagógico³.

Para o registro dos dados obtidos, adotamos um diário de campo, uma vez que nos permitiu registrar as informações relevantes para a análise (Minayo, 2001).

Nesse âmbito, privilegamos a análise do conteúdo como método de análise dos dados.

No universo das pesquisas qualitativas, a escolha de método e técnicas para a análise de dados, deve obrigatoriamente proporcionar um olhar multifacetado sobre a totalidade dos dados recolhidos no período de coleta (corpus), tal fato se deve, invariavelmente, à pluralidade de significados atribuídos ao produtor de tais dados, ou seja, seu caráter polissêmico numa abordagem naturalística. Um método muito utilizado na análise de dados qualitativos é o de análise de conteúdo, compreendida como um conjunto de técnicas de pesquisa cujo objetivo é a busca do sentido ou dos sentidos de um documento (Campos, 2004, p. 611).

Ao utilizarmos a análise do conteúdo foi possível organizar os dados obtidos a partir do entendimento que representaram para a pesquisa, bem como conteúdo que compuseram a essência do trabalho realizado com os alunos interlocutores, esses, produtores de sentidos.

³ O caderno pedagógico foi desenvolvido durante o percurso de planejamento da trajetória de pesquisa, no intuito de possibilitar a organização de atividades que promovem situações de diagnóstico da capacidade leitora quanto o aperfeiçoamento dos alunos nesse prisma.

A incursão nesses dados a partir do método supracitado deu-se por significar um caminho metodológico trilhado com foco no todo, nas condições de produção das falas, das interlocuções dos alunos.

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 2002, p. 43).

Nesse sentido, todo o processo de incursão sobre o método em tela esteve interpelado pela concepção de Bardin. Com base na autora, estruturamos a análise em três fases, a saber.

Quadro 3 - Três fases da análise de conteúdo

1ª Fase:	<u>Pré-análise (leitura flutuante):</u> Consistiu na organização do material analisado. Considerando nessa fase os objetivos delimitados na pesquisa.
2ª Fase	<u>Exploração do Material:</u> Consistiu na codificação e classificação dos dados por meio dos agrupamentos. As mensagens com as mesmas características foram agrupadas formando categorias de análises. Para tanto elaboramos: <ul style="list-style-type: none"> • As unidades de registro; • As unidades de Contexto; • E as Categorias.
3ª Fase	<u>Tratamento dos Resultados:</u> Consistiu nas inferências e interpretações dos dados a partir das categorias que foram surgindo.

Fonte: Elaboração pessoal a partir de Bardin.

A terceira fase foi responsável por fundamentar o processo de análise, pois é a fase que se materializa numa análise categorial, dentro da análise do conteúdo.

A Análise Categorial funciona por operações de desmembramento do texto em unidades (decomposição), para serem em seguida agrupadas em categorias, passando-o pelo crivo da classificação e do recenseamento, segundo a frequência de presença (ou de ausência) de itens de sentido (Cardoso; Oliveira; Ghelli, 2021, 103-104).

Portanto, analisar os achados configurou-se numa imersão nas leituras de mundo dos alunos, interlocutores do presente trabalho.

3.2 Leitura aproximada do contexto da escola

Este tópico se estrutura a partir de um aspecto fundamental para a pesquisa no campo social, uma vez que, “faz-se necessário conceber a fase exploratória do campo para que possamos entrar no trabalho propriamente dito” (Minayo, 2001, p.54). Conhecer o espaço a ser pesquisado é compreendê-lo gradualmente, buscando uma relação de respeito quanto aos sujeitos a serem pesquisados, o que se torna importante durante a realização da pesquisa e o levantamento de dados.

Diante disso, nesta seção traçamos uma linha de análise do contexto formador da escola escolhida, mesmo de forma aproximada, uma vez que se trata de uma pesquisa na educação e em um campo em constante movimento. Portanto, aqui se propõe um convite à reflexão sobre o campo de investigação, não como receituário de análise dos problemas relacionados à leitura, mas como uma tentativa de repensar cada realidade escolar dentro da temática estudada.

Dito isso, destacamos que a escola pesquisada foi inaugurada há quase 30 anos, e está localizada na região central da cidade. Inicialmente atendeu as etapas da educação básica, anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, bem como a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), nos turnos matutino, vespertino e noturno. A partir de 2013, passou a atender somente os anos finais do Ensino Fundamental, nos turnos matutino e vespertino. Em 2023 retorna com EJA no turno noturno, totalizando 639 alunos nos três turnos: matutino, vespertino e noturno.

Tendo em vista que toda escola surge no intuito de promover uma educação de qualidade, consideramos como relevante entender que a proposta educacional do nosso campo investigado perpassa e materializa em suas ações. Segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP), a escola tem como proposta:

Proporcionar aos educandos o acesso e a permanência deles, visando formar cidadãos críticos, participativos, capazes de agir na transformação da sociedade, valorizando o conhecimento prévio, firmando parcerias entre escola e sociedade, apoiando e monitorando sistematicamente o processo de ensino e aprendizagem, investindo na valorização dos profissionais da escola (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO).

A escola atende duas classes sociais de alunos no Ensino Fundamental, no turno matutino mescla entre baixa e média, o turno vespertino em sua maioria, são alunos de classe baixa, que fazem parte de uma região habitada por pessoas em situações de vulnerabilidade social. Já o noturno são os trabalhadores, aposentados que não conseguiram concluir o Ensino Fundamental no tempo certo.

Aproximadamente 60% dos alunos que estudam no Ensino Fundamental são de renda baixa, os quais se beneficiam com o Programa Federal Bolsa Família, dentre esses 10% dos pais são desempregados.

Na turma pesquisada, foi possível constatar as situações delicadas, que um aluno vive carências afetivas, financeiras e culturais, o que acaba refletindo no seu desenvolvimento escolar no processo ensino-aprendizagem. O aluno é o terceiro de quatro irmãos, vai à escola com o uniforme e material escolar desorganizados (sujo e rasgado), e a maioria não traz o material completo para a aula, como: lápis, borracha, caneta. Tem no horário da merenda escolar um momento muito importante, sendo impossível não o perceber buscando o primeiro lugar na fila. O aluno em sua carência, apresenta dificuldade na leitura e escrita, e, a e resolução das atividades em sala de aula (DIÁRIO DE CAMPO).

Esse cenário descrito nos obriga a refletir sobre a grande dificuldade que professores têm diante da situação mista de seus alunos.

Na área social, mais do que na educacional, as desigualdades são reconhecidas como questão social; produzidas por padrões de concentração da renda e da terra, de destruição da agricultura familiar, pelo aumento das imigrações, dos aglomerados de moradias precaríssimas, do trabalho informal, da sobrevivência nos limites extremos (Arroyo, 2010, p. 1393).

Diante desse contexto, como ter nas aulas atenção e compreensão do que é proposto quando há na vida do aluno essas carências gritantes? Tais situações podem atenuar as desigualdades na formação leitora. Segundo Arroyo (2010, p. 1383) “esse conjunto de desigualdades históricas condiciona as desigualdades educacionais”.

Em relação às atividades desenvolvidas pela escola e voltadas para o respeito às diferenças econômicas, tem-se desenvolvido com frequência projetos sociais que beneficiem famílias da própria escola.

A escola busca realizar projetos sociais com discrição sem causar constrangimentos, pois assim, todos ficam cientes de que essa diferença econômica faz parte da realidade da escola e, ao mesmo tempo promove respeito e solidariedade entre os pares por meio da doação de alimentos e roupas/uniformes/calçados (DIÁRIO DE CAMPO).

Porém, sabemos que a escola sozinha não consegue solucionar essas carências que atrapalham o desenvolvimento dos alunos. Arroyo, supracitado, defende a necessária articulação entre políticas públicas e políticas educacionais, no propósito de promover maiores chances de igualdade do aproveitamento da educação formal.

Nessa perspectiva, trabalhar projetos na escola é relevante para o desenvolvimento do aluno, uma vez que a apropriação da qualidade do aluno no mundo letrado é uma oportunidade

de transformação do modo como lidar com as diversas realidades sociais, econômicas, políticas e culturais que se formam historicamente. Nesse sentido é crucial a importância dada à leitura em sala de aula e nos espaços destinados a ela, pela construção de sentido, e estratégias de leitura. Para tanto, implica planejar situações de leitura que promovam a compreensão do aluno e a aplicabilidade da linguagem frente aos problemas que emergem da sociedade.

A escola incentiva os professores a realizarem rodas de leitura junto aos mediadores da sala de leitura (espaço reservado dentro da escola para este e outros fins educativos de pesquisa em livros). Durante o ano letivo a escola destina um bimestre para a realização do “Projeto integrador” junto aos professores e suas respectivas disciplinas. Os professores são escolhidos como tutores de turmas, as temáticas são distribuídas pela administração escolar e no final é realizado uma culminância no pátio onde todos os alunos são reunidos (DIÁRIO DE CAMPO).

Os espaços destinados para a leitura na escola delimitam-se à sala de aula e “sala de leitura”, essa por sua vez, possui um mediador que promove momentos de leitura com os alunos mediante planejamento realizado junto ao professor. Os professores com pouca assiduidade na sala de leitura são das respectivas disciplinas: Português, Inglês e História.

De acordo com o PPP, a escola tem por objetivo ampliar o uso da linguagem por parte dos alunos, para que possam usá-la em contextos diversos. Tendo como meta o aumento do índice da competência leitora, para que sejam capazes de ler com autonomia os mais variados gêneros textuais, compreendendo o uso e funções sociais. Ainda conforme o documento, a escola busca promover atividades que contextualize a experiência de vida do aluno com as aprendizagens desenvolvidas em sala de aula.

No entanto, a ação coletiva da comunidade escolar para esses propósitos se resume em único projeto, que acontece uma vez por ano, deixando a cargo do espaço específico da sala de aula, o lugar para o processo de desenvolvimento da capacidade leitora. Para Azzi (2007), um ensino de qualidade não se faz meramente pelo trabalho isolado do professor, em sala de aula, é necessária uma articulação das ações do professor e da instituição educacional para que em coletivo alcancem os objetivos propostos.

Frente a esse panorama analisado, tivemos como interlocução sobre esse contexto, o posicionamento dos alunos em resposta ao questionário aplicado em sala.

Quando direcionado aos alunos sobre a ação da escola para formação geral deles enquanto leitor, falaram que somente alguns professores ajudam os que não sabem ler como: professor de História e o professor de Português, e, que a escola só realiza projetos para ajudar aqueles alunos que não sabem ler (DIÁRIO DE CAMPO).

A turma pesquisada apresenta suas dificuldades quanto à competência leitora. Dos 17 alunos pesquisados, 03 decodificam com bastante dificuldade, 10 leem, mas não conseguem compreender o sentido real do texto e apenas 04 alunos decodificam e compreendem o que leem.

Na aplicação do questionário para os alunos houve um estranhamento, pois acharam que era uma prova surpresa para responderem. Quando explicado a finalidade do questionário, entenderam e pediram para que fosse lida questão por questão e dado o espaço de tempo para que respondessem, e assim, foi seguida a sequência da questão lida e com tempo para resposta. Mesmo lendo as questões para os alunos, alguns sentiram dificuldade em compreender o que estava sendo solicitado, as questões foram lidas por mais de uma vez e, contextualizadas para que compreendessem (DIÁRIO DE CAMPO).

Diante desse relato, podemos detectar alguns pontos importantes dessa ação em sala de aula, uma é a presença da folha impressa que remete à avaliação para os alunos, o que comprova que não é frequente o uso da atividade impressa ⁴como recurso em sala de aula, e a outra é a dependência dos alunos quanto à intervenção do professor para compreender os enunciados das questões. Dessa maneira, foi possível constatar pelas situações, a falta de interesse dos alunos em tentar compreender os enunciados solicitando ajuda no processo de leitura.

Tal realidade desperta uma preocupação com a situação do nível de capacidade leitora já nos anos finais do Ensino Fundamental, embora essa seja uma realidade específica, não se pode negar o teor da fragilidade do ensino de leitura na escola pública e os contextos entrelaçados nas desigualdades de formação leitora frente às carências dos alunos em variados aspectos.

Depreender sobre a competência leitora em LA é versar sobre esse campo teórico e compreender que a teoria e prática andam juntas, que as vozes daqueles que vivem a prática social devem ser ouvidas. Uma vez que, o pesquisador em LA investiga situações problemas do mundo real vinculados ao uso da linguagem (Moita Lopes, 2006).

⁴ Na escola em análise a impressora se encontra frequentemente em desuso por problemas técnicos, o que faz das atividades impressas se restringirem apenas nos dias de prova.

4 UMA LEITURA APROXIMADA SOBRE A COMPETÊNCIA LEITORA DOS ALUNOS INTERLOCUTORES DA PESQUISA

Este capítulo foi elaborado para a análise das percepções dos alunos sobre a leitura, bem como depreender sobre os contextos em que estão inseridos quando se inclinam para o ato da leitura. Para tanto, nos apropriamos da análise categorial proporcionada pela análise de conteúdo.

4.1 Os contextos formativos da capacidade leitora dos alunos

Nesta sessão, traçamos uma linha de discussão sobre alguns contextos formativos dos alunos leitores no âmbito de seus posicionamentos em relação à leitura, que se fez de forma aproximada, em virtude da realidade complexa para torná-la estável na materialidade deste trabalho.

Para tanto, priorizamos os resultados obtidos por meio da aplicação do questionário com questões abertas, enquanto técnica para coleta dos dados e anotações oriundas do diário de campo. No âmbito da aplicação do questionário inferimos que:

Alguns alunos demonstraram resistência em responder, a razão se deu por serem perguntas subjetivas, requerendo deles atenção, organização de ideias na escrita. Dentre os 17 alunos, dois não responderam ao questionário aplicado, justificando não conseguir colocar em palavras o que estava sendo questionado. Esses alunos, são em parte, aqueles que sentem dificuldade em entender o que se ler (DIÁRIO DE CAMPO).

A dificuldade em compreender o que se ler é preocupante em sala de aula, os alunos apresentam dificuldade, solicitando a ajuda do professor para ler as questões, a fim de compreender o que se pede.

Para essa análise, seguimos o processo metodológico da análise de conteúdo. Na primeira fase realizamos uma leitura geral de todas as repostas obtidas no questionário, denominada pela análise de conteúdo de “leitura flutuante” (Bardin, 1977). A partir dessa leitura foi possível selecionar os dados pertinentes à problematização e aos objetivos da pesquisa. Para tanto, foi considerado nesse âmbito três regras fundamentais: da exaustividade; da representatividade; da homogeneidade e pertinência. Nesse processo, delimitamos o material àqueles dados mais pertinentes à pesquisa.

Na segunda fase, o material organizado foi submetido a um processo de agrupamento daqueles com as mesmas características, dando origem ao processo de codificação (Bardin, 1977). Para tanto, delimitamos o universo do material selecionado em unidades de registros. As unidades de registro foram elencadas tendo base nos temas que surgiram das repostas.

[...] para a definição das unidades de análise [...] pode-se manter os documentos ou mensagens em sua forma íntegra ou pode-se dividi-los em unidades menores. A decisão sobre o que será a unidade é dependente da natureza do problema, dos objetivos da pesquisa e do tipo de materiais a serem analisados (Moraes, 1999, p. 5).

A partir desse entendimento, abaixo apresentamos um detalhamento do que foi realizado:

Quadro 4 – Aplicabilidade do questionário

Questões na íntegra:	Unidades de registros elaboradas a partir do agrupamento dos temas que foram surgindo:
1. Qual é o seu lugar favorito para ler?	4 temas: Leitura em casa; No quarto; Na roça e no carro.
2. Qual recurso de leitura você mais usa? (livro, celular, computador, tablet).	4 temas: Ler com recursos variados; Ler com livro e celular; Ler com o livro e ler com o celular.
3. Qual sua maior motivação para ser um leitor?	5 temas: Maior motivação está em se expressar melhor e entender melhor as expressões das pessoas; Maior motivação está no professor; Na mãe e no pai; Maior

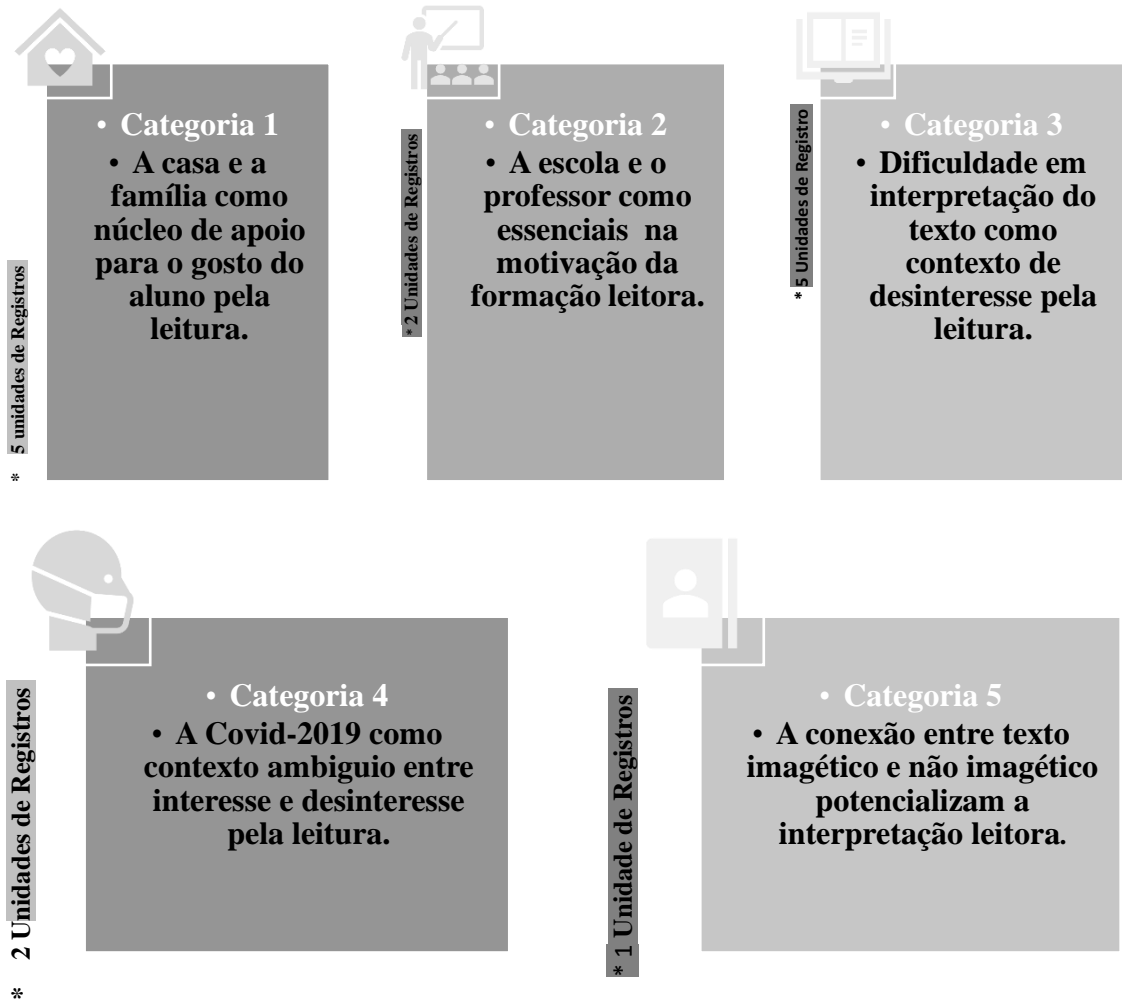
Fonte: Autoria própria.

	motivação está na profissão dos sonhos; Sem motivação para leitura.
4. Quais são suas dificuldades para interpretar um texto?	5 temas: Falta de concentração na leitura; Não dominar a leitura (decodificação das palavras); Palavras difíceis; Estar em público; Não sabe interpretar texto.
5. O que a pandemia modificou em sua experiência com a leitura?	3 temas: Diminuição do gosto pela leitura e dificuldade de interpretação; Não aconteceram mudanças; Melhoria na leitura devido a autonomia adquirida.
6. A charge é um gênero que utiliza texto imagético e não-imagético. Na sua opinião qual a importância do uso da imagem para a interpretação do texto?	2 temas: A imagem ajuda na interpretação do texto; Imagem e textos são indispensáveis;
7. Qual a sua opinião sobre a ação da escola de forma geral, para a sua formação enquanto leitor (a)?	2 temas: A escola contribuindo com projetos; A escola como lugar mais favorável ao desenvolvimento da leitura.
Quantidade de respostas obtidas:	17 alunos responderam ao questionário.

Privilegiar a interlocução dos alunos se configurou por entendermos que o pesquisador não é o único a dar significado ao seu trabalho de pesquisa, mas todos os indivíduos, como grupos e sociedades tem a capacidade de dar sentido às suas ações e construções (Minayo, 2001).

Em face disso, para a continuação do tratamento dos dados obtidos, a terceira fase consistiu na análise das unidades de registros dentro dos contextos em que elas surgiram, assim, delimitamos a leitura desses contextos em categorias de análises para então, chegarmos em uma interpretação, mesmo que aproximada, tendo em vista a complexidade de se obter a concretude interpretativa das respostas dos alunos. Selecionamos aquelas que mais se aproximaram da objetividade da pesquisa.

Figura 2 - Categorias elaboradas a partir das unidades de registros



Fonte: Autoria própria

Essas categorias representadas na figura 2 estruturam o presente tópico, configurando-se como parte crucial desse trabalho dissertativo, uma vez que apresenta uma aproximação das interlocuções dos alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, principais sujeitos para os quais este estudo se propôs a contribuir, no que se refere à formação leitora. Nesse sentido, as interpretações inferenciais da última fase do tratamento dos dados correspondentes ao questionário, definiram os próximos subtópicos.

4.1.1 A casa e a família como núcleo primário e de apoio para o gosto do aluno pela leitura

No percurso de formação leitora em todas as fases, tanto as apropriações linguísticas como o próprio conhecimento textual formam parte do conhecimento prévio (Kleiman, 2016). Para tanto, é preciso um trabalho de interação social entre os sujeitos mais experientes nas

apropriações dos aspectos que formam o leitor, ou seja, é preciso ter um conhecimento prévio para ser um bom leitor. Nesse sentido, quanto maior a exposição do leitor a todo tipo de texto, mais se facilitará o seu processo de compreensão (Kleiman, 2016).

A partir dessa breve consideração é que enfatizamos em primeiro momento, antes de adentrar na análise dos contextos formadores da categoria em análise, que o aluno vai precisar ao longo de sua trajetória de formação como leitor, de um expressivo contato com o texto, pois esse contato alimenta fortemente o conhecimento previamente adquirido antes de debruçar-se nas leituras que precisará empreender ao longo de sua jornada acadêmica. Isso significa que a casa onde habita a família é o espaço de exponencial capacidade para mediar a formação leitora, desde que haja nesse espaço a preocupação dos sujeitos mais experientes em garantir momentos de exposição às diversas formas de se ler. Seja pelo tradicional dispositivo que é livro, em seu formato físico, seja pelo uso dos dispositivos eletrônicos.

Nesse sentido, implica inferir que “[...] o conhecimento de mundo deve ser ativado durante a leitura para poder chegar ao momento da compreensão, momento esse que passa despercebido, em que as partes discretas se juntam para fazer um significado” (Kleiman, 2016, p. 30). Pensar tal perspectiva aponta para o entendimento de que o núcleo familiar tem forte contribuição quando se reconhece enquanto formador primário, daqueles que estão sob os cuidados familiares, e desse núcleo dependerá grande parcela de seu desenvolvimento na leitura de mundo.

Nesse sentido, no intuito de interpelar este trabalho com as leituras de mundo dos próprios alunos traçamos uma linha de análise de conteúdo para apresentar na materialização do presente texto uma aproximação do que eles leem sobre a temática leitura, no âmbito do núcleo familiar. Assim, nesta seção nossas inferências estarão norteadas pela categoria de análise “A casa e a família como núcleo primário e de apoio para o gosto do aluno pela leitura” dentro do contexto formador. O contexto formador de que se trata é o todo de onde foi retirada as unidades de registros que fizeram surgir a categoria em tela, ou seja, para cada frase, o parágrafo que materializou a fala do aluno.

Quando perguntado a eles sobre o lugar favorito para realizarem leitura, a resposta foi unânime para maioria dos alunos, ao relatar que o quarto é o melhor lugar para se ler.

*Em casa no meu quarto
Na mira casa, mugato
Ná minha casa e na minha privacidade no meu quarto
No meu quarto quando estou sozinho
No meu quarto
Em casa no meu quarto*

Na minha casa
Em casa, no quarto na cama
Minha casa
Eu gosto mais no quarto
Na minha casa , no meu quarto.
Eu gosto de ler mais em casa porque em casa eu me sinto mais a vontade porque em casa eu tenho todo tempo do mundo.
O meu lugar favorito para ler no meu quarto
Na minha casa dentro no meu quarto
Minha cama no meu quarto
Na roça
Na roça, no quarto ou dentro de um carro

Embora haja nessas falas algumas palavras que fogem da padronização ortográfica foi possível compreender que a casa representa um lugar em que os alunos mais se sentem à vontade para ler, o quarto fica em evidência, revelando-se nesse contexto como espaço que oferece ao menos o mínimo de conforto para a atividade de leitura. Nesse âmbito, Leite (2011, p. 42), destaca que “a constituição do leitor é um processo socialmente construído, determinado basicamente pela história de mediações sociais vivenciados pelo sujeito, incluindo desde o ambiente familiar, passando pelas diversas situações sociais, até, obviamente, a escola”. Isso aponta para a necessidade de uma relação de parceria entre família e escola, uma vez que o processo de formação leitora depende muito dos fatores externos que envolvem o aluno, e nisto, está a dimensão afetiva familiar. Como esse aluno tem sido acolhido em sua casa? Como esse aluno tem sido observado e auxiliado na sua etapa de vida em idade escolar?

Pelas respostas apresentadas em recortes aqui, percebemos o sentimento de pertencimento a um lugar, a casa, quando nenhum dos alunos responderam ao questionário destacando a escola como espaço favorito para a leitura. O que isso pode revelar? Como lugar onde o aluno dedica a maior parte do seu tempo, entendemos que esse espaço, precisa ser visto como o favorito para a leitura, sem correria, sem a contabilização de horários fragmentados como na escola, devido a sistematização das aulas divididas em minutos.

Ainda analisando sobre o lugar favorito para a leitura, no âmbito da casa, do lar, dois alunos relataram a roça em lugar de destaque. Dentre esses dois, uma aluna, que tem origem habitacional na zona rural, se deslocou para a cidade porque a família perdeu o direito de terra no período do governo Bolsonaro.

Ao analisarmos a resposta dessa aluna destacamos a pertinência de compreendê-la num prisma não apenas de preferência de lugar para ler, mas de identificação dessa interlocutora que não deixou de revelar em sua resposta um marcante lugar de fala. Trata-se, portanto, de um aspecto interessante para esta pesquisa, uma vez que a aluna intenta por meio de sua interlocução expressar, em linhas gerais, um sentimento de pertencimento e de valorização do

campo como espaço formador, pois nesse espaço ela aprende, envolve-se com a leitura de forma prazerosa, e por isso faz questão de citá-lo.

No entanto, uma análise mais detalhada nos remete também a refletir na forma como ela transmite um sentimento saudoso do campo, saudade que surge em decorrência de uma ruptura da vivência formadora no campo. Esse entendimento foi possível diante do relato contextualizado realizado por essa aluna, ao detalhar sobre o seu lugar favorito.

Numa esteira de educação que contemple todos e todas, nos parece oportuno destacar que para isso implica não romper com pertencimentos culturais no âmbito do lugar de fala do aluno. Contudo, frente à realidade de expansão do agronegócio, o direito de usufruir da terra ou o de permanecer nela é uma problemática marcada por um contexto histórico de luta do campesinato pela vivência no campo, lugar que se identificam e se formam, lugar que os fazem pertencer e desenvolver-se de modo prazeroso.

Nesse sentido, para Arroyo e Fernandes (1999, p. 15) “[...] quando a terra, o território, as formas de produção estão ameaçados, são ameaçadas também a formação da cultura, do conhecimento, das identidades temporais”. Concordando com o autor, entendemos a pertinência de perguntar-nos que novos sujeitos estão se constituindo, formando, que crianças, jovens, adultos, professores e professoras, lideranças, que tipo de relações sociais de trabalho, propriedade, valores, estão sendo constituídos pela sociedade diante desse movimento e dinâmica social de luta pela vivência no campo? Nesse cenário, que tipo de mundo social nossos alunos estão tendo para realizar leitura? O gosto pela leitura como prática social fica então, imerso nas condições reais que produzem sentidos no processo de formação leitora.

Desenvolver o gosto pela leitura não é tarefa fácil, pois o ato de ler é complexo (Kleiman, 1989), não é um simples fato de ler códigos, decifrar o sistema da escrita, é preciso ter a produção de sentido. Diante disso, “O foco do nosso olhar não pode ser somente a escola, o programa, o currículo, a metodologia e a titulação dos professores (Arroyo; Fernandes, 1999, p. 15).

Tendo em vista esses apontamentos, à luz da LA interpretamos as respostas entendendo os alunos como pessoas reais, interlocutores imbricados pelos processos de uso da língua na sua cotidianidade, na forma de viver e comunicar-se, na cultura, no lugar de pertencimento, emergidos em problemáticas de cunho social, político, histórico e cultural. Ao chegar à sala de aula o aluno traz consigo suas histórias vividas, essas refletem em seu processo de ensino e aprendizagem, e nesse contexto o aluno não é uma folha em branco para aprender o saber sistematizado.

Na sequência de lugar de fala dos alunos, o quarto, foi relatado como lugar de privacidade, significando a representação de um lugar de autonomia, independência e, logo, pode ser também uma porta larga para o uso em demasia de jogos que acabam por ocupar grande parte do tempo dos estudantes. Os mesmos, interlocutores, relataram no questionário aplicado que o dispositivo mais utilizado para a leitura é o celular.

1. *Livro de quadrinho e celular.*
2. *Celular e computador.*
3. *Livro e celular.*
4. *O meu celular.*
5. *O celular.*
6. *Eu uso dois celular e livro.*
7. *Celular.*
8. *Livro, celular.*

Somente um relatou não gostar de ler, e só o faz na escola quando o professor solicita. O uso do celular é frequente entre os alunos, quando falam que fazem uso desse recurso, remete à compreensão de que a leitura se faz por meio de websites e redes sociais. Sobre isto, é importante o uso de tecnologias para a formação da competência leitora dos alunos, uma vez que a leitura tem sofrido modificações em seu processo por conta do advento da tecnologia (Rojo, 2009).

Isso remete ao fato de que o uso exclusivo do livro didático como recurso principal para a formação leitora, já não é suficiente como um meio de contribuir para que o aluno seja participante das diversas práticas sociais em que a leitura e a escrita são abordadas no hoje (Rojo, 2009).

No recorte das respostas apresentadas acima, fica evidente que os alunos revelaram em expressiva semelhança o uso do celular para a atividade de leitura. Contudo, importa inferirmos que “Nenhuma tela é inocente, e os equipamentos que transmitem conteúdos e informações, denominados TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação), fazem parte do dia a dia de todos através dos telefones celulares, smartphones, notebooks, computadores e televisões” (Eisenstein, 2023, p. 08).

Existe, nesse contexto, uma linha tênue entre autonomia para se expor aos variados tipos de textos-escritos e autonomia para preencher o tempo, na imersão de um mundo virtual materializado no aparelho celular por meio da internet – rede de computadores interligados para conexão de vários usuários, em jogos de entretenimentos e redes sociais. Nesse limite sutil que o núcleo familiar precisa atuar, ser para esses jovens estudantes o ponto de auxílio para o manejo do celular conecto à internet, de modo propício ao seu desenvolvimento.

Excesso de tempo de conexão acima de 2- 3 horas diárias ou sem interrupção no período noturno, com prejuízos das horas e da qualidade do sono e compulsão pela internet; desliga abruptamente o computador ou muda de tela na presença de algum adulto; afasta-se cada vez mais da família e se torna cada vez mais isolado em seu quarto no seu computador; queda no rendimento escolar sem qualquer motivo aparente; trocas e confusão entre a sua identidade pessoal (ou mesmo o seu próprio nome) [...] (Eisenstein; Estefenon, 2011, p.1).

A queda no rendimento escolar pode ser um impacto expressivo quando o núcleo familiar não reflete sobre essa perspectiva, uma vez que se a família se ausenta do monitoramento do uso do celular e suas conexões variadas no mundo virtual, o aluno enfrentará grande desafio na trajetória de desenvolvimento enquanto leitor. Já existem evidências científicas dos aspectos prejudiciais do uso excessivo das telas. Muitos comportamentos característicos dos usuários e dependentes incluem a perda da qualidade ou mesmo o abandono das atividades escolares [...]. Não estamos tratando aqui da necessidade de excluir o uso das telas em casa, mas, trata-se de uma tentativa de apresentar reflexões acerca da necessidade de monitoramento da família desse uso, entendendo-o como importante ferramenta para despertar no aluno significativa aprendizagem textual, desde que, de fato seja aproveitada para este fim, e não apenas para entretenimento em tempo demasiado no dia a dia. Nesse sentido, “As idades e o tempo de exposição são sempre fatores que precisam ser avaliados e orientados nas famílias” (Eisenstein, 2023, p. 10).

A casa é, portanto, espaço fecundo para o aprimoramento dos alunos leitores, quando a família que forma esse espaço entende sua alta responsabilidade nesse processo formativo. Assim, “as ações não são indiferentes à realidade do espaço, pois a própria localização dos eventos é condicionada pela estrutura do lugar” (Santos, 2012, p. 160).

4.1.2 A escola e o professor como essenciais na motivação e na formação leitora

O papel da escola é imprescindível na formação leitora do aluno, nos projetos que realiza, nas ações que os professores desenvolvem em sala de aula juntamente com as intervenções. Esses pontos são fundamentais para a ampliação do conhecimento dos alunos no processamento linguístico, bem como sua apropriação. A aplicabilidade das funções comunicativas dos alunos reflete o trabalho que a escola desenvolve em seu espaço, em relação ao desenvolvimento da competência leitora.

Nessa perspectiva, quando oportunizado aos alunos posicionamento para falarem sobre a ação da escola para a sua formação leitora, a maioria relatou que essa ação se realiza nas aulas

de História e Português que a escola realiza projetos para ajudar na formação leitora, assim como é desenvolvido em sala de aula por meio de trabalhos, textos e histórias. Segue abaixo o recorte da interlocução dos alunos:

“na aula de historia e portugues o fessor fais leitura”.

“a tia de portugues faz trabalho, leva a gente pra sala de leitura e faz projeto”.

“muito dificil”.

Nessa transcrição, percebemos a presença da carência desses alunos no processo da escrita, que pode também ser reflexo de sua formação leitora. Esses dois alunos “apresentam dificuldades em escrever as palavras, para além disso, apresentam dificuldades também na leitura de pequenos textos” (Diário de Campo).

A atividade de leitura e escrita em sala de aula são ações que se completam, vai além da simples (co)decodificação de símbolos (Gonçalves, 2013). O leitor, como sujeito participativo atua na compreensão e interpretação do que está sendo lido, esse é um processo de interação entre autor-texto-leitor.

Comumente, o trabalho do escritor consiste em planejar e executar sua atividade, realizando-a imerso pela tentativa da coerência e coesão, que implica um armazenamento em memória, de como representamos ideias por meio das palavras e da apropriação conceitual que elas carregam. Ação cuja essência está em conseguir traduzir suas intenções, de modo que o leitor consiga compreender. No entanto, para conseguir proporcionar essa compreensão o escritor precisa também colocar seu texto em uma forma correta frente a obrigatoriedade de um padrão de escrita, logo, de um padrão de palavras. O que demanda um processo a longo prazo de aprendizagem conceitual e estrutural das palavras. Tal processo se faz possível na prática de leitura enquanto atividade de compreensão de mundo.

Diante desse contexto, lançamos mão do que reflete Poersch (2001), ao pontuar que ao final de uma leitura tem-se conteúdos na memória, como se fosse uma fotografia feita das conexões realizadas no ato de ler, sendo o mais evidente na memória aquele conteúdo fortemente gravado. Para Smith (1989), esse processo de armazenamento se faz possível pela memória duradoura, fonte permanente de compreensão do mundo.

Nesse sentido, o aluno precisa de uma trajetória de qualidade em sua compreensão de mundo por meio da leitura, para que consiga armazenar em sua memória a forma sistemática e

compreensível que se constrói a escrita, pela participação ativa como cidadão em uma sociedade letrada.

A fala dos alunos contrapõe a resposta dada pela coordenação escolar ao falar que há projetos e a utilização da sala de leitura por parte dos mediadores e professores.

Essa questão é uma linha delicada, quando a escola traz a informação de que é desenvolvida ações que contemplem os alunos em sua formação leitora, porém, na prática pode até funcionar, mas é muito raro. Ao observar a rotina da escola, principalmente o turno vespertino, de forma raríssima, é utilizada a sala de leitura para fazer rodas de conversa e interação entre professores, alunos e livros (DIÁRIO DE CAMPO).

Esse contexto remete ao que Gonçalves (2013) infere sobre leitura, destacando-a como uma prática que não desperta interesse, sem objetivos, desassociada dos diversos usos sociais que se faz da leitura na atualidade. Tal problemática acaba por prejudicar o processo de desenvolvimento dos alunos leitores, uma vez que precisa encontrar na escola uma esfera formativa como um todo. “Embora precisem de recursos que os impulsionem a ler e desenvolver a capacidade leitora, os alunos demonstram resistência com os momentos de leitura em sala de aula, seja em roda de leitura ou individualmente (DIÁRIO DE CAMPO).

Encontrar nesse âmbito, práticas docentes que quebrassem essa barreira não foi um trabalho fácil, foi um desafio como professora deles desde o retorno das aulas presenciais, no período pós-pandêmico. A formação leitora acabou sofrendo com enfraquecimento da ação escolar nesse período, que fora desafiador para os professores na nova realidade de defasagem na aprendizagem dos alunos. No entanto, a escola ainda é o espaço mais privilegiado para a realização dos processos sistemáticos para a formação leitora, uma vez que nesse espaço se materializa a mediação do conhecimento sistematizado, dos conceitos científicos que medeiam a competência leitora, logo, as apropriações necessárias do conhecimento textual e linguístico. Essa realidade acabou por desencadear um processo exaustivo de busca pelas contribuições do gênero textual charge, ao menos, a priori, no despertar do aluno pela leitura.

A escolha, do gênero foi pautada na urgência que temos, como professores e comunidade escolar, em transformar a sala de aula em um espaço convidativo à aprendizagem e vontade de aprender para melhor conviver na sociedade letrada. Para tanto, houve uma preocupação principiante: Por que o aluno ler? Para que? Que motivações ele carrega? Ler porque a professora/o professor mandou?

Quando perguntado aos alunos, no questionário, sobre qual seria a maior motivação para que se desenvolvessem como leitores, encontramos essas unidades de registros nas respostas, como já apresentado no quadro de unidades:

5 Unidades de registro: Maior motivação está em se expressar melhor e entender melhor as expressões das pessoas; Maior motivação está no professor; na mãe e no pai; Maior motivação está na profissão dos sonhos; sem motivação para leitura.

Cabe enfatizar que quando o aluno ler meramente porque alguém o mandou ler, estará apenas exercendo atividades mecânicas que pouco têm a ver com significado e sentido, trata-se de uma leitura desmotivada que não conduz ao aprendizado, pois representa um material irrelevante para um interesse ou propósito, logo, será prontamente esquecido (Kleiman, 2016).

Na unidade de registro onde o professor representa ponto de motivação do aluno, o que chama atenção é o sentimento de acolhimento que esse professor pode ter demonstrado em suas práticas. Sem afetividade, o aluno não se sentirá motivado pelos professores, pela escola. Para a Linguística Aplicada (LA), o tema afetividade é ponto de discussão, pois inclui uma dimensão didática que não pode ser ignorada. Assim a LA passa a considerá-la, porém, “Essa reconsideração, para manter a coerência com o paradigma cognitivista no qual essa disciplina está instituída, deve ser efetuada sem questionar a preeminência atribuída à racionalidade e a sua independência em relação aos fenômenos afetivos” (Rodrigues, 1994, p. 8).

Nesse âmbito, a educação especificamente escolar, se origina do processo transformador da realidade natural, para uma realidade humanizada, por meio então, da dinâmica relação entre a objetivação e a apropriação, na medida em que se fez criar uma instituição específica para a formação dos indivíduos, a saber, a escola (Giardinetto, 2006, p. 88).

4.1.3 Dificuldade em interpretação do texto como contexto de desinteresse pela leitura

Nesta categoria de análise, as unidades de registro originadoras revelaram que a própria dificuldade em interpretar os textos é que gera desinteresse pela leitura. Quando indagados sobre as dificuldades que encontram para interpretar textos, alguns alunos responderam possuir impasses em interpretar, outros disseram que quando começam a ler e chega à metade do texto não lembram mais o que foi lido no início.

Os demais relataram sentir sono ao iniciar a leitura e só compreendem quando outros leem para eles, por sentir dificuldade com palavras difíceis. Algumas respostas contrapõem ao tempo gasto que eles afirmaram dedicar à leitura, o que remete ao fato de que o uso do recurso para leitura, o celular, é utilizado para o entretenimento ou outros fins, visto que parecem não somarem pontualmente com sua competência leitora.

Esse dado levantado nessa turma é comum entre os alunos, uma vez que o uso desordenado da tecnologia tem contribuído para que fiquem dispersos frente ao processo educacional ou os imbricados numa busca incessante pelas realizações em curto prazo, rápidas e rasas. Tal fato implica a uma reflexão sobre o papel que o professor precisa desempenhar ao mediar o processo de leitura e escrita, tendo em vista uma abordagem que use de forma consciente a tecnologia em geral. Esse acesso desenfreado se intensificou no período da pandemia da covid-19. Em destaque, recorremos a um recorte das respostas:

*Eu não se interpretar um texto
Em palavras difíceis
Quando a história é muito grande as vezes eu esqueço o começo ou o meio, mas
quando eu presto atenção eu consigo entender
Não idedi
Quando outra pessoa ler eu compreendo
Tudo
A leitura
[...] do nada bati uma vontade de dormir...*

Essas falas representaram um aspecto extremamente importante para esta pesquisa, que é o reconhecimento do próprio aluno sobre sua atual situação em relação à leitura.

Uma agenda de pesquisa em LA que assuma a continuidade na transformação, que hoje caracteriza as vertentes linguístico-enunciativo-discursivas[...] abre espaço para projetos que permitam ouvir a voz dos participantes de pesquisa na esfera acadêmica e valorizar seus conhecimentos (Kleiman; Vianna; Grande, 2019, p. 738)

Nesse sentido, em acordo com a LA esse momento trouxe ao estudo o protagonismo dos alunos em falar de si mesmo, desencadeando uma inegável urgência se trabalhar com eles as dificuldades sentidas, que tanto quebram seus processos de formação leitora. Esse contexto aponta para o entendimento de que “É a própria ação do homem, o seu pensar, o seu sentir que provocam as mudanças na língua, e, ao mesmo tempo em que ele próprio evolui, transforma o uso do seu dispositivo linguístico: altera a língua e altera a sua própria consciência” (Arena, 2006, p.175).

Para tanto, elaboramos o caderno pedagógico como produto, a partir de temas dos quais os alunos estão inscritos. Aproveitamos cada momento das atividades para propiciar o

entendimento da aplicabilidade da capacidade de leitura, a fim de entender significativamente os contextos em que estão inseridos, no intuito de fazer da atividade de leitura também uma percepção de mundo.

A relevância da contextualização no espaço social, a centralidade da discursividade, a importância da materialidade linguístico-enunciativa dessa dimensão ligada à materialidade dos novos territórios constitui novas preocupações ancoradas em teorias mais recentes sobre a linguagem, sobre a subjetividade, sobre a aprendizagem. Essas novas inquietações foram surgindo da primeira e anterior preocupação da LA [...] (Kleiman; Vianna; Grande, 2019, p. 738).

Ao criar situações para o ensinar a aprender leitura, a contextualização se constitui como essência que envolve os alunos e propicia-lhes a criação do conhecimento compartilhado. Trata-se, portanto, de uma leitura que “É criada quando os homens se encontram na mediação pelo texto escrito” (Arena, 2006, p.178).

4.1.4 A Covid-19 como contexto ambíguo de interesse e desinteresse pela leitura

A formação desta categoria de análise se deu diante das interlocuções dos alunos no âmbito de suas percepções sobre os impactos da COVID-19. Em 2020 surge no mundo a pandemia COVID-19, fazendo a sociedade viver em isolamento social, ocasionando diversas situações problemáticas, entre elas, a fragilidade da educação. Alunos ficaram sem aulas e, logo depois, o surgimento de aulas remotas na educação em todos os níveis. Dependendo do sistema educacional de cada rede, algumas escolas faziam bloco de atividades e solicitavam aos responsáveis dos alunos que fizessem a retirada na escola, outras realizavam aulas por aplicativos e acompanhavam à distância a aprendizagem dos alunos.

No período da pandemia, os sujeitos interlocutores desta pesquisa, estavam no 4º ano do Ensino Fundamental, período em que a sua formação leitora estava em processo de consolidação no que se refere a apropriação do sistema da escrita e, tinham apenas um professor para mediar todas as disciplinas correspondentes ao ano. Esses alunos iniciaram o 5º ano do Ensino Fundamental com as aulas remotas, que se finalizou por volta do meio do ano de 2021.

Logo após, esses alunos ao ingressarem no 6º do Ensino Fundamental, começaram a adaptar-se em um processo de transição de um único professor que trabalhava vários componentes curriculares, para vários professores de diferentes componentes curriculares. Esse processo torna-se complexo para muitos alunos, refletindo no ensino e aprendizagem.

Em face desse breve panorama, atualmente, no 7º do Ensino Fundamental, boa parte desses alunos que passaram pelo período pandêmico trazendo como uma das consequências o déficit no desenvolvimento da competência leitora, pela ausência de compreensão no ato de ler. E quando direcionado a eles, sobre as mudanças que ocorreram após a pandemia referente a leitura, alguns falaram que no período pandêmico não tiveram acesso a livros; outros disseram sentir dificuldade de concentração e perda do estímulo para estudar; um outro relatou que melhorou na leitura.

“Nada nenhuma por que eu não pegava um livro pra ler” (transcrição da resposta de um aluno).

A interlocução do aluno revela a fragilidade de sua trajetória leitora no período pandêmico, quando as aulas passaram por demasiado tempo em sua forma remota, prejudicando a valorização da leitura pelo aluno, diante de uma conjuntura nova que obrigou o sistema educacional adotar medidas emergenciais para a progressão das aulas. Trata-se, portanto, de um cenário que deu maior força para a problemática no âmbito da transposição didática realizada pelo professor, que é nesse bojo conseguir mediar o processo de desenvolvimento do aluno no gosto pela leitura. Uma vez que se trata de proporcionar ao aluno de modo claro e significativo situações que o convide a refletir sobre a necessidade social da leitura.

Numa perspectiva vigotskiana, a leitura precisa ser compreendida, sendo necessária para a formação pessoal do aluno, o que implica uma ação docente que leve à construção de um significado relevante da leitura na vivência social (Vigotski, 2001). Nisso se encontra a essência da existência da escola como espaço formativo e sua contribuição crucial no desenvolvimento humano por meio da aprendizagem.

Nessa contribuição se imbrica o papel de promover situações que revelem a importância da leitura, que se prejudica com aulas não presenciais. Nesse sentido, para a transposição didática implica sobrepor camadas de outras transposições, nas quais as instruções dos textos formativos e/ou prescritivos são transformadas e adaptadas por essa transposição didática, isso acontece a partir do manuseio desses textos por professores e alunos, no chão histórico das escolas e das salas de aula (Lourquin; Carneiro, 2014). Para os autores, essa tarefa exige colocar os alunos em contato com a leitura e garantir que sejam leitores em contextos mais amplos e complexos.

As repostas dos alunos revelaram diferentes interlocuções sobre o contexto das aulas remotas, logo, transposição didática da experiência leitora. Podemos inferir pelo questionário e

pelas observações em sala, que alunos com maiores dificuldades na leitura foram os mais prejudicados, uma vez que se tornou inviável a mediação do professor de modo significativo, bem como também a ausência do acesso dos alunos ao modo tecnológico e remoto das aulas.

A autonomia nesse cenário pode ter sido um fator determinante para a progressão leitora do aluno.

“Que eu me apeguei muito a leitura, e agora eu sei ler muito bem” (transcrição da resposta de um aluno).

No entanto, em resposta sobre suas dificuldades em interpretar um texto o aluno da resposta acima revela não conseguir às vezes, realizar uma interpretação, e em suas palavras destaca *“que quando eu estou na metade do texto eu esqueço o começo as vezes”*. Nesse aspecto, destacamos aqui com base na perspectiva de colaboradores da LA, a necessidade do leitor em refletir e confrontar no ato da leitura as representações sociosubjetivas do autor do texto lido com as suas, para assim, ressignificar com suas próprias visões de mundo, de pessoa e de valores, normas sociais que servem de porta para interpretação do texto, indo além dele (Leurquin; Carneiro, 2014). Para tanto, além de ter conhecimento de mundo, o mais profundo possível, entendemos como necessária a apropriação dos alunos do universo conceitual que as palavras carregam, para que não se percam durante a leitura, tendo que fazer todo um esforço para compreender os conceitos apresentados na materialidade textual.

Destarte a resposta do aluno acima, nos obriga a reconhecer a importância em auxiliar na trajetória desafiadora da interpretação de um texto, o que nos leva a entender a necessidade de ampliarmos o leque de camadas de transposição didática para o ensino de leitura. Implica nesse sentido, oportunizar aos alunos o acesso cada vez mais rico e criativo dos variados gêneros textuais e suas aplicabilidades no âmbito da linguagem, para que eles compreendam a discursividade em construção que cada texto carrega. Portanto, ter entendimento dessa rede discursiva encontrada na leitura é a chave para a formação da competência leitora numa perspectiva do interacionismo (Leurquin; Carneiro, 2014).

4.1.5 A conexão entre texto imagético e não imagético que potencializa a interpretação textual

A comunicação entre os seres humanos se dá com uso de gêneros textuais, sendo utópico não se comunicar por meio de gêneros, bem como também se torna impossível estabelecer uma comunicação sem a presença de texto (Marcuschi, 2008). Esses mecanismos de comunicação estão presentes em todas as situações em que o ser humano se comunica, entre eles está a charge.

Nessa esteira, 80% dos alunos afirmaram não conhecer o gênero textual charge, o que nos preocupa, tendo em vista a normatização por seu acesso e entendimento em sala de aula, a partir dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Na BNCC no campo artístico-literário encontramos orientações para que seja desenvolvida em sala de aula pelo professor.

CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO – Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos, representativos da diversidade cultural e linguística, que favoreçam experiências estéticas. Alguns gêneros deste campo: lendas, mitos, fábulas, contos, crônicas, canção, poemas, poemas visuais, cordéis, quadrinhos, tirinhas, charge/ cartum, dentre outros (BNCC, 2020).

Ao que se percebe, tem a pretensão de permitir que o aluno possa associar sua aplicação a contextos sociais que faz parte. A charge vem se constituindo como um instrumento de difusão cultural e de formação educacional para indivíduos de diferentes faixas etárias. A aplicabilidade da charge na escola pode se tornar uma atividade que desperte a curiosidade e desenvolva a competência leitora dos alunos, uma vez que ela provoca o raciocínio e a interação entre os alunos, proporcionando uma aprendizagem dinâmica.

A charge é um gênero que utiliza texto imagético e não-imagético, foi questionado ao aluno sobre a importância do uso de imagens na charge para a interpretação do texto. 90% dos alunos responderam que o uso de imagem é uma forma de entender o que se passa no texto, em mostrar o texto através da imagem. 10% relataram não saber o objetivo.

Esses relatos trazem uma reflexão sobre o parâmetro de interpretação que os alunos fazem do texto ou até mesmo de interpretar a pergunta realizada. Entre as habilidades que a BNCC (2018) propõe para o ensino fundamental está: “Dialogar com princípios conceituais, proposições temáticas, repertórios imagéticos e processos de criação nas suas produções visuais”. Logo, é relevante a presença de recursos visuais para a produção de sentido em um texto. É fundamental para competência leitora do aluno em sua formação enquanto leitor, a abordagem da charge nas aulas de Língua Portuguesa, a charge é um forte veículo de comunicação, a qual constitui forças das palavras, imagem e humor em relação a temas ligados à sociedade.

Traçar uma linha de discussão no âmbito da capacidade leitora dos alunos a partir da charge será o principal foco do próximo capítulo.

5 UMA INCURSÃO NA COMPETÊNCIA LEITORA NO ENSINO FUNDAMENTAL A PARTIR DO GÊNERO TEXTUAL CHARGE

Neste capítulo apresentamos uma análise sobre as interlocuções dos alunos por meio de atividades que foram realizadas em dez momentos (aulas de 60 minutos em que contempla a leitura, análise e resolução das atividades com interpretação textual). As atividades fizeram

parte do caderno pedagógico, realizadas conforme a organização e redirecionamento deste, enquanto produto final.

5.1 Uma análise sobre o processo de leitura dos alunos a partir da charge

Para esta análise laçamos mão do método de tratamento dos dados utilizado na pesquisa, a análise de conteúdo. Foram levantadas cinco questões referentes à charge da atividade 1 (FIGURA 3), com intuito de analisar a competência leitora e a produção de sentido dos alunos.

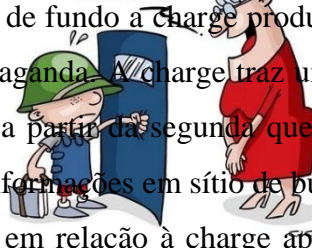
Figura 3 - Realização da Primeira Atividade



Fonte: Autoria própria.

Figura 4 - Charge: violência nas escolas

PRONTO, MEU FILHO
AGORA VAI SE PREPARAR
PARA A ESCOLA.



Essa atividade, tem como pano de fundo a charge produzida por Cícero Lopes, chargista, com formação em desenho de propaganda. A charge traz uma reflexão sobre a violência nas escolas. Estruturamos uma análise a partir da segunda questão, pois a primeira obteve uma resposta interpelada por total, nas informações em sítio de busca da internet.

O primeiro questionamento em relação à charge apresentada aos alunos refere-se ao momento histórico que ela foi construída. O percurso de desenvolvimento das interlocuções

sobre o questionamento em tela, foi realizado por meio da pesquisa em grupo devido ao acesso limitado da internet. Dois alunos lideraram esse momento, envolvendo a turma na busca pela resposta. As interlocuções revelaram uma apropriação precisa sobre o contexto em que a charge foi produzida, trazendo em suas respostas que se trata de um contexto em que as escolas sofriam ameaças de ataques a professores e alunos.

As repostas surgiram com base na revista eletrônica “Crescer”, conseguiram por meio da pesquisa apontar o grau de violência ocorrido no ano de 2023. Entre os motivos que levaram aos ataques nas escolas estão relacionados ao contexto vigente, ideologia política vivida há anos no poder, período que corresponde entre os anos 2019 e 2022, com a presença de um discurso violento, imitação de ataques ocorridos em outros países e ao perfil do próprio agressor, como seu histórico. As repostas dos dois grupos indicaram que não se trata de uma violência na escola e sim, à escola.

É preciso levar em consideração que o fenômeno da violência escolar é complexo, apresentando uma diversidade de concepções que se modificam de acordo com o período, cultura, ética e valores de cada grupo social (Lima, 2012). É um problema social que a resolução não depende unicamente da escola, mas de políticas públicas que contribuam para que esses eventos de ataques nas escolas tenham mecanismo de defesa, assim como, haja resoluções.

A partir dessa incursão teórica a respeito da charge, os alunos foram convidados a responderem o restante das questões que materializaram a atividade. As respostas com as mesmas características foram agrupadas em unidades de registros (Bardin, 1977).

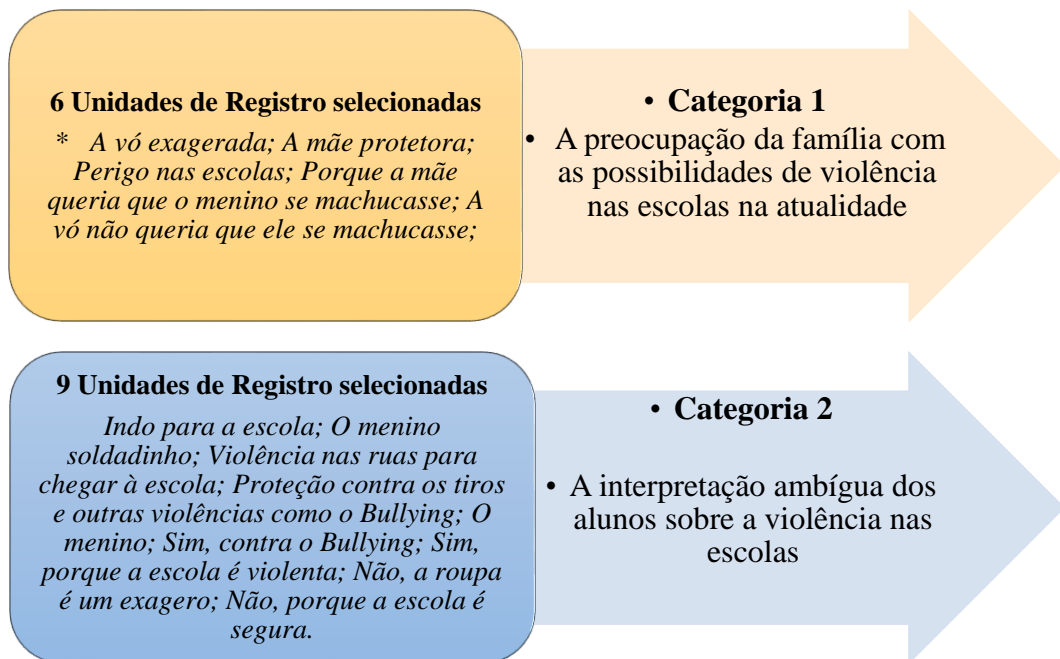
Quadro 5 – Atividade sobre a charge: tempos modernos

Questões	Unidades de registro elaborados por temas oriundos das repostas
2. Observe a charge, qual título você daria?	5 temas: Indo para a escola; O menino soldadinho; A vó exagerada; A mãe protetora; Perigo nas escolas;
3. Qual sua opinião sobre o porquê da roupa que o menino usa para ir à escola?	7 temas: Porque a mãe queria que o menino se machucasse; A vó não queria que ele se machucasse; Violência nas ruas para chegar à escola; Proteção contra os tiros e outras violências como o Bullying; Dia de ir fantasiado para a escola.
4. Observando a situação contextualizada na Charge, quem escolheu a roupa do menino, a mãe, ou ele mesmo?	2 temas: A mãe; O menino.
5. Em sua opinião, essa caracterização na roupa foi necessária?	4 temas: Sim, contra o Bullying; Sim, porque a escola é violenta; Não, a roupa é um exagero; Não, porque a escola é segura.

Fonte: Autoria própria.

Na sequência do tratamento dos dados, selecionamos as unidades de registro para a formação de categorias de análise. A saber:

Quadro 6 - Categorias analisadas com base nas Unidades de Registro elaborada



Fonte: Autoria própria.

O processo de elaboração das categorias que foram surgindo à medida em que averiguamos as unidades de registro permitiu uma “descrição analítica, segundo procedimento sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (Bardin, 2011, p. 41). Isso significou para esta pesquisa, espaço fecundo para entender as representações dos atores sociais interpelados pelo objeto de estudo. Nas próximas seções deste subtópico, traçamos a análise das categorias oriundas da realização da atividade em tela.

5.1.1 A preocupação da família com as possibilidades de violência nas escolas na atualidade

Esta categoria de análise surge interpelada pelo contexto que tem envolvido os alunos, a família e a sociedade, a preocupação expressiva, com a violência cada vez mais real em suas possibilidades e na escola. A escolha por este tema permitiu que os alunos fizessem uma incursão tanto nas informações contidas na charge, quanto no conhecimento prévio, já

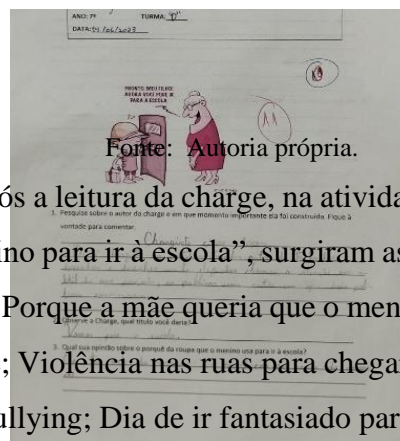
estabelecido em suas memórias, ao passo em que se trata de uma temática amplamente exposta na tv e redes sociais, principais meios de comunicação da contemporaneidade.

A priori, destacamos a importância de entendermos as diferenciações sobre as expressões sobre a violência no âmbito escolar. Nesse sentido, inferimos:

A literatura tem evidenciado que é preciso fazer a distinção da “violência na escola”, “violência à escola” e a “violência da escola”. A partir dessa premissa, vejamos: a violência na escola é aquela que se correlaciona aos atos cometidos de ordem externa a ela, como as invasões relacionadas às disputas de gangues, facções, brigas de bairros e rixas; aqui a escola se torna o cenário onde acontece tal ato. Sobre a violência à escola fala-se sobre as agressões contra o corpo docente, alunos, pichações, depredação dos prédios, entre outras situações. Já a violência da escola traz similaridades com a anterior, uma vez que agrega o agir por meio de atos velados, a saber: atitudes racistas, preconceituosas, separação de classes, agressões verbais e psicológicas cometidas aos alunos, entre outros (Silva; Negreiros, 2020, p.329).

Nesta categoria, lançamos mão sobre a competência dos alunos na interpretação da charge, que deixou em sua estrutura imagética e não imagética possibilidades para que trilhassem em seus conhecimentos prévios o que eles poderiam inferir sobre a violência no âmbito escolar. A charge permitiu uma liberdade de pensamento sobre o que viam nas imagens e o que conseguiam interpretar na conexão do imagético e não imagético. Essa conjuntura propiciou que discutissem dois tipos de violência: à escola e da escola.

Figura 5 – Interpretação do aluno sobre o traje do personagem da charge



Quando indagados após a leitura da charge, na atividade sobre: “Qual sua opinião sobre o porquê da roupa que o menino para ir à escola”, surgiram as unidades de sentido apresentadas no quadro da seção anterior: Porque a mãe queria que o menino não se machucasse; A avó não queria que ele se machucasse; Violência nas ruas para chegar à escola; Proteção contra os tiros e outras violências como o bullying; Dia de ir fantasiado para a escola.

Como se percebe, a leitura gerou uma interpretação para além da violência física, ou seja, para além da violência à escola, mas demarcaram leitura de mundo, quando inferiram sobre a violência da escola. Essa inferência trouxe para o debate o bullying, um tipo de violência que tem deixado marcas de difíceis reparações e até mesmo fatais nas vítimas, porque na atualidade a palavra preconceituosa lançada entre os próprios alunos – inscritos num contexto de racismo e de intolerância, emerge do pensar e falar e se materializam em atos de agressões físicas. “O bullying não afeta apenas um indivíduo, mas parcela significativa dos alunos que descobrem como o ambiente escolar é um campo minado pela intolerância e crítica mordaz por qualquer atitude rotulada como indesejável pelos estudantes que lideram no corpo discente” (Rodrigues, 2012, p.15).

Nesse âmbito, além dos muros da escola que de modo negativo, alunos e toda a comunidade vivem esse tipo de violência escolar, têm assistido o triste desenrolar da brutalidade externa à escola, como invasões que já resultaram em mortes.

Proporcionar aos alunos momentos de leitura dessa realidade é um caminho esclarecedor das mazelas que a violência causa quando rouba a harmonia do espaço escolar.

Após o trágico evento conhecido como o massacre de Realengo, a discussão sobre o bullying se intensificou ainda mais, pois o atirador havia gravado vídeos afirmando ter sido vítima de bullying quando frequentava a escola, e isso foi apontado como motivo para planejar sua ação. Outro incidente que contribuiu para a intensificação do debate sobre a violência no ambiente escolar em Minas Gerais foi o assassinato de um professor dentro da Faculdade Isabela Hendrix, em Belo Horizonte, em dezembro de 2010, com um aluno da instituição de 23 anos como suspeito (Fonseca; Cordeiro, 2023, p. 3533).

A charge analisada pelos alunos apontava para essa trágica realidade, que repercutiu no mundo, causando grande preocupação das famílias em Realengo, também é ponto de preocupação no restante do país, uma vez que as famílias não têm total garantia de que seus filhos estão em lugar seguro. Quando observamos as diversas situações de precariedade do sistema educacional público, falta tanto infraestrutura dos prédios quanto uma equipe profissional preparada e adequada para atuar na proteção da comunidade escolar.

É importante ressaltar que os conflitos entre seres humanos sempre existiram e continuarão existindo, porém nem todos são violentos. As políticas públicas destinadas a lidar com a violência escolar devem ser abrangentes e multidisciplinares, e elas devem envolver várias partes interessadas, incluindo escolas, famílias, comunidades e o governo (Fonseca; Cordeiro, 2023, p. 3542).

Trata-se de um contexto de resolução coletiva, no qual escola, família, sociedade e o governo trabalham juntos, o governo em seu papel hierárquico administrativo e com autoridade para investir recursos para a segurança da escola e, a família como principal núcleo de monitoramento e de acolhimento de todas as formas de pedido de ajuda dos estudantes. Para tanto, importa que a família esteja atenta para entendê-los em seus momentos e seja de ação decisiva, ao perceber se o estudante está sofrendo na escola ou se está fazendo outros sofrerem.

Quando adentram nos últimos anos do Ensino Fundamental a adolescência e suas fases complexas transformam as realidades dos alunos, tendo o confronto e conflito com suas percepções de mundo, assim como sentimento em relação às pessoas, visto que o que parece não ser uma situação problemática para eles, na verdade é, quando enxergada pela família.

A família pode contribuir para aumentar ou minimizar os efeitos da violência com os filhos. Pois se os pais forem participativos e preocupados podem diminuir a violência, mas se forem do tipo que não ligam para ajudar seus filhos tudo pode estar perdido, a violência voltará a prevalecer na rua e na escola (Candau, 1999, p. 35).

No esforço de propiciar aos alunos o encontro com a leitura de mundo, a partir desse contexto e a criação da leitura, indagamos por meio da atividade sobre qual título dariam à charge, dentre as respostas apresentamos um recorte dessas interlocuções.

“Se proteger dos perigos da rua (que no caso é so na cabeça das mães)”.

“Vovó protetora”.

“A vó mais jagerada do mundo”.

“O menino vari para escola”.

“A proteção cicera”.

A família entra em cena na charge a partir da percepção dos alunos que empregam novos títulos a charge. A criação de títulos para a charge revela o que eles pensavam sobre o assunto, devido as roupas do personagem sinalizarem alguém indo para a guerra, dois alunos expressou ser um exagero aquela roupa. A charge tem essa característica ao criticar de modo irônico contextos analisados, revelando-se como uma experiência desafiadora para o leitor, ao passo em que para entendê-la, o leitor precisa fazer um movimento de busca nos aspectos que não estão explícitos no texto.

Diante das respostas, podemos perceber que a leitura da imagem realizada no segundo e terceiro título apresentados acima, traz uma associação da personagem responsável pela criança com uma figura de avó, justificando essa associação. “Quando indagados sobre a figura

da avó, os alunos falaram que se deu por causa do traje da personagem, dos cabelos grisalhos, o uso do par de óculos e o seu formato, que faz lembrar muito uma vó” (DIÁRIO DE CAMPO).

A produção de sentido construída pelos alunos a partir da leitura da imagem na figura da personagem responsável pela criança é orientada pela bagagem do conhecimento de mundo e de língua, que esses alunos trazem à leitura realizada. Tendo no papel da mãe ou da avó um papel de proteção. Para tanto, os mecanismos do leitor para a interpretação da imagem retratada na charge levam em consideração os conhecimentos do leitor, que se diferem de um para outro em relação ao mesmo texto, onde há pluralidades de leituras e de produção de sentidos (Koch, 2021).

Outro fato que continua em destaque nas respostas dos alunos é a escrita, a qual reflete o nível de leitura que esses alunos do 7º ano do Ensino Fundamental se encontram, bem como os pontos de atenção na leitura e escrita, em retratar através da escrita a sua compreensão na leitura realizada. O aluno que construiu o quarto título da charge repetiu o ano na primeira etapa do Ensino Fundamental por algumas vezes, o mesmo está com 14 anos de idade, de acordo com os dados levantados, esse fato ocorreu antes do período da pandemia Covid-19.

Essa situação merece uma atenção ao que se espera dos alunos, principalmente quando nos deparamos com uma obrigatoriedade de ação escolar para uma alfabetização do aluno até o 2º ano do Ensino Fundamental, normatizada pela nova BNCC. Ao acelerar esse processo, que antes precisava realizar-se até o 3º ano da segunda etapa de educação básica corremos um expressivo risco de perdermos nas aulas de leitura, espaço fecundo para o encontro dos alunos com aspectos importantes no desenvolvimento da capacidade leitora. Uma vez que pode transformar as aulas de leitura em uma corrida acelerada para uma alfabetização que mais se adeque ao avanço do sistema capitalista. Nesse cenário não há espaço para as relações que precisam ser construídas entre alunos e seu objeto de conhecimento e entre alunos e professores.

Pontuamos que em observância da base é possível perceber uma preocupação exacerbada em homogeneizar as aprendizagens, retirado de cena a palavra direito à aprendizagem e colocando como obrigatórias as competências e habilidades padronizadas. Frente a isso “uma política de currículo como a BNCC não é de forma alguma inócua, pois mira justamente a transformação dos papéis de escolas, estudantes e professores – e das relações entre eles – nos processos educativos” (Cássio, 2018).

Devido diversos fatores que envolvem a vivência do aluno com o objeto de seu estudo, em específico a leitura, a BNCC pode representar mais um engessamento de práticas para decodificação e conseqüentemente, codificação. Num processo que começa a acelerar já no 2º ano do Ensino Fundamental, e nesse prisma, cabe-nos uma pergunta inquietante, o cuidado com

o valor da língua, em sua essência fica em segundo plano? As aulas de língua materna que prometem o trabalho com a leitura precisam do movimento de busca dos aspectos extraverbais e entendimento das evoluções linguísticas, processo inseparável dos demais mecanismos de compreensão do texto, uma vez que o aluno precisa encontrar sentido na atividade de leitura, o que não pode ser uma tarefa isolada, que ausente o texto da compreensão da língua em sua aplicabilidade materializada. Isso exige uma prática cuidadosa que, segundo a LA se inicia pela valorização da língua falada, já que é a modalidade de língua “que as pessoas aprendem naturalmente desde a infância e que está em constante mutação. Não podemos mais desconsiderar as evoluções linguísticas na sala de aula e viver na concepção da gramática tradicional, sob o domínio da língua escrita” (Carvalho, 2010).

Ainda nessa lógica interpretativa, os alunos foram convidados pela charge da atividade em tela, a falarem sobre o traje da criança, o porquê da roupa que o menino usava na charge. “Durante os momentos de leitura da charge, foi possível perceber a lógica convidativa como o movimento de interpretação se estruturavam e orientava os alunos a usarem da materialidade da língua, conforme o arcabouço de conhecimento de mundo que a própria língua lhes proporcionou” (DIÁRIO DE CAMPO).

No âmbito da interpretação sobre o traje do menino ao ir à escola, três dos alunos interpretaram como sendo uma roupa para festa, e os outros dezesseis afirmaram que o motivo está relacionado aos perigos da escola, fazendo referência ao dia “D” da efetivação do massacre. Mesmo não tendo domínio total das escolhas lexicais adequadas, um aluno descreve da seguinte forma, sua compreensão sobre a roupa da criança:

“Para sipotega du Masari”

Pontuamos sobre essa resposta que o aluno conseguiu expressar-se dentro do contexto que ele entendeu ser o motivador da escolha daquele traje, embora com palavras que não se adequem ao nosso padrão de escrita. Por já estar no 7º ano do Ensino Fundamental essa é uma preocupação, ao entender os níveis cada vez maiores de cobranças no que se refere à codificação. Porém, os aspectos extraverbais, mais uma vez se faz presente no empenho de entendimento do texto. O movimento que os alunos foram convidados a fazer revela muito de suas capacidades de leitura, quando não estão engessados em apenas um tipo de gênero textual. O que nos coloca diante da necessidade da interação com gêneros que convidativos à interpretação autêntica, e não aquela que conduz o aluno ao movimento mecânico de copiar do próprio texto e colar na atividade.

Dentro da perspectiva da LA como já esclarecido neste trabalho, que considera os aspectos extraverbais como elemento fundamental para o processo de desenvolvimento da competência leitora, com atividade sobre a charge, buscou-se proporcionar aos alunos, espaço fecundo para o movimento de busca desses aspectos para a construção de suas interpretações sobre o texto materializado na charge. Nesse sentido, observando as respostas interpretativas da situação contextualizada na charge, sobre quem escolheu a roupa do menino, ou seja, se foi a pessoa responsável por ele ou ele mesmo, os 17 alunos descreveram a mãe, como a mentora da escolha da roupa. Essa resposta, foi comum entre a turma, e sua justificativa também, exceto de uma aluna, surgiu, segundo eles, pela frase revelada na charge: “Pronto, meu filho!”.

Segundo os alunos, essa frase pertence a todas as mães que cuida dos filhos, ela quem dar as ordens na casa, que diz o que deve e não deve ser feito em casa. E os filhos só executam as ordens direcionadas por elas (DIÁRIO DE CAMPO).

De acordo com as respostas, percebe-se nesse sentido, o movimento que os alunos fizeram ao buscar nos aspectos extraverbais conhecimentos contextuais sobre o menino representado na charge. Nesse movimento, os alunos trouxeram seus conhecimentos extras, relacionando a idade do personagem com a sua, revelando uma leitura, ao interpretarem que se trata de uma fase da vida em que se recebe uma voz de comando, a que tem toda uma autoridade e influência sobre eles. Dentre os sujeitos da pesquisa a maioria entende ter essa voz de comando em casa, que orienta seus passos e decisões.

A aluna que se diferencia na justificativa de a mãe ser a pessoa que escolheu a roupa do personagem, apresenta-a da seguinte forma:

A mãe. Porque ele está com uma expressão meio triste, e ela falou “AGORA” como se ele estivesse escolhido outra roupa antes.

A interpretação dessa aluna sobre o papel de mãe traz a reflexão sobre a influência de autoridade, de determinação e de cuidado que uma mãe exerce sobre seu filho. A aluna relaciona a sua vivência com as atividades, ao se projetar na cena e ouvir as palavras da mãe (DIÁRIO DE CAMPO). O acontecimento dessa interpretação traz riqueza para a leitura que ela realiza pois ela extrapola as informações que tem no texto e transforma com seu conhecimento de mundo, os momentos de leitura na própria criação da leitura.

Ainda analisando as interpretações dos alunos sobre a personagem responsável pela escolha da roupa do menino, pudemos perceber uma contradição nas repostas de dois alunos, entre o título dado para a charge na questão anterior e a interpretação sobre quem escolheu a

roupa do menino. Esses dois alunos deram o título “a vovó protetora” e “a vó mais jagerada do mundo”, retiram a avó de cena apontando a mãe como a pessoa responsável pela escolha da roupa. Quando indagados sobre o motivo dessa diferenciação:

No relato desses alunos, eles falaram que a mãe deu a ordem e a vó executou, que tanto a vó como a mãe se refere à criança como a expressão filho. E, que ela avó estava exercendo na ausência da mãe o papel desta (DIÁRIO DE CAMPO).

Diante da primeira atividade realizada com os alunos podemos perceber que há pontos de atenção a serem alcançados em relação a sua competência leitora. Parte dos alunos apresentou dificuldade de interpretação, ao realizar a leitura da charge e das questões correspondentes a ela. No entanto, conseguiram na medida de suas possibilidades interpretar a mensagem que a charge materializou no texto.

O ato de ler é complexo e mediar esse processo com os alunos do 7º ano do Ensino Fundamental é desafiador. Uma vez que esse aluno é um ser sócio-histórico, influenciado pelo seu contexto.

5.1.2 A interpretação ambígua dos alunos sobre a violência nas escolas

A análise categorial desta seção se fez possível pela existência de 4 unidades de registro, quando a turma foi indagada pela atividade da charge, se a caracterização na roupa da criança era necessária, de fato. A pergunta fez surgir as seguintes unidades de registro: sim, contra o bullying; sim, porque a escola é violenta; não, a roupa é um exagero; não a escola é segura. O contexto em que surgiram essas unidades de registro:

Interpretação sobre a roupa de guerra ao ir para a escola:

- porque ela serviu como um exemplo, mas um exemplo para quem entende bem.
- Sim e não. Porque se acontecer um ataque na escola por exemplo ele estaria “protegido” de outro lado uma escola não é facilmente atacada e ele sofreria bullying por tá nessa roupa.
- Sim porque foi a mãe dele que comprou a roupa e escolheu.
- Não. Porque lá na escola dele não vai ter um massacre e ninguém vai bater nele por isso não é necessário ir com essas coisas todas está parecendo que ele está no freefair kkkkkkkkk.

Esse recorte das repostas dos alunos representa o que foi possível entender das interpretações. Na primeira resposta temos uma interpretação racionalizada no sentido de perceber a ironia da charge, por isso a expressão, “mas um exemplo pra quem entende bem”. O aluno foi enfático, demonstrando domínio sobre a leitura realizada. O aluno infere que se trata

de um exemplo, mas que para chegar a essa conclusão o leitor precisaria entender a charge como de fato um exemplo, uma ilustração da temática violência às escolas.

De acordo com as incursões teóricas aqui empreendidas, compreende-se que esse aluno leitor produziu sentido para o texto, e as perguntas acabaram por convidá-lo a realizar esse desafio. Partindo desse sentido, importa que utilizemos com frequência a charge como recurso pedagógico, tendo em vista a presença expressiva de imagens e informações no cotidiano no qual os alunos estão inseridos (Mouco; Gregório, 2007, p.2).

Nesse sentido o aluno da primeira resposta fez o movimento de localizar informações, inferir informação implícita, identificar o tema e perceber os efeitos de ironia e humor. Esse movimento se caracteriza como um dos parâmetros para a leitura de um texto multimodal, como a charge.

Na segunda resposta, temos uma compreensão que vai além do explícito, também, a interpretação revela criatividade e maturidade em sua formulação, o que podemos entendê-la de modo parafraseado: sim, a roupa é necessária quando sabemos que existe violência, ataques, mas tem outro lado importante, o menino pode sofrer bullying na escola se for visto com essa roupa! Temos aqui uma leitura rica de significados, e a interpretação está coberta de sentido, revelando dois tipos de violências como já explanado. E ao analisarmos essa fala inferimos que se a violência de ataques às escolas fosse extinguida, não estaríamos com a necessidade de debater sobre essa temática, logo, o exemplo da roupa de guerra como pontuou o aluno da primeira resposta destacada, não seria um possível motivo de “chacota” na escola, ou seja, não seria um possível motivo para o bullying.

Diante desse universo de interpretações, de acordo com Coelho (2017, p. 69), destacamos que:

Tudo que é compreendido, apreendido o é de forma dialógica, intersubjetiva, pois não há sujeitos desprovidos de palavras, emoções, conhecimentos, experiências subjetivas. Nem professores, nem alunos são tabulas rasas a quem se despejam currículos, conteúdos, projetos pedagógicos, pois, no processo do ensino e da aprendizagem, seja no âmbito institucional e político da educação mais amplo, seja no âmbito restrito da sala de aula, em que as interações reais entre professor e alunos ocorrem, os atos e as ações se tornam mutuamente “responsáveis.”

Na medida de suas possibilidades e limitações das quais estão inscritos, cada um trouxe para as discussões empreendidas nas atividades sua marca, seus conhecimentos e suas subjetividades. E é com esse abrir para o mundo da leitura de temas que lhes interessam, que professores construirão práticas cada vez mais ricas ao oportunizar interações sólidas entre texto e leitor.

Na terceira resposta em destaque, a saber: “Sim porque a mãe dele que comprou a roupa e escolheu” temos uma percepção que surgiu atrelada à visão que se tem de mãe, uma visão de autoridade, de que sua palavra é o que vale, então traz à tona uma ressalva para a célebre fala “se ela falou tá falado”! No entanto, essa resposta, em sua composição se limitou à mãe e sua autoridade, deixando brechas nas palavras que escaparam da nossa identificação como uma resposta que extrapola o que estava sendo mostrado nas cenas, de forma explícita.

A resposta “Sim porque a mãe dele que comprou a roupa e escolheu” nos remete à compreensão de que talvez a aluna leitora não tenha conseguido ir além do que estava vendo, quando indagada sobre a necessidade da roupa caracterizada, uma vez que apresenta em sua resposta uma reprodução do que ela provavelmente entendeu, a mãe do menino escolhendo uma roupa caracterizada para a guerra. Podemos presumir pela análise das outras respostas, às questões anteriores, a exemplo, a questão para saber quem escolheu a roupa do menino, obtivemos a seguinte resposta: “Foi a mãe porque na escola a professora decidiu fazer um passeio fora da escola uma competição de guerra um acampamento de guerra”.

A partir dessa resposta, presumimos que pode ter sido que a aluna não tivesse em seu bojo de conhecimento prévio conteúdos que subsidiassem as conexões entre a charge e as notícias sobre a violência às escolas, deixando sua participação limitada ao que podia ser entendido, a partir do que apenas ela viu e leu na charge. As leituras criadas vieram de sua criatividade em imaginar o porquê daquela roupa ao ir para a escola. Isso revelou que a atividade introdutória de realizar uma pesquisa sobre a charge não deu conta de preencher o mínimo de informações sobre a mensagem central discutida.

Mas como a atividade buscou saber a opinião dos alunos, suas inferências foram levadas em consideração, por fazer daquele momento, um momento de criação da leitura.

Na última resposta demarcada, o aluno diz não ser necessária a caracterização do menino. O que nos chama atenção aqui é quando ele diz “lá na escola dele não ter massacre” acrescenta que o menino parece está no jogo chamado *free fire* – um jogo de videogame que se joga com outros jogadores, o objetivo é sobreviver, ao final o aluno registra em sua resposta sua expressão de risos, sobre a roupa do menino na charge. Todas as perguntas foram respondidas por esse aluno de acordo com o tema central da charge, revelando sua conexão com o que se tratava na charge.

O aluno não só diz que a roupa não era necessária como aponta que “lá” na escola do menino não aconteceria massacre, com isso ele revela seu conhecimento sobre a mensagem principal, que se tratava de uma violência que aconteceu em outras escolas, mas que na escola do menino na charge, provavelmente não aconteceria e, assim, enxerga um humor materializado

nas imagens. Outro ponto, o aluno interpreta a charge e busca em sua memória uma comparação da imagem que o menino representa, comparando-o a um jogador do *free fire*. Presumimos que o aluno fez suas inferências reconhecendo a charge como interessante, ao passo em que se permite interpretar ao seu modo com sua bagagem de conhecimentos prévios.

Entender esses momentos vai além do mero ato de corrigir se aluno A ou B leu e respondeu corretamente a charge, trata-se de um necessário envolvimento do professor com os conhecimentos de mundo que eles se propuseram a compartilhar. Trata-se ainda, do protagonismo dos alunos nos momentos de leitura. Isso se faz possível quando não limitamos nossos alunos a supervalorização da leitura das palavras, isoladas de seus contextos, ou a leitura de gêneros textuais solicitada pelo professor sem uma escolha intencional. O que vai na contramão da LA, em que se vê com urgência o provimento de práticas de leituras que propiciem aos alunos a aplicabilidade da leitura, ou seja, ao ato de ler como ação de interpretação do mundo.

Para tanto, concordamos com Bronckart (2004, p. 29), que “[...] o ensino de línguas deve formar o aluno para a maestria em relação aos modelos pré-existentes, mas também deve, progressivamente, e explorando a reflexividade dos alunos, desenvolver suas capacidades de deslocamento, de transformação dos modelos adquiridos”.

5.2 Uma leitura aproximada sobre o uso de aparelhos eletrônicos nos tempos modernos a partir da leitura da charge

O título deste subtópico se deu com base na segunda atividade selecionada para análise no presente trabalho dissertativo. Neste espaço, estabelecemos uma sequência sobre a análise da competência leitora dos alunos interlocutores da pesquisa, neste momento, a temática que nos chamou atenção foi o uso da tecnologia em demasia, tema introduzido pelos próprios alunos ao compartilharem por meio do questionário, que o celular é o principal dispositivo de leitura no dia a dia.

A escolha do tema se deu atrelado ao mesmo motivo de escolha de todas as temáticas materializadas nas charges por meio do caderno pedagógico, se deu mediante a investigação sobre temas convidativos à reflexão de alunos adolescentes. Trata-se de uma temática em que eles se sentem inscritos e participam na medida de suas possibilidades, frente às condições econômicas e culturais, uma vez que para fazer parte do mundo da tecnologia é preciso dispor de recursos financeiros para adquirir ao menos um celular.

A charge retrata uma realidade que tem sido comumente observada em grande parte das famílias brasileiras, o encontro entre os familiares impactado pelo uso de celulares, tv e computador.

Figura 6 – Reflexão dos tempos modernos no uso da tecnologia

Fonte: Wix (2023).

A charge marcante do chargista, que é a mensagem leitor. Seu autor é



apresenta uma característica do ironia na transmitida ao Alberto Correia

de Alpino Filho, que fez do imagético um convite à reflexão dos tempos modernos, tecnológicos, especialmente na área da comunicação e informação, na qual a família tem sido fortemente impactada. Se a família não tiver o controle do acesso ao mundo virtual que a tecnologia trouxe para a nova geração, faltar-lhe-á meios para o auxílio aos seus filhos no rendimento escolar. No intuito de obtermos um processo de leitura sobre a mensagem transmitida na charge, convidamos os alunos a responderem uma atividade voltada para a análise dessa charge. Quando receberam a atividade, suas reações foram de surpresa e assentimento, pois corrobora com a própria realidade. (DIÁRIO DE CAMPO)

Quadro 7 - Atividade sobre a charge: tempos modernos

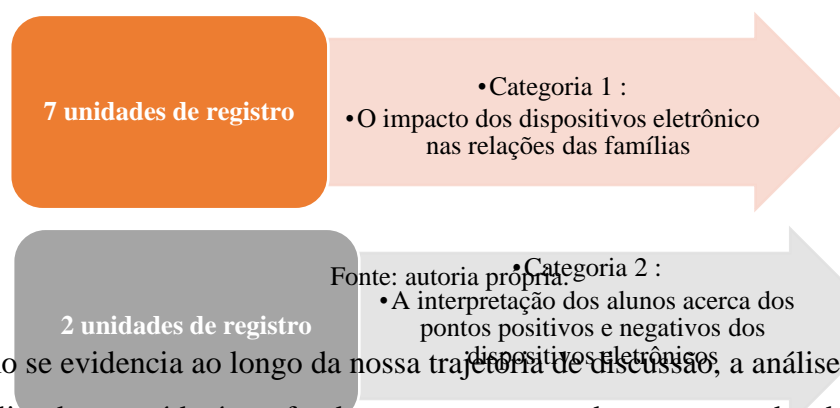
Questões	Unidades de registro elaboradas a partir do agrupamento de temas com as mesmas características
. Ao observar a charge, qual a mensagem principal repassada pelo autor?	4 unidades: Tempos moderno com a família; As pessoas passam mais tempo no celular do que

	juntas; Não podemos gastar muito tempo com celular; A família mexendo no celular.
. Quando um chargista produz sua obra, nela pode ser apresentado humor, ironia. Quais desses aspectos o chargista fez uso. Justifique?	2 unidades: Humor do pai; Ironia do pai.
. Na charge, a fala do pai é relacionada aos momentos em família nos tempos modernos. Em sua opinião, o que a charge traz sobre os momentos em família?	4 Unidades: As tecnologias viciam; Aproveitar o tempo em família; O celular como prioridade da família; Crítica social; Encontro em família reduzido ao uso do celular.
. A tecnologia trouxe diversas mudanças à humanidade. Quando o autor traz esse título e faz uma relação aos momentos em família, em sua opinião, essas mudanças foram boas ou ruins? Justifique.	unidades de registro: Boa e ruim; Ruim.
. Como você descreveria sobre os momentos em família que acontecem em sua casa? Houve mudanças com o uso dos aparelhos tecnológicos? Descreva.	3 Unidades: Fico muito no celular no quarto; Em casa tem conversa e brincadeira juntos; São raros os momentos em família; A tecnologia mudou tudo.

Fonte: Autoria própria.

As categorias que surgiram a partir desse quadro de unidades registros foram:

Figura 7 - Categoria analisada com base na unidade de registro



Como se evidencia ao longo da nossa trajetória de discussão, a análise categorial como parte da análise de conteúdo é que fundamenta o processo de tratamento dos dados da pesquisa.

Nas próximas seções, empreendemos as análises das duas categorias oriundas das repostas à charge em tela.

5.2.1 O impacto dos dispositivos eletrônico nas relações das famílias: uma análise a partir da leitura dos alunos sobre a temática

Um dos principais objetivos da Linguística Aplicada é depreender sobre como os princípios da linguística podem ser visualizados e utilizados de forma prática para contribuir na resolução de problemas reais do meio social. “A concepção hoje predominante nos estudos de leitura é a de leitura como prática social que, na Linguística Aplicada, é subsidiada teoricamente pelos estudos do letramento” (Kleiman, 2004, p.15). Nesse sentido, a LA é campo multidisciplinar que intenta resolver de modo prático problemas relacionados à linguagem na prática social.

Nessa perspectiva, os usos da leitura estão ligados à situação; são determinados pelas histórias dos participantes, pelas características da instituição em que se encontram, pelo grau de formalidade ou informalidade da situação, pelo objetivo da atividade de leitura, diferindo segundo o grupo social. Tudo isso realça a diferença e a multiplicidade dos discursos que envolvem e constituem os sujeitos e que determinam esses diferentes modos de ler (Kleiman, 2004, p.15).

Ao passo em que se trabalha com a charge à luz da LA, é possível investigar como a linguagem verbal e não verbal comunicam mensagens específicas, na multiplicidade dos discursos, nesse bojo, examina os elementos linguísticos como humor, ironia, sátira, linguagem, e linguagem figurativa, usadas nas charges para apresentar ideias, críticas no esforço de promover mudanças sociais por meio dos debates empreendidos.

O aprimoramento da competência linguística do aluno acontecerá com maior propriedade se lhe for dado conhecer, nas práticas de leitura, escrita e oralidade, o caráter dinâmico dos gêneros discursivos. O trânsito pelas diferentes esferas de comunicação possibilitará ao educando uma inserção social mais produtiva no sentido de poder formular seu próprio discurso e interferir na sociedade em que está inserido (Paraná, 2008, p.53).

Nesse reflexo, a análise desta categoria - O impacto dos dispositivos eletrônico nas relações das famílias, representa para esta pesquisa um caminho propício à contribuição no debate contemporâneo, considerando o protagonismo dos alunos no processo de leitura do mundo moderno e os impactos que esse mundo vem sofrendo.

A família tem vivenciado grandes transformações no âmbito das relações estabelecidas no convívio. Sobre esse aspecto é que se forma o contexto da categoria em discussão. Na atividade, indagamos: Na charge, a fala do pai é relacionada aos momentos em família nos tempos modernos. Em sua opinião, o que a charge traz sobre os momentos em família? Tivemos com essa pergunta quatro unidades de registro: as tecnologias viciam; o celular como prioridade da família; crítica social; encontro em família reduzido ao uso celular.

Recorremos ao contexto gerador dessas unidades:

- *Fala que as famílias (a maioria) não se importam mais em passar o tempo juntos.*
- *Ele falou que gosta de tá com a família, mas eles tá no celular*
- *modernos e o celular*
- *Que a família não devia ficar só dentro de casa mexendo nos eletrônicos.*
- *hoje em dia as pessoas são assim não saem muito de casa, isso é normal.*
- *Ele está mostrando a realidade do mundo.*
- *Tecnologia e falta de interação*

Nesse recorte das falas dos alunos foi possível perceber que eles compreenderam a problemática da charge, visto que suas respostas são incisivas em apresentar a imagem da charge, onde todos estão usando algum aparelho eletrônico, sem interação familiar. Conseguem em sua maioria apresentar o próprio entendimento sobre os impactos da tecnologia nas relações familiares. Na resposta 5, o aluno comenta: “hoje em dia é assim” inferindo através de seu conhecimento de mundo, destacando que por seu conhecimento prévio pôde chegar à conclusão de que vivemos essa realidade como algo comum.

O aluno tem, ao responder essa pergunta, a liberdade de mostrar-se dentro da “multiplicidade dos discursos que envolvem e constituem os sujeitos e que determinam esses diferentes modos de ler” (Kleiman, 2004, p. 14).

Os alunos conseguem fazer a leitura das imagens sem a dependência verbal apresentada na fala do homem. Conseguem na interpretação da charge estabelecer a relação entre imagética e verbal, “uma relação de ancoragem para hipóteses e de ilustração dos sentidos com a imagem contribuindo para a significação” (Kleiman, 2004, p. 21). Na charge em tela eles transformam suas percepções em hipóteses, mesmo sem perceber, dão significação ao caos revelado no uso exagerado dos aparelhos eletrônicos em detrimento da conversa entre eles.

- *A charge fala sobre uma crítica social sobre os aparelhos eletrônicos que estão separando as pessoas de suas famílias, na minha opinião, trás solidão, depressão, rejeição da família e entre outros.*

Nessa resposta o aluno faz uma inferência fundamentada na riqueza de seu arcabouço de conhecimentos já adquiridos sobre os impactos do uso exagerado dessas novas tecnologias. Chama atenção para o perigo que pode causar, com doenças mentais. O aluno contempla a pergunta e ainda produz outros significados, a partir da leitura que fez da charge e da busca em sua memória sobre o que já tinha se apropriado.

Quando nos deparamos com esse tipo de leitura reconhecemos a riqueza que ela tem para a transformação social. Quando o aluno faz o movimento de reflexão da temática infere e produz conhecimento. Para isso, é preciso que já tenha tido o sentimento de interesse pela leitura, pois “difícil, difícil mesmo é aprender o que não faz sentido, o que não atende à necessidade e não vai ao encontro do interesse” (Zaccur, 2012, p. 30). A partir da LA entendemos que o fazer sentido para o aluno é a mola propulsora para que veja a aplicabilidade da linguagem em suas demandas sociais.

O que parece ser tão óbvio para os professores, que é a aplicabilidade da linguagem nas nossas relações diárias, não é óbvio para o aluno que está em processo de formação e, quando consegue produzir conhecimento a partir das leituras que realiza, avança em seu desenvolvimento. Nesse sentido, “O homem, ao abstrair e refletir, rompe as fronteiras do que está diante dos olhos, para elaborar conhecimentos que se aproximam da essência do fato, do objeto, do movimento em exame” (Arena, 2006, p. 171-172).

Ao observar a cena (Figura 6), um aluno chamou atenção para o bebê na imagem:

[...] o bebê sofre abandono por parte dos pais. Os momentos de família são de mera presença.

Na interpretação acima, o uso da palavra “abandono” deu a entender que o aluno se sensibilizou com a criança pequena representada na cena, inferindo a expressão “mera presença” para compartilhar sua leitura sobre o que está acontecendo na cena, a palavra “mera” remete a insatisfação de que só está fisicamente perto, não sana a necessidade do relacionar-se, da presença total.

Apenas esse aluno trouxe para o debate a criança que embora esteja ali usando um aparelho eletrônico também, está distante das relações entre a família, relações essas, importantes para seu desenvolvimento integral. A interpretação da charge, quando convidados a refletir na temática visualizada, esteve de modo notório garantindo aos alunos com dificuldades na leitura, a ir além dessa dificuldade. Mais que simplesmente observar as imagens e legendas, é desvendar as dimensões de significado implícita na sua composição visual e textual. “A interpretação direcionada pelo aluno sobre o abandono do bebê, despertou a

curiosidade dos outros colegas, ao relatarem sobre a futura geração e o uso da tecnologia, criando distanciamento de relacionamentos e convívio entre os familiares” (DIÁRIO DE CAMPO). Com isso, acreditamos que ao dominar as técnicas do processo de interpretação que a leitura da charge exige, os alunos possam avançar na leitura, principalmente, o encontro do interesse pela leitura.

5.2.2 A competência leitora para além da decodificação: uma análise a partir da interpretação dos alunos acerca dos pontos positivos e negativos dos dispositivos eletrônicos

O desenvolvimento de atividades didáticas adaptadas às necessidades dos alunos e a implementação de estratégias de ensino da leitura baseadas na charge, trouxe para o presente trabalho maior envolvimento, visto que foi possível percebê-los em seus lugares de fala, em suas potencialidades e limitações. Para esta análise, duas perguntas sobre a charge em discussão foi destaque, uma questão da atividade, a saber: “A tecnologia trouxe diversas mudanças à humanidade. Quando o autor traz esse título e faz uma relação aos momentos em família, em sua opinião, essas mudanças foram boas ou ruins? Justifique. ” Essa pergunta fez surgir duas unidades de registro: Boa e ruim; ruim. O contexto dessas unidades de registro:

1. Ruins, porque eles estão completamente viciados no celular, notebook, computador.
2. Ruins. Porque os aparelhos nos fazem ficar distraídos e até esquecer o mundo fora da tela.
3. Ruim, por que “distanciou” a família em questão de estar juntos por exemplo sair pra comer pizza.
4. Ruins porque eles não estão dando atenção pos outros são muito aviciados no celular e no notebook, vídeo-game, etc.
5. Ruins, porque está afastando as famílias nos momentos bons.
6. Ruins porque eles não estão interagindo entre si.
7. Ao mesmo tempo bom e ruim porque tem vez que o tecnológico facilita a vida das pessoas mais também é ruim porque as pessoas se afastam de sua família.
8. Ruins e boas também, ruim porque deu mudança na socialização das famílias.
9. Ruins para as famílias pois eles não fica mais juntos e boas para os estudos, pesquisas, mensagens etc.
10. Ruim porque pai não gosta dita em casa com a família
11. Ruim e ao mesmo tempo bom pois eles conseguiram descobrir coisas novas e facilitando tarefas já distanciou muitas famílias e apresentando doenças.
12. Boa e ruim.
13. Foram ruins porque antigamente os pais e os filhos tinha mais convivência um com outro, conversava sobre seu dia a dia.
14. Ruins, eu gosto de brincar mas agora ninguém quer brincar.
15. Não foi bom e nem tão ruim, porque tem vez que nois estamos solitário, precisa de celular se não fosse o celular não iria ficar solitário, mas tem vez que quando nós estamos jantando os nossos pais esta mexendo no celular e por isso não é tão bom e tão ruim.

Acima destacamos algumas respostas que vão ao encontro da objetivação da pesquisa. Em sua maioria, os alunos apontaram maior expressividade dos lados negativos da tecnologia,

em especial aqui, tecnologia da comunicação e informação. Outros, como evidenciados no recorte das respostas, conseguiram expressar o entendimento de que a tecnologia tem rica contribuição em nossas necessidades e avanços.

A primeira resposta está limitada ao que viu na charge, não consegue apresentar uma inferência de acordo com o a pergunta, uma vez que se pergunta sobre os pontos bons e ruins das mudanças com era tecnológica. A resposta deixou revelado, talvez, que o aluno não entendeu que se tratava de uma questão que precisava do posicionamento a partir da própria opinião, de forma geral, extrapolando às informações da charge.

Na segunda resposta, já conseguimos presumir que se trata de uma interpretação mais contextualizada, onde se sai um pouco da cena representada na charge e expressa uma reflexão sobre a vida de modo geral após as mudanças do mundo tecnológico, apontando-as como ruins, porque focaliza apenas nesse lado.

Na penúltima resposta temos o contemplar de alguém que gosta de brincar, e quando reflete sobre a temática percebe o quanto sua realidade de brincar mudou, causando então, a interpretação apenas para o lado negativo. Mas consegue fazer o movimento dinâmico ao buscar na memória conhecimentos prévios acerca do que está lendo, usando aí os aspectos extraverbais do texto.

A resposta de número 07, já inicia interpelada pela percepção do duplo sentido que as tecnologias carregam, ao enfatizar que elas são “ao mesmo tempo bom e ruim”, bom porque facilita a vida das pessoas, e ruim porque as pessoas se afastam. Presumimos que há nesta resposta o dialogismo com a realidade concreta de vida, pois extrapola o dito na charge e faz inferências sobre o que é de conhecimento próprio e, talvez, conhecimento advindo de sua convivência no âmbito dessas tecnologias. E mais uma vez, a produção de conhecimento se fez possível no processo de leitura. Tem-se nesse contexto uma busca “em seu mundo interior os conhecimentos necessários, ampliando estes conhecimentos e reformulando sua própria vida interior” (Estebán, 2012, p. 62).

Na resposta de número 09, temos um posicionamento na mesma esteira do anterior, porém, está interpelado pela valorização dos aspectos bons da tecnologia, estudos e pesquisas, mas não deixa de se posicionar frente aos aspectos negativos, que fica atrelado em todas as interlocuções dos alunos: ruins porque causa distanciamento na família, exceto o aluno que resgatou de sua memória o gosto pelo brincar, num sentimento de solidão, ao encerrar a fala assim: ninguém brinca.

Com a resposta de número 11, temos uma interpretação ampla, embora revele a dificuldade do aluno em escrever o que foi pensando, inferindo no pensamento. “Ruim e ao

mesmo tempo bom pois eles conseguiram descobrir coisas novas e facilitando tarefas já distanciou muitas famílias e apresentando doenças”. Esse é um tipo de resposta que precisa ser avaliada na essência e as orientações pedagógicas para possíveis reorganizações precisam ser pontuais, com respeito e valorização da essência encontrada na fala do aluno, pois se trata de produção do conhecimento. Não importa em qual ano letivo o aluno está, se apresenta sérias dificuldades, seja na escrita ou na leitura, as orientações precisam ser respeitadas aproveitando ao máximo a essência do que conseguiu fazer sozinho, assim, entenderá o quanto a escola é necessária em sua vida.

Isto significa que “A noção de erro, que sem dúvida está relacionada a uma certa concepção de conhecimento, tem de ser revista pela escola. O erro é necessário para a aproximação da verdade” (Perez, 2012, p. 75).

Tendo em vista essas considerações, cada resposta representou um mundo de significados. Em específico na resposta de número 11, encontramos um posicionamento que gera dúvidas sobre de quem se está falando “Ruim e ao mesmo tempo bom pois eles conseguiram descobrir coisas novas e facilitando tarefas já distanciou muitas famílias e apresentando doenças”. Quando menciona “eles conseguiram descobrir coisas novas”, numa primeira leitura presumimos que se tratava dos personagens da charge, como se a resposta fosse se limitar só nos personagens, tal percepção se deu pela estrutura organizacional das palavras, mas o aluno estava dizendo “eles” os agentes criadores das tecnologias, e isso fica muito claro quando terminamos a leitura da resposta total.

A resposta é completa em seu sentido, mesmo interpelada por um contexto frágil de escrita, que o aluno precisa ainda superar. Sendo a escola espaço fecundo para a aprendizagem sistemática, a superação desses desafios precisa ser vista pelos alunos como algo a favor de seu desenvolvimento, desvinculando-se do pensamento de aprender a ler e escrever para passar de ano. Não é disso que se trata o ensino da língua.

Essa visão do aluno tem grandes chances de mudar se professores entenderem que suas concepções de ensino da língua precisam passar constantemente por avaliações e modificações. É um pouco contraditório encerrar um texto, com perguntas, mas achamos necessário deixar alguns pontos de inquietações que serão resolvidas no coletivo, longe de ser solucionadas em uma única pesquisa de mestrado. Fica, portanto, essa reflexão: onde as nossas concepções sobre leitura têm nos levados? Já aprendemos de fato, a avaliarmos nossas práticas? Se não temos essas respostas, cobrá-las na materialização das avaliações que empreendemos com nossos alunos nunca será a solução, será o caminho mais fácil, mas não o eficaz.

O erro dos alunos precisa ser analisado no contexto em que eles acontecem, e para isso, as políticas educacionais, bem como a ação direta do professor e do contexto familiar são pontos cruciais nessa empreitada, que é a busca pela formação leitora.

6 CONCLUSÃO

Objetivamos nesse trabalho dissertativo analisar a competência leitora dos alunos do 7º ano e as implicações do gênero charge nesse processo. Na intenção de alcançar uma linha de

análise sobre o objetivo central do trabalho, traçamos a análise por meio da aplicabilidade da leitura de charges com temáticas instigantes, no esforço de serem convidativas para os alunos interlocutores.

A priori, o desenvolvimento de um trabalho dedicado ao levantamento dos contextos dos quais os alunos estão inscritos, familiares, culturais e de condições, no que se refere aos espaços e recursos favoráveis à leitura. A partir daí ficou evidente que os alunos possuem condições mínimas para a realização da atividade de leitura em suas casas. Porém, com as leituras da charge, ao passo em que após leitura estiveram envolvidos em produzir conhecimentos por meio das atividades, a maioria revelou que em seus lares o uso de aparelhos eletrônicos tem impactado o contexto familiar, com demasia de tempo ao uso do celular. Um quadro que se intensificou no período pós-pandêmico. Período esse, onde aconteceram retrocessos no desenvolvimento dos alunos leitores, um quadro que se evidenciou no nível de leitura e escrita dos alunos. Esse quadro foi confirmado tanto na fala dos alunos quanto na observação realizada, desde antes da materialização do presente trabalho de pesquisa. As análises realizadas tornaram possível à luz da LA depreender sobre as dificuldades dos alunos, abrindo espaço para a promoção de novas práticas de ensino da leitura.

Nesse contexto de análise, a charge foi o gênero textual escolhida a partir da realidade levantada, sobre o nível de aprendizagem dos alunos no desenvolvimento da leitura. O intuito era partir da aplicabilidade da linguagem, logo, da busca por significado do ato de ler. Ler para quê? Essa foi nossa preocupação, mediar os alunos na busca por momentos de leituras carregadas de sentido. Com o uso do caderno pedagógico, o produto final da pesquisa, foi possível desenvolver momentos marcantes de leitura de mundo, uma vez que as charges escolhidas carregavam em si, temas da vida real, os quais já tinham um conhecimento prévio, independentemente do nível, mas todos os alunos conseguiram encontrar um meio de interpretar os textos.

A charge revelou potencialidades de criação da leitura e revelou também fragilidades gritantes que precisam ser orientadas de modo urgente, afinal, trata-se de uma pesquisa pautada no esforço de contribuir no ensino da leitura. Para tanto, a pesquisa conseguiu abrir um leque de oportunidades para uma mediação qualitativa da formação leitora.

A luz da LA, e por tudo isso, concluímos que a escola encara o grande desafio de fazer das aulas de leitura momentos voltados para a leitura de mundo e não apenas momentos de interiorização das informações sobre o mundo. À luz da LA inferimos que o ensino de leitura precisa ressaltar a importância de abordagens baseadas na vida prática do aluno, dedicando tempo na escolha dos gêneros textuais e nas temáticas que eles trazem. O objetivo central

precisa ser sempre às reais necessidades da formação leitora, que é para o ensino a produção de sentido.

REFERÊNCIAS

ALVES, M. M. **Família plugada: tecnologia, pais e filhos.** Dissertação (mestrado) – Curso de mestrado em tecnologias da Inteligência e Design Digital, Faculdade de ciências exatas e tecnologia. São Paulo, 2011.

ARROYO, M. G. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Revista educação e sociedade**, v. 31, p. 1381–1416, 2010.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo/Laurence Bardin**; Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições, 70. 2011.

ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF: Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, 1999.

AZZI, S. Autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e aprendizagem docente**, p. 36–69, 2007.

BNCC. **Competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental**.

Disponível em:

<https://o.institutoreuna.org.br/uploads/2020/09/percurso_AI_LP_PF1_anexo3_competencias-especificas_.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2023.

BOHN, H. I. Ensino e aprendizagem de línguas: os atores da sala de aula e a necessidade de rupturas. **Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola 1, 2013.

BRASIL, S. E. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em:

<<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 20 ago. 2023.

BRITO, S. B. P. *et al.* Pandemia da COVID-19: o maior desafio do século XXI. **Vigilância Sanitária em Debate**, v. 8, n. 2, p. 54–63, 2020.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo, EDUC, 1999.

CANDAU, V. M. **Escola e violência**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

CARVALHO, J. **Linguística Aplicada ao ensino de Língua Portuguesa : a oralidade em sala de aula**. p. 8–11, 2010.

CÁSSIO, F. L. Base Nacional Comum Curricular: ponto de saturação e retrocesso na educação. **Retratos da Escola**, v. 12, n. 23, p. 239, 2018.

CAZO. **Medo**. Disponível em: <<https://blogdoaftm.com.br/charge-medo/>>. Acesso em: 20 ago. 2023.

CHISADZA, C. *et al.* Online and face-to-face learning: Evidence from students' performance during the Covid-19 pandemic. **African Development Review**, v. 33, n. S1, abr. 2021.

DIONIZIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B. & BRITO, K. S. (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**, p. 131 – 144, 2006.

EISENSTEIN, E. Crianças, adolescentes e a era digital. **Revista Acadêmica Licência&Acturas**, v. 11, n. 1, p. 7-14, 4 out. 2023.

EISENSTEIN, E; ESTEFENON, S. B. **Geração digital: riscos das novas tecnologias para crianças e adolescentes**. v. 10, 2011.

EVANGELISTA, E. D. **No SUS, essa é a solução para ser atendido a tempo!** Disponível em: <<https://www.facebook.com/Chargesvnc/posts/322024127909826/>>. Acesso em: 20 ago. 2023.

FABRÍCIO, B. F. Linguística aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma linguística indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

FACCI, M. G. D. Vigotski e o processo ensino-aprendizagem: a formação de conceitos. In: MENDONÇA, S. G. L.; MILLER, S. Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. **Araraquara: Junqueira&Marin**, 2006.

FRANCISCO, E.; GOULART, I. C. V.; FERREIRA, H. M. Uma proposta de análise discursiva fundamentada nos pressupostos metodológicos do interacionismo sociodiscursivo de bronckart. **Revista Educação e Linguagens**, v. 9, p. 129–154, 2020.

FRANCO, M. A. R. S. **Pedagogia e prática docente**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

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

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São paulo: Paz e Terra, 1996.

GIARDINETTO, J. R. B. Sujeitos, escola, e produção do conhecimento : a pedagogia histórico- crítica subsidiando a reflexão da questão cultural na educação escolar. *in*: MENDONÇA, S. G. L.; MILLER, S. Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. **Araraquara: Junqueira&Marin**, 2006.

GONÇALVES, D. S. N. **A importância da leitura nos anos iniciais escolares**. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2013.

IBGE. Instituto Brasileiro De Geografia E Estatística. **Educação**, 2022. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102002_informativo.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2023.

KLEIMAN, A. **Leitura: ensino e pesquisa**. São Paulo: Pontes, 1989.

KLEIMAN, A. Processo identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. In: CORRÊA, M. L. G.; BOCH, F. (orgs.). Ensino de língua: **representação e letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

KLEIMAN, A. **Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da leitura**. São Paulo: Pontes Editores, 2016.

KLEIMAN, A.; VIANNA, C. A. D.; GRANDE, P. B. A Linguística Aplicada na contemporaneidade: uma narrativa de continuidades na transformação.. **Calidoscópico**, v. 17, n. 4, p. 725-742, 9 dez. 2019.

KOCH, I. V. **Ler e compreender: estratégias de produção textual**. 3. ed. São Paulo:

Contexto. 14ª reimpressão, 2021.

LEURQUIN, E. V. L. F.; CARNEIRO, F. D. V. Práticas de leitura na perspectiva da linguística aplicada: algumas considerações sociodiscursivas. **Research**, p. 20, 2014.

LEITE, S. A. da S. **Afetividade e o processo de constituição do leitor. Leitura: Teoria e Prática**, Campinas, v.29, n. 57, p. 38-47, 2011.

LIMA, D. G. P. **Violência na escola: a concepção de professores e alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública da área itaquibacanga**. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade Federal do Maranhão, 2012.

LOPES, C. **Violencia Escolar**. Disponível em: <<http://www.portugues.seed.pr.gov.br/modules/galeria/detalhe.php?foto=129&evento=3#menu-galeria>>. Acesso em: 20 ago. 2023.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EDU, 1986.

LUTE. **O Brasil fica entre os últimos em ranking mundial de ensino**. Disponível em: <<https://twitter.com/jornalhojeemdia/status/806449182122934272>>. Acesso em: 20 ago. 2023.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MOITA LOPES, L. P. **Da aplicação da Linguística à Linguística Aplicada indisciplinar**. In: PEREIRA, R. C. e ROCA, P. *Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São paulo: Contexto, 2011.

MOITA LOPES, L. **O português no século XXI: Cenário geopolítico e sociolinguístico**. São Paulo: Parábola, 2013.

MOITA LOPES, L. P. **Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar**. In: .(Org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São paulo: Parábola, 2006.

MAINGUENEAU, D. **Análise de textos de comunicação**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 3. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARQUES, R.; FRAGUAS, T. A Ressignificação da Educação: virtualização de emergência no contexto de pandemia da covid-19 / the resignification of education. **Brazilian Journal Of Development**, v. 6, n. 11, p. 86159-86174, 2020.

MINAYO, M. C. **Ciência, técnica e arte: o desafio da Pesquisa Social. Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAES, J. S. S. **Leitura na educação infantil: análise das concepções e práticas pedagógicas de professoras em uma instituição da rede municipal de Imperatriz**. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas) - Universidade Federal do Maranhão, 2022.

MOUCO, M. A. T.; GREGÓRIO, M. R. **Leitura, análise e interpretação de charges com fundamentos na teoria semiótica. Trabalho final do programa de desenvolvimento da Educação - PDE 2007.** Universidade Estadual de Londrina, 2007. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1104-4.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2023.

PARANÁ, **Secretaria da Educação. Diretrizes Curriculares da Educação Básica Língua Portuguesa.** Curitiba, 2008.

POERSCH, J. M. A leitura como fonte de saber linguístico: processos cognitivos. **Letras de Hoje**, v. 36, p. 07–401, 2001.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. **A Escola Construindo Saberes.** Escola Municipal Jurgleide Alves Sampaio. Prefeitura Municipal de Açaíândia. Secretaria Municipal de Educação. Açaíândia, 2022.

RAJAGOPALAN, K. **Repensar o papel da linguística aplicada.** In: MOITA LOPES, L. P. (org.). *Por uma linguística indisciplinar.* São Paulo: Parábola, 2021.

ROCHA, D.; DAHER, D. C. Afinal, como funciona a Linguística Aplicada e o que pode ela se tornar? **DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**, v. 31, n. 1, p. 105–141, jun. 2015.

RODRIGUES, R. H.; CERUTTI-RIZZATTI, M. E. **Linguística aplicada : ensino de língua materna.** p. 104–105, 2011.

ROJO, R. **Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola, 2009.

SANTOS, M. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e emoção.** São Paulo, 4ed. 2004.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral.** Sao paulo: Cultrix, 1974.

SILVA, M. S. D. L. **Charges sobre o ensino remoto emergencial: uma leitura discursiva para o ensino fundamental.** Dissertação (Mestrado em Profissional em Letras em Rede Nacional) - Universidade Estadual da Paraíba, 2023.

SILVA, E.; NEGREIROS, F. Violência nas escolas públicas brasileiras: uma revisão sistemática da literatura. **Revista Psicopedagogia**, v. 37, n. 114, p. 327-340, 2020.

SMITH, F. **Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler.** Traduzido por Daise Batista. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

TEIXEIRA, L. Q. G. S. **Sentidos do humor, trapaças da razão: a charge.** Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 2005.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-ação.** 13^a ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRAVAGLIA, L. C. Uma introdução ao estudo do humor pela lingüística. **Revista de Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**, v. 6, p. 55–82, 1990.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e**

aprendizagem. São Paulo: Ícone, 2006.

VOLOSHINOV, V. N.; BAKHTIN, M. M. **Discurso na vida e discurso na arte: sobre a poética sociológica.** Tradução de Cristóvão Tezza para fins didáticos. 1926.

VYGOTSKY, L. **A construção do Pensamento e da Linguagem.** Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WIX. **Momentos em família.** Disponível em:

<<https://alpinocartunista5.wixsite.com/alpino/charges?pgid=jrusdmc4-a69f3947-b5be-4759-ad41-3c1d1bd5c53b>>. Acesso em: 20 ago. 2023.

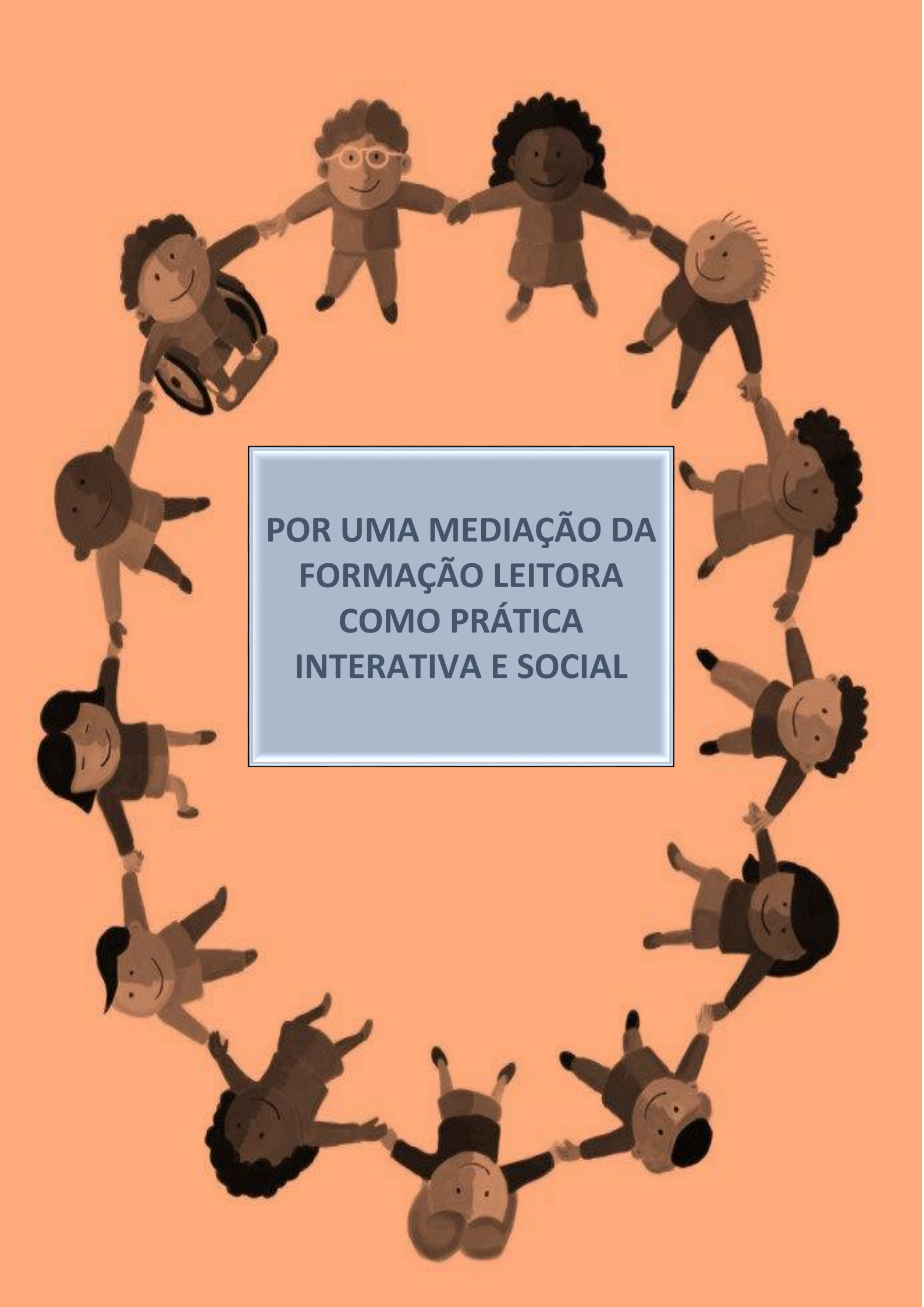
APÊNDICE

ANEXO A - APRESENTAÇÃO DO CADERNO PEDAGÓGICO

Este caderno pedagógico tem como proposta para o trabalho docente, no âmbito da mediação, atividades de leitura ancorada nas perspectivas da teoria Linguística Aplicada (LA). A LA defende os usos das dimensões da linguagem como uma prática social pautada não apenas na transmissão de

CABRAL, Ivan. A escola e o futuro. Sorriso Pensante, 23 fev. 2016



A circular arrangement of 15 diverse cartoon children holding hands, forming a ring around a central text box. The children vary in appearance, including a boy in a wheelchair, a boy with glasses, and a girl with curly hair. The background is a solid light orange color.

**POR UMA MEDIAÇÃO DA
FORMAÇÃO LEITORA
COMO PRÁTICA
INTERATIVA E SOCIAL**

Linguística
Aplicada como
possibilidade de
uma formação
leitora prática.

“A LA tem a propriedade de buscar possibilidades práticas para a leitura e as formas de execução das propostas podem ocorrer. No campo da Linguística aplicada, por ser indisciplinar, encontra-se a oportunidade de discutir situações do contexto sócio-histórico-cultural em busca de soluções práticas em prol da qualidade do ensino e da melhor atuação no campo educacional”

(CIPRIANO; BARROS, 2020, p.11)

Ancorar a análise da realidade de sala aula quanto a formação leitora no Ensino Fundamental na perspectiva da Linguística Aplicada pode ser uma trajetória que facilite a ressignificação de práticas pedagógicas, uma vez que estas precisam de modo urgente estreitar sua relação com a vida prática do aluno.

Trata-se, portanto, de reconhecer a necessidade de olhar o fracasso escolar (em conjunto com todos seus sujeitos) com o desenvolvimento da capacidade leitora, que muito tem perpetuado uma situação conflituosa de pessoas que leem, codificam e decodificam, mas não conseguem produzir sentidos por meio da leitura. E que frente a isto, é preciso uma mudança nos processos de escolhas dos tipos de mecanismos que temos utilizados em prol das atividades de leitura.

Para a LA é fundamental que se pense na leitura como prática social, que se faz na interação, autor-texto-leitor-contexto, interação esta imbricada pela significância.

da linguagem. Assim, a linguagem é ponto central para entender a aplicabilidade textual na conjuntura social e cultural.

Precisamos, nesse sentido:

“pensar a linguagem no âmbito da vida cotidiana que nós estamos levando. Não fazendo grandes elucubrações... É pensar, não como se pensou durante muito: levar a teoria a teoria para a vida prática. Mais que isso, é usar a prática como próprio palco de criação de reflexões teóricas, ou seja, neste âmbito, teoria e prática não são coisas diferentes.

Uma apropriação da leitura por meio do gênero textual Charge

Atenção professor!

Proporcionar situações de envolvimento dos alunos com os diversos gêneros textuais, de fato, facilita o processo de ampliação da competência leitora, uma vez que dá aos alunos maiores possibilidades no gosto pela leitura. O gênero textual não se manifesta de forma espontânea, mas surge por meio da interação na comunicação e são “fenômenos socio interativos” (MARCUSCHI, p. 187, 2008). No Brasil, o gênero textual, atualmente é pautado na

Para pensar!

“Como os gêneros textuais não só refletem, mas constituem as práticas sociais é de supor que também haja variações culturalmente marcadas quanto as formas produzidas já que as culturas são diversas em sua constituição. (MARCUSCHI, p. 189, 2008).

perspectiva de Bakhtiniana orientado pela linha Vygotskyana, tendência socio-histórica e dialógica (LIVRO DE MARCUSCHI, 2008).

A mediação da formação leitora precisa superar as práticas engessadas por um dois tipo de textos, ou mesmo, por unicamente pelos textos que o livro didático propõe.

Nesse sentido, este trabalho tem na proposta de atividades de leituras ancoradas na Charge, o esforço em contribuir para ampliação do gosto do aluno pela leitura, entendendo que sem esse gosto pela leitura é impossível a formação leitora, de fato.

Para além disto, deixa também a cargo do leitor a liberdade para tirar suas próprias conclusões sobre o que está sendo tematizado.

A Charge enquanto texto híbrido (verbal e não verbal), traz para a sala de aula momentos ricos de aplicabilidade da linguagem, uma vez que por meio do humor, da sátira, convida o aluno ao envolvimento com o contexto materializado nesse gênero.

Uma proposta de ensino/aprendizagem organizada a partir de gêneros textuais permite ao professor a observação e a avaliação das capacidades de linguagem dos alunos; antes e durante sua realização, fornecendo-lhe orientações mais precisas para sua intervenção didática. Para os alunos, o trabalho com gêneros constitui, por um lado, uma forma de se confrontar com situações sociais efetivas de produção e leitura de textos e, por outro, uma maneira de dominá-los progressivamente (DOLZ; SCHNEUWLY, 1996, p. 41).



APENDICE B – PROPOSTAS DE ATIVIDADES DE LEITURA POR MEIO DA CHARGE

Atividade 1

ESCOLA MUNICIPAL JURGLEIDE ALVES SAMPAIO	
PROFESSORA: CRISLAENE VASCONCELOS	
ALUNO: _____	
ANO: 7º	TURMA: _____
DATA: _____	



Fonte: (LOPES, 2023).

1. De acordo com a charge, descreva em que momento histórico ela foi construída. Fique à vontade para comentar.

2. Observe a Charge, qual título você daria?

3. Qual sua opinião sobre o porquê da roupa que o menino usa para ir à escola?

4. Observando a situação contextualizada na Charge, quem escolheu a roupa do menino, a responsável por ele ou ele mesmo? Dê sua opinião explicando como você chegou a sua conclusão.

5. Ao perceber e identificar esse contexto, relate nas linhas abaixo o que aconteceu com o meio social em todo o mundo?

6. Relate as consequências sofridas na sociedade diante desse contexto que você identificou.

Atividade 3

ESCOLA MUNICIPAL JURGLEIDE ALVES SAMPAIO	
PROFESSORA: CRISLAENE VASCONCELOS	
ALUNO: _____	
ANO: 7º	TURMA: _____
DATA: _____	



Fonte: (Evangelista, 2013).

1. A charge fala sobre o SUS, o que seria essas siglas e a razão de tamanha fila?

2. No diálogo entre as últimas pessoas da fila, por que uma pessoa considerada saudável procura estar na fila?

3. Dentre os atendimentos ocorridos pelo SUS, quais razões justificam o aglomerado de pessoas na fila?

4. A charge provoca crítica, ironia ou humor? E qual personagem traz essa provocação?

5. Você ou algum membro de sua família tem estado dependente do atendimento do SUS? Se sim, como tem sido o processo para que haja atendimento por parte desse sistema?

6. A quem você atribua existência das filas para atendimento no SUS? Que soluções você daria para que diminuíssem ou até mesmo não existissem tamanhas filas?

Atividade 4

ESCOLA MUNICIPAL JURGLEIDE ALVES SAMPAIO

PROFESSORA: CRISLAENE VASCONCELOS

ALUNO: _____

ANO: 7º

TURMA: _____

DATA: _____



Fonte: (Lute, 2016).

1. De acordo com o estudo realizado em sala de aula sobre charge, quais são os elementos imagéticos que estão presentes na charge acima, e qual mensagem eles retratam?

2. Descreva o objetivo central da charge e o público-alvo.

3. Com referência a multimodalidade (texto imagético e não-imagético), quais aspectos chamou mais a sua atenção? Explique.

4. Sobre as definições de humor presente na charge, uma delas procura despertar a reflexão do leitor sobre a situação apresentada. É possível identificar se há humor nessa charge? Justifique sua resposta.

5. Ao observar o ultimo personagem da charge, o que há de diferente ou semelhante entre ele e os dois primeiros personagens?

6. Essa situação é recorrente nas escolas do Brasil, ou faz parte apenas dessa situação isolada?

7. Em sua opinião, interpretar textos contribui para que o leitor saiba compreender texto presente em várias disciplinas e/ou até mesmo no dia a dia? Justifique sua resposta.

8. A quem você atribuir à dificuldade que os alunos têm em interpretar um texto?

9. Que soluções você apresenta para que o aluno possa ler e saber interpretar textos, tanto dentro da escola como fora dela?

Atividade 5

ESCOLA MUNICIPAL JURGLEIDE ALVES SAMPAIO

PROFESSORA: CRISLAENE VASCONCELOS

ALUNO: _____

ANO: 7º

TURMA: _____

DATA: _____



Fonte: (WIX, 2023).

1. Ao observar a charge, qual a mensagem principal repassada pelo autor?

2. Quando um chargista produz sua obra, nela pode ser apresentado humor, ironia. Quais desses aspectos o chargista fez uso. Justifique?

3. Na charge, a fala do pai é relacionada aos momentos em família nos tempos modernos. Em sua opinião, o que a charge traz sobre os momentos em família?

4. A tecnologia trouxe diversas mudanças à humanidade. Quando o autor traz esse título e faz uma relação aos momentos em família, em sua opinião, essas mudanças foram boas ou ruins? Justifique.

5. Como você descreveria sobre os momentos em família que acontece em sua casa? Houve mudanças com o uso do aparelho tecnológico? Descreva.

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO (PESQUISA DE CAMPO)

1. Qual é o seu lugar favorito para ler?

2. Qual recurso de leitura você mais usa? (livro, celular, computador, tablet)

3. Quanto tempo você se dedica à leitura? (independente do gênero)

4. Qual a sua maior motivação para ser um leitor bem desenvolvido?

5. Quais são suas dificuldades para interpretar um texto?

6. O que a pandemia modificou em sua experiência com a leitura?

7. Você conhece o gênero textual charge?

8. A charge é um gênero que utiliza texto imagético e não-imagético. Na sua opinião qual a importância do uso da imagem para a interpretação do texto?

9. Qual a sua opinião sobre a ação da escola de forma geral, para a sua formação enquanto leitor(a)?

APÊNDICE D – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO (PESQUISA DE CAMPO)

1. Qual o perfil da escola (atende qual clientela? Qual o perfil socioeconômico dos alunos?).

2. Observar o Projeto Político Pedagógico da escola e sua proposta educacional.

3. Observar o que PPP apresenta sobre a leitura.

4. Averiguar se há projetos de leitura na escola (quais são, como acontecem, sua realização e culminância). Se a escola tem em sua rotina o trabalho em comunidade para o desenvolvimento da capacidade leitora dos alunos.

5. Observar os espaços destinados aos livros e leitores (como são).

6. Qual a realidade dos alunos no âmbito do nível de desenvolvimento da leitura.

7. Observar como os alunos interagem na interpretação da charge, enquanto gênero textual.

ANEXOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.

Por meio deste Termo, SOLICITA-SE o seu assentimento para que você possa participar da pesquisa intitulada: **LEITURA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ANÁLISE DAS IMPLICAÇÕES DO GÊNERO TEXTUAL CHARGE PARA A FORMAÇÃO LEITORA DE ALUNOS DO 7º ANO**, sob a responsabilidade da pesquisadora CRISLAENE DA SILVA RAMOS VASCONCELOS, matrícula: 2022135307, mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Linguagem, Práticas Sociais e Ensino, na Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), com Área de concentração em LINGÜÍSTICA APLICADA. Esta pesquisa é orientada e coordenada pelo professor SELMA MARIA ABDALLA DIAS BARBOSA, e está vinculada à Universidade Federal do Tocantins – UFT.

Para tanto, o objetivo geral da dissertação de mestrado que pretende investigar é: **ANALISAR E DESENVOLVER A COMPETÊNCIA LEITORA DOS ALUNOS DO 7º ANO E AS IMPLICAÇÕES DO GÊNERO CHARGE NO PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA LEITURA**. A temática desta pesquisa se justifica na justa medida que eu, enquanto professora de Língua Portuguesa no ensino fundamental, ao trabalhar com leitura, interpretação e produção de textos em sala de aula, tenho percebido inúmeras dificuldades que os alunos apresentam em relação a compreensão e interpretação de textos lidos.

A sua participação é voluntária. Você não terá nenhum gasto e nem ganho financeiro por participar dela. Os benefícios para o/a participante serão principalmente, indiretos, e, consistem na ampliação do conhecimento a respeito do tema abordado na pesquisa e, conseqüentemente, contribuirão com o desenvolvimento de melhores ações pedagógicas em relação a temática apresentada. Já um benefício direto, poderá ser a reflexão sobre a temática em questão.

Destacamos que os riscos em participar da pesquisa são mínimos, pois não serão utilizados procedimentos que coloquem os sujeitos em situações adversas e/ou constrangedoras. Enfatizamos que em nenhum momento sua identidade será revelada. Mesmo que, em momento oportuno, os resultados sejam publicados, ainda assim sua identidade será preservada.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem qualquer prejuízo ou coação. Até o momento da divulgação dos resultados você também é livre para solicitar a retirada dos seus dados da pesquisa. Em caso de qualquer dúvida ou reclamação a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato através dos respectivos endereços: *Avenida Paraguai, s/nº, Lot. Araguaína Sul - TO, CEP: 65907230*, e-mail: *profletras@ufnt.edu.br* telefone (63) 3416-5602. Você pode inclusive fazer a reclamação sem se identificar, se preferir.

Esta pesquisa corresponde e atende às exigências éticas e científicas indicadas na Resolução CNS nº 196/96 que contém as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

Eu, _____, fui informado (a) sobre a proposta da pesquisa supracitada. Portanto, autorizo que _____, participe da pesquisa. Tenho consciência que não receberemos nenhum tipo de compensação financeira por nossa participação, podendo ainda, caso queiramos, sair, quando bem quisermos, da pesquisa sem que tenhamos qualquer tipo de prejuízo e/ou coação.

Data: ____/____/____

Assinatura do Responsável do Participante da Pesquisa

Assinatura da Pesquisadora

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Por meio deste Termo, SOLICITA-SE o seu assentimento para que você possa participar da pesquisa intitulada: **LEITURA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ANÁLISE DAS IMPLICAÇÕES DO GÊNERO TEXTUAL CHARGE PARA A FORMAÇÃO LEITORA DE ALUNOS DO 7º ANO**, sob a responsabilidade da pesquisadora CRISLAENE DA SILVA RAMOS VASCONCELOS, matrícula: 2022135307, mestranda pelo Programa de Pós- Graduação em Linguagem, Práticas Sociais e Ensino, na Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), com Área de concentração em LINGÜÍSTICA APLICADA. Esta pesquisa é orientada e coordenada pelo professor SELMA MARIA ABDALLA DIAS BARBOSA, e está vinculada à Universidade Federal do Tocantins – UFT.

Para tanto, o objetivo geral da dissertação de mestrado que pretende investigar é: **ANALISAR E DESENVOLVER A COMPETÊNCIA LEITORA DOS ALUNOS DO 7º ANO E AS IMPLICAÇÕES DO GÊNERO CHARGE NO PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA LEITURA**. A temática desta pesquisa se justifica na justa medida que eu, enquanto professora de Língua Portuguesa no ensino fundamental, ao trabalhar com leitura, interpretação e produção de textos em sala de aula, tem percebido inúmeras dificuldades que os alunos apresentam em relação à compreensão e interpretação de textos lidos.

A sua participação é voluntária. Você não terá nenhum gasto e nem ganho financeiro por participar dela. Os benefícios para o/a participante serão principalmente, indiretos, e, consistem na ampliação do conhecimento a respeito do tema abordado na pesquisa e, conseqüentemente, contribuirão com o desenvolvimento de melhores ações pedagógicas em relação a temática apresentada. Já um benefício direto, poderá ser a reflexão sobre a temática em questão.

Destacamos que os riscos em participar da pesquisa são mínimos, pois não serão utilizados procedimentos que coloquem os sujeitos em situações adversas e/ou constrangedoras. Enfatizamos que em nenhum momento sua identidade será revelada. Mesmo que, em momento oportuno, os resultados sejam publicados, ainda assim sua identidade será preservada.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem qualquer prejuízo ou coação. Até o momento da divulgação dos resultados você também é livre para solicitar a retirada dos seus dados da pesquisa. Em caso de qualquer dúvida ou reclamação a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato através dos respectivos endereços: *Avenida Paraguai, s/nº, Lot. Araguaína Sul - TO, CEP: 65907230*, e-mail: *profletras@ufnt.edu.br* telefone (63) 3416-5602. Você pode inclusive fazer a reclamação sem se identificar, se preferir.

Esta pesquisa corresponde e atende às exigências éticas e científicas indicadas na Resolução CNS nº 196/96 que contém as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

Eu, _____, fui informado(a) sobre a proposta da pesquisa supracitada. Portanto, () SIM () NÃO desejo participar da pesquisa. Tenho consciência que não receberei nenhum tipo de compensação financeira por minha participação, podendo ainda, caso queira, sair, quando bem quiser, da pesquisa sem que eu tenha qualquer tipo de prejuízo e/ou coação.

Data: ____/____/____

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura da Pesquisadora

