



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

MISSILENE SILVA BARRETO

**LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL:
A COMPREENSÃO RESPONSIVA DISCENTE A PARTIR DO GÊNERO CHARGE**

**Belém
2016**

**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

MISSILENE SILVA BARRETO

**LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL:
A COMPREENSÃO RESPONSIVA DISCENTE A PARTIR DO GÊNERO CHARGE**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), realizado na Universidade Federal do Pará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras, na área de concentração “Linguagens e Letramentos”, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Márcia Cristina Greco Ohuschi.

Belém
2016

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP) –
Biblioteca do ILC/ UFPA-Belém-PA**

Barreto, Missilene Silva, 1981

Leitura no Ensino Fundamental : a compreensão responsiva discente a partir do gênero charge / Missilene Silva Barreto ; orientadora, Márcia Cristina Greco Ohuschi. --- 2016.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Letras e Comunicação, Programa de Pós-Graduação em Letras, Mestrado Profissional em Letras, Belém, 2016.

1. Leitura – Soure (PA).
2. Ensino fundamental – Soure (PA).
3. Linguística aplicada.
4. Análise do discurso. I. Título.

CDD-22. ed. 372.4

MISSILENE SILVA BARRETO

**LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL:
A COMPREENSÃO RESPONSIVA DISCENTE A PARTIR DO GÊNERO CHARGE**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), realizado na Universidade Federal do Pará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras, na área de concentração “Linguagens e Letramentos”, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Márcia Cristina Greco Ohuschi.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Márcia Cristina Greco Ohuschi
Universidade Federal do Pará

Prof^a. Dr^a. Lílian Cristina Buzato Ritter
Universidade Estadual de Maringá

Prof^a. Dr^a. Isabel Cristina França Santos
Rodrigues
Universidade Federal do Pará

Belém, 12 de dezembro de 2016.

AGRADECIMENTOS

A Deus, meu pai, meu alicerce, minha rocha, meu refúgio, meu escudo, por todo cuidado e amor dedicado a mim, mesmo sem merecimento de sua graça; pela oportunidade e capacidade concedidas de concluir mais uma etapa de minha vida; a Ti, toda honra e toda glória.

À minha família, o meu bem mais precioso aqui na terra: mãe, irmã, irmão, sobrinhos, sobrinhas; meu filho e meu esposo amados, companheiros de todos os momentos.

Ao meu pai e ao meu irmão (*in memoriam*) que partiram antes que pudessem compartilhar comigo mais essa conquista; essa vitória também é de vocês, pois parte do que sou e de onde cheguei, devo a vocês.

À minha orientadora, Professora Doutora Márcia Cristina Greco Ohuschi, por todo cuidado, atenção, incentivo, motivação, pelas ideias, correções, por compartilhar comigo seu conhecimento. Você é muito especial, é meu exemplo.

À minha amiga, a quem amo tanto, Gercilene Vale dos Santos, meu socorro nas horas de dúvidas, de incertezas; sempre muito atenciosa, leal, generosa. Muito obrigada por sua amizade.

Aos colegas de curso, pelos momentos de interação, de troca, de soma de conhecimentos e experiências, meu muito obrigada.

A todos os professores do curso – PROFLETRAS (UFPA/2014) – que muito contribuíram para minha formação, nessa etapa. Cada um com suas particularidades. Carregarei comigo, para sempre, seus ensinamentos. Vocês são brilhantes!

Às Professoras Doutoras, Iaci Nazaré Silva Abdon e Isabel Cristina França Santos Rodrigues, pelas valiosas contribuições dadas a este trabalho no exame de qualificação.

Aos coordenadores, Professora Doutora Maria de Fátima do Nascimento e Professor Doutor Alcides Fernandes de Lima, pelo carinho e seriedade com que abraçaram o curso.

À secretária mais dedicada, amável e atenciosa que já conheci, Cláudia Mancebo Carneiro. Obrigada por amar o que faz!

Aos meus alunos, meus motivadores pela busca de qualificação. Muito obrigada por terem participado do projeto com engajamento.

Ao diretor da escola-lócus, pela acolhida, compreensão e apoio de sempre.

À minha amiga, também colega de profissão, Cláudia Lima.

À Universidade Federal do Pará e à CAPES.

“Um público comprometido com a leitura é crítico, rebelde, inquieto, pouco manipulável e não crê em lemas que alguns fazem passar por ideias”.

(Mário Vargas Llosa)

RESUMO

Esta Dissertação, a qual integra o Projeto de Pesquisa “Práticas de linguagem e formação docente” (UFPA- Castanhal), consiste numa pesquisa-ação, qualitativo-interpretativa, de tipo etnográfico, de natureza aplicada. Para sua efetivação, partimos da seguinte problemática: Quais os níveis de responsividade dos alunos do 9º ano do ensino fundamental durante a realização de atividades de leitura? A fim de respondermos a tal questionamento, elaboramos, à luz da Linguística Aplicada, uma proposta de intervenção, com enfoque na leitura, a partir da concepção de Projeto Pedagógico de leitura e escrita de gêneros discursivos, de Lopes-Rossi (2008). Buscamos cooperar com atividades de leitura, pautadas na concepção dialógica da linguagem numa perspectiva bakhtiniana, a partir do gênero discursivo charge. A aplicação desse projeto foi realizada em uma escola pública estadual localizada no município de Soure - PA. Assumimos como hipóteses ao problema as seguintes assertivas: a) as atividades de leitura elaboradas no interior do projeto pedagógico de leitura com o gênero charge são eficazes, pois promovem a compreensão responsiva ativa dos alunos, contribuindo para a formação de leitores conscientes, reflexivos e críticos; b) os alunos do 9º ano manifestam responsividade ativa em diferentes níveis durante a realização das atividades de leitura em sala de aula. Delineamos como objetivo geral: refletir sobre a responsividade discente no processo de ensino e aprendizagem da leitura e objetivos específicos: a) verificar a eficácia das atividades de leitura elaboradas no interior de um projeto de leitura com o gênero discursivo charge, a partir da comparação entre as primeiras e últimas atividades; b) evidenciar e caracterizar a manifestação da responsividade discente demonstrada por alunos do 9º ano, na realização das atividades de leitura; c) demonstrar se houve ou não a ampliação das habilidades de leitura. Os dados coletados foram interpretados com base na perspectiva bakhtiniana, especificamente no que tange à responsividade. Sendo assim, tomamos como norte para análise, as definições de compreensão responsiva ativa, passiva, silenciosa (efeito retardado) de Bakhtin (2011); as categorias expandidas por Menegassi (2008): responsividade ativa com expansão explicativa e exemplificativa, responsividade passiva sem expansão, responsividade ativa sem expansão explicativa e exemplificativa; as subcategorias ampliadas e subdivididas em níveis por Ohuschi (2013): crítica; opinião; comentário e exemplificação; explicação; discordância; sugestão; questionamento; concordância; desconsideração; dúvida; compreensão. Os resultados evidenciaram a manifestação de responsividade dentre aquelas já identificadas por Ohuschi (2013): responsividade ativa com expansão explicativa e/ou exemplificativa nos níveis de: crítica, opinião, explicação; responsividade silenciosa nos níveis de: compreensão, dúvida. Não obstante, as respostas dos discentes e o contexto da pesquisa levou-nos a acrescentar novos dados: 1) na categoria responsividade ativa com expansão explicativa e/ou exemplificativa detectamos os níveis de: descrição, objetividade, sensibilidade; 2) identificamos uma nova categoria de responsividade, a qual denominamos responsividade ativa com expansão parcial. Essa nova categoria, por sua vez, evidenciou os seguintes desdobramentos: a) os níveis de explicação e dúvida (OHUSCHI, 2013); b) a partir dos nossos estudos, os níveis denominados de: descrição, obliquidade, objetividade.

Palavras-chave: Leitura. Responsividade discente. Gênero discursivo charge.

ABSTRACT

This work is part of a “Language practices and teaching training project” (UFPA - Castanhal) and presents a qualitative, interpretative and ethnographic action research. From the beginning, this study reflects on the following question: What are the levels of responsiveness of the students from the 9th year of elementary school during reading activities? In order to answer this question, it was elaborated, in the light of Applied Linguistics, a proposal for intervention focusing on reading and writing based on the conception of an Educational Project of the discursive genres, Lopes-Rossi (2008). This work also aims at cooperating with reading activities, based on the dialogical conception of language in a Bakhtinian perspective from the discursive genre. The application of this project was carried out in a public school in the city of Soure, in the state of Pará. This study emphasizes the following issues: a) the use of the cartoon genre during the reading activities was successful in this research, since they promoted the active responsive understanding of the learners and contribute to the formation of them as conscious, reflexive and critical readers; b) 9th grade students demonstrate active responsiveness at different levels during the reading activities in the classroom. Therefore, the general objective of this research is: to reflect on the students’ responsiveness during the reading process. Moreover, this work also aims at: a) verifying the effectiveness of the reading activities elaborated within a reading project that uses cartoon genre by comparing students’ activities; b) demonstrating and characterizing the 9th grade students responsiveness regarding their performance during the reading activities; c) demonstrating whether or not there were improvements in the students’ reading skills. The data collected were interpreted based upon the idea of active responsive understanding borrowed from the Bakhtin’s thinking (2011) that defines responsiveness as passive and silent (delayed effect). The categories expanded by Menegassi (2008) are also relevant for this study, such as: active responsiveness with explanatory and exemplary expansion, passive responsiveness without expansion, active responsiveness without explanatory and exemplary expansion; Another important author is Ohuschi (2013) that highlights subcategories which are expanded and subdivided into levels such as: criticism; opinion; comment and exemplification; explanation; disagreement; suggestion; questioning; agreement; doubt; understanding. The results showed the presence of responsive understanding among those elements already identified by Ohuschi (2013) such as: active responsiveness with explanatory and / or exemplary expansion in the levels of criticism, opinion and explanation; Silent responsiveness at the levels of understanding and doubt. Moreover, students’ responses and the context of the research guided us to add new data: 1) It was detected the levels of description, objectivity and sensitivity in the active responsiveness category with explanatory and / or exemplary expansion; 2) we also identified a new responsive understanding category, which we call active responsiveness with partial expansion. This new category helped us to highlight the following findings: a) the levels of explanation and doubt (OHUSCHI, 2013); b) the levels of description, obliquity and objectivity.

Key-Words: Reading, Students’ Responsive Understanding, Cartoon, Discursive Genre.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Charge 1	99
Figura 2: Charge 2	102
Figura 3: Cartum 3	103
Figura 4: Charge 4	105
Figura 5: Texto 1	107
Figura 6: Texto 3: Charge “Doutrina do choque”	119

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Expansão da responsividade em categorias (MENEGASSI, 2008)	50
Quadro 2: Ampliação da responsividade em níveis (OHUSCHI, 2013).....	50
Quadro 3: Carga-horária dos encontros para aplicação do PPL	70
Quadro 4: Estrutura do PPL	73
Quadro 5: Organização das atividades para análise	77
Quadro 6: Sugestão de textos	79
Quadro 7: Características da charge.....	88
Quadro 8: Características do cartum.....	88
Quadro 9: Características da caricatura	89
Quadro 10: Novos níveis e nova categoria: responsividade AT1	106
Quadro 11: Novos níveis e nova categoria: responsividade AT2	118
Quadro 12: Novos níveis: responsividade AT3	143
Quadro 13: Novo nível: responsividade AT4	163
Quadro 14: Comparação da compreensão responsiva discente AT2/AT4.....	164

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 COMPREENDENDO A LEITURA	18
2.1 O PROCESSO DA LEITURA	18
2.2 AS CONCEPÇÕES DE LEITURA	24
2.3 ESTRATÉGIAS DE LEITURA	30
2.3.1 ESTRATÉGIAS: SELEÇÃO, ANTECIPAÇÃO, INFERÊNCIA E VERIFICAÇÃO	31
2.3.2 ESTRATÉGIAS: ANTES, DURANTE E DEPOIS DA LEITURA	34
2.4 A LEITURA EM CONTEXTO ESCOLAR	40
3 INTERAÇÃO VERBAL, RESPONSABILIDADE E GÊNEROS DISCURSIVOS	44
3.1 A INTERAÇÃO VERBAL	44
3.2 ASPECTOS DA RESPONSABILIDADE	47
3.3 GÊNEROS DISCURSIVOS	53
3.3.1 A CHARGE E SUA DEFINIÇÃO	57
3.3.2 A CHARGE: CARACTERÍSTICA VISUAL	59
3.3.3 A INTERTEXTUALIDADE DO TEXTO CHÁRGICO	60
3.3.4 A CHARGE NA PERSPECTIVA BAKHTINIANA	63
4 METODOLOGIA DA PESQUISA	66
4.1 CARACTERIZAÇÃO DO TIPO DA PESQUISA	66
4.2 O CONTEXTO DA PESQUISA	69
4.3 A ELABORAÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO DE LEITURA (PPL)	71
4.4 CONSTITUIÇÃO DO CORPUS E CATEGORIAS DE ANÁLISE	75
5 PROJETO PEDAGÓGICO DE LEITURA	78
5.1 CARACTERIZAÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO DE LEITURA	78
5.2 PPL: UMA CHARGE VALE MAIS QUE MIL PALAVRAS	79

6 ANÁLISE DOS DADOS **98**

6.1 ANÁLISE: AT1 (ATIVIDADE DE LEITURA DIAGNÓSTICA RESPONDIDA ORALMENTE)	98
6.2 ANÁLISE: AT2 (ATIVIDADE DE LEITURA DIAGNÓSTICA RESPONDIDA POR ESCRITO)	107
6.3 A RESPONSABILIDADE DISCENTE EM ATIVIDADES DE LEITURA (AT3 E AT4)	118
6.3.1 ANÁLISE: AT3 (ATIVIDADE DE LEITURA RESPONDIDA POR ESCRITO)	119
6.3.1.1 Bloco 1: nível de compreensão literal	120
6.3.1.2 Bloco 2: nível de compreensão inferencial	124
6.3.1.3 Bloco 3: nível de compreensão inferencial extratextual	131
6.3.1.4 Bloco 4: interpretação	138
6.3.2 ANÁLISE: AT4 (ATIVIDADE DE LEITURA RESPONDIDA POR ESCRITO)	144
6.3.2.1 Bloco 1: nível de compreensão literal	144
6.3.2.2 Bloco 2: nível de compreensão inferencial	149
6.3.2.3 Bloco 3: nível de compreensão inferencial extratextual	153
6.3.2.4 Bloco 4: Interpretação	158

CONCLUSÃO **165**

REFERÊNCIAS **171**

APÊNDICE **175**

APÊNDICE A - APLICAÇÃO DO PPL “UMA CHARGE VALE MAIS QUE MIL PALAVRAS”	176
------------------------------------------------------------------------------	------------

1 INTRODUÇÃO

O ensino da leitura tem sido objeto de preocupação e de discussão nas últimas décadas por linguistas, pedagogos, filósofos, professores e por instituições públicas. A razão para isso decorre dos resultados evidenciados pelo baixo rendimento escolar dos alunos na leitura e na escrita. Como “efeito dominó”, esses resultados afetam diretamente a qualidade de vida e as perspectivas da educação nacional. Isso é evidenciado, principalmente, pelos resultados de mecanismos de avaliação como IDEB, ENEM e PISA.

Exemplo disso é o retrato apresentado pelo IDEB no que diz respeito à competência leitora de uma escola pública estadual, lócus deste trabalho, localizada no Município de Soure-PA. De acordo com esse instrumento avaliativo, a meta projetada pelo INEP em 2015 para o Ensino Fundamental Maior era de 3.5, mas a referida escola obteve a média 2.6, o mesmo índice de 2013, bem abaixo da média básica nacional em 2015: 4.5.

Cenários como esse têm impulsionado estudos pautados na Linguística Aplicada e na Sociolinguística, dentre outras ciências, oferecendo embasamento teórico sólido sobre o assunto. As práticas ancoradas nessas pesquisas começam a dar seus primeiros suspiros. Apesar disso, é visível, dada a complexidade da leitura e a dimensão do país, que ainda há muito o que se fazer para a efetiva promoção da ação leitora como prática social no contexto escolar.

Para atingir essa finalidade, é inegável a necessidade de mudança na postura docente quanto à concepção de leitura e adoção de estratégias metodológicas para o ensino dessa ação de linguagem. Isso implica dizer que não é suficiente ensinar o código. A leitura vai além dessa ação e precisa funcionar como catapulta para o acesso ao conhecimento e à cultura letrada.

A partir desses diálogos travados entre mim e o mundo é que ousou trazer à tona as minhas vivências, pois considero que são importantes para a tessitura do meu próprio dizer. Assim, algumas indagações a respeito do processo de ensino e aprendizagem da leitura em contexto escolar impulsionam-me a refazer o itinerário de minhas experiências acadêmicas e profissionais: há espaço para a leitura, hoje, nas salas de aula, especificamente, nas aulas de Língua Portuguesa (LP)? De que forma a leitura vem sendo trabalhada? Quais concepções de leitura são adotadas nas propostas pedagógicas da prática da leitura?

No tempo da graduação, realizada na Universidade Federal do Pará (UFPA) – Campus de Soure no período de 2002 a 2006, senti-me instigada por esses questionamentos e teci como tema de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) o ensino da leitura com enfoque na literatura infantil. Por meio do estudo, constatei que a prática do ensino da leitura distanciava-se, em muito, dos dizeres docentes: ler implicava em exercícios mecânicos de decodificação e de nomenclaturas gramaticais.

Motivada por essa evidência, lancei-me, em 2007, à especialização *Ensino e Aprendizagem da Língua Portuguesa*, realizada na UFPA – Campus de Belém. O aprendizado decorrente desse curso possibilitou-me, novamente, abordar questões relacionadas ao ensino da prática de ler. Desta vez, o trabalho final voltou-se para a elaboração de uma proposta de intervenção cujo tema era o ensino da leitura por meio das estratégias leitoras.

Apesar do envolvimento com o contexto escolar desde 2003, somente em 2009 a carreira docente foi realmente iniciada. Antes da docência, meu trabalho foi realizado na sala de leitura da escola, como auxiliar de biblioteca. A paixão pela leitura aflorou ainda mais nessa época, em meio às arrumações dos livros, às catalogações, às restaurações, aos empréstimos.

A partir dessa experiência, produzi o projeto pedagógico *Biblioteca em ação* para promover o incentivo à leitura. Na sua execução, foi possível observar o envolvimento dos alunos com as atividades propostas, principalmente, quando a biblioteca móvel visitava a sala de aula. Em consequência, foi notório o aumento no empréstimo de livros, biblioteca mais frequentada, aumento significativo no rendimento escolar, segundo os professores.

A eficácia do projeto levou-o a ser inserido no Projeto Político Pedagógico da escola, *lócus* desta pesquisa. Atualmente, porém, não tem sido executado devido à carência de funcionários para lotação nesse espaço. Essa situação culminou com o fechamento da biblioteca, afetando diretamente o rendimento discente e prática docente, inclusive a minha.

Apesar dessa experiência exitosa, ao iniciar a carreira docente, afastei-me das estratégias adotadas no projeto. O contexto de sala de aula bem mais complexo fez com que eu substituísse as atividades de leitura por um ensino arraigado a uma visão tradicional de ensino de gramática, no qual a leitura não se apresentava como uma ação de linguagem interativa.

Esse pensamento perdurava na escola e era reforçado, principalmente, nos encontros pedagógicos para planejamento. Nesses momentos, o que ocorria, na verdade, era uma relação de conteúdos gramaticais presentes nos livros didáticos. Contudo, as constatações de que a leitura não fluía e os alunos não se tornavam leitores eram (e são) evidentes. Inquietava-me o fato de, no ensino e na aprendizagem da leitura, prevalecerem atividades pedagógicas inócuas sem função para a vida social do aluno.

Não estando satisfeita com os rumos de minha prática docente, busquei aperfeiçoamento, o que me levou ao certame do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) na UFPA em 2014. No decorrer do curso, pude amadurecer minha competência leitora e apropriar-me de pressupostos teóricos e metodológicos que me levaram a posicionar-me diferente ante ao ensino e aprendizagem de leitura em contexto escolar. Tive também, a oportunidade de participar do Projeto de Pesquisa “Práticas de linguagem e formação docente” (UFPA- Castanhal).

O curso é substancial quando traça dentre seus objetivos: a proficiência de leitura e escrita relacionado à qualidade de ensino dos alunos do Ensino Fundamental e a indicação dos meios para se trabalhar diferentes gêneros discursivos nas práticas de ensino e da aprendizagem da escrita, da leitura e da produção textual em suportes digitais e não digitais.

Tendo clareza dos objetivos delineados no bojo do curso e das inquietações pessoais e profissionais que me trouxeram até aqui, senti-me instigada mais uma vez a produzir um trabalho direcionado à prática da leitura. Motivada, principalmente, pelas discussões, pesquisas, e estudos decorrentes das disciplinas *Texto e Ensino*, *Alfabetização e Letramento* e *Aspectos Sociocognitivos e Metacognitivos da leitura e da escrita*, pude dimensionar quão essencial é a leitura para o desenvolvimento intelectual, social e cultural dos sujeitos.

Contudo, para traçar um projeto de tão nobre e complexa envergadura, são relevantes as vozes com as quais dialoguei nesse percurso: dos meus alunos, dos colegas, dos professores, dos teóricos e, sobretudo, da minha orientadora, sem as quais não poderia (re) significar o meu dizer. Por essa razão, assumo a partir desta instância a primeira pessoa do plural.

Estimuladas a fazer uma autoavaliação no que tange às atividades de leitura na nossa prática pedagógica, hoje, constatamos: essa prática encontra-se “sedenta” de métodos/estratégias de ensino que possibilitem ao estudante tornar-se um leitor

autônomo, capaz de buscar informações dentro e fora do texto, relacioná-las à sua realidade, construindo, expandindo e aperfeiçoando seus conhecimentos e criticidade.

Logo, construir uma proposta que atenda a essas expectativas tornou-se nosso alvo. Em virtude disso, definimos como tema deste estudo: *Diagnóstico dos níveis de responsividade no ensino e aprendizagem da leitura*, tendo como público-alvo alunos de uma turma do 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública estadual, localizada no município de Soure - PA.

Nessa mesma linha de investigação, encontramos estudos como os de Menegassi (2008) que investiga as manifestações da responsividade no discurso escrito de acadêmicas do curso de Letras, categorizando a responsividade a partir dos estudos bakhtinianos; de Ohuschi (2013), cujo foco partiu do diálogo com docentes no ensino do gênero notícia e reportagem, ampliando em níveis as categorias de responsividade criadas por Menegassi (2008); de Santos (no prelo), que, por sua vez, elaborou e realizou atividades, abordando as estratégias de leitura como base para o desenvolvimento da responsividade.

Destacamos também alguns artigos que trazem à tona pesquisas que se assemelham à temática de nossa investigação: *A Responsividade discursiva em produções escritas no ensino fundamental*, de Fuza e Menegassi (2008), no qual se discute a respeito das características das atitudes responsivas de alunos de uma 3ª série do ensino fundamental; *Compreensão responsiva: aspectos para o ensino da leitura*, de Angelo (2010), e *Manifestações de compreensão responsiva em avaliação de leitura*, de Angelo e Menegassi (2011), que explicitam as formas de manifestação compreensiva em discursos escritos de alunos de 5ª série do ensino fundamental, sendo esses discursos do gênero resposta à pergunta de avaliação de leitura.

Em caráter dissertativo, destacamos o trabalho de Oliveira (2015). Sob o título: *A Responsividade em atividades de leitura mediadas por objetos de aprendizagem (OA): uma análise comparativa*, a autora objetivou analisar o grau de responsividade em atividades de leitura mediada por Objetos de Aprendizagem numa turma de 1º ano do ensino médio. Citamos também Silva (2015) que, ao elaborar sua tese de doutorado intitulada *A compreensão responsiva discente em E-Fóruns acadêmicos: uma abordagem dialógica*, buscou compreender os sentidos de enunciados discentes em e-fóruns/aula de um curso virtual da UAP/UFPB.

Nossa investigação se diferencia desses trabalhos por partir de um projeto pedagógico de leitura voltado para ampliação da competência leitora em alunos do

ensino fundamental, sujeitos da pesquisa. Com isso, demonstramos que os níveis de responsividade alcançados pelos discentes refletem o desenvolvimento de habilidades de compreensão. Revela, também, quais práticas de ensino e aprendizagem de leitura precisam ser agenciadas em sala de aula.

Para isso, consideramos pertinentes algumas ponderações: de acordo com Bakhtin (2011), diante de uma situação de comunicação discursiva (que pode ser uma leitura), os interlocutores participantes dessa ação ocupam simultaneamente uma posição responsiva ativa, concordando ou discordando com o discurso, completando-o, aplicando-o, preparando-se para usá-lo.

Segundo o filósofo, “Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é preche de resposta” (BAKHTIN, 2011, p. 271). Nesse sentido, a leitura enquanto discurso precisa ser difundida por meio de atividades pedagógicas que permitam ao aluno-leitor desenvolver-se enquanto sujeito ativo, dando-lhe oportunidade de dialogar com o texto, expor suas opiniões, concordar ou não com esse discurso.

No que se refere à leitura, Menegassi (2008), Angelo; Menegassi (2011), afirmam que o nível de responsividade também pode ser bastante diferente. O leitor pode manifestar interesse ou desinteresse pelo que está lendo. Se demonstra indiferença, não dará continuidade à leitura, interrompendo o diálogo com o autor e o texto.

Por outro lado, esse leitor pode manifestar uma postura responsiva ativa, ou seja, buscando informações além do explicitado no texto, julgando, questionando, tudo o que leu e compreendeu, oferecendo uma contrapalavra. Para tanto, as atividades pedagógicas destinadas ao ensino da leitura, nesse sentido, precisam ser elaboradas dentro de uma perspectiva dialógica e interacional.

Tendo em vista essas reflexões, elaboramos a seguinte problemática: *Quais os níveis de responsividade dos alunos do 9º ano do ensino fundamental durante a realização de atividades de leitura?* Para respondermos a tal questionamento, elaboramos um projeto pedagógico de leitura, seguindo as orientações de Lopes-Rossi (2008). A aplicação deste projeto pedagógico foi realizada em uma escola pública estadual localizada no município de Soure-PA.

Assim, assumimos as seguintes hipóteses: a) as atividades de leitura elaboradas no interior do projeto de leitura com o gênero charge são eficazes, pois

promovem a compreensão responsiva ativa dos alunos, contribuindo para a formação de leitores conscientes, reflexivos e críticos; b) os alunos do 9º ano manifestam responsividade ativa em diferentes níveis durante a realização das atividades de leitura em sala de aula.

Para tanto, traçamos como objetivo geral: refletir sobre a responsividade discente no processo de ensino e aprendizagem da leitura e, como objetivos específicos: a) verificar a eficácia das atividades de leitura elaboradas no interior de um projeto de leitura com o gênero discursivo charge, a partir da comparação entre as primeiras e últimas atividades; b) evidenciar e caracterizar a manifestação da responsividade discente demonstrada por alunos do 9º ano, na realização das atividades de leitura; c) demonstrar se houve ou não a ampliação das habilidades de leitura.

Do ponto de vista social e educacional, esta pesquisa pretende contribuir para alavancar os índices das avaliações de leitura da escola-lócus, bem como oferecer um referencial teórico-metodológico para os demais professores da escola e do município. Ao compartilhar os resultados e o instrumento da pesquisa (projeto) temos como expectativa a mudança na postura do docente e seus consequentes efeitos no aluno. Isso porque, pretendemos uma abordagem da leitura mais dinâmica e mais significativa em contexto de sala de aula.

Do ponto de vista científico, a contribuição dar-se-á com a publicação de um capítulo de livro (no prelo), contendo o projeto pedagógico de leitura. O que pode cooperar para pesquisas no âmbito da Linguagem e de Letramentos, práticas de ensino e aprendizagem, além de oferecer suporte didático-metodológico aos profissionais de ensino. Ademais, as apresentações em eventos científicos já realizadas e que ainda ocorrerão, bem como a publicação dos resultados desta pesquisa em periódicos da área, também podem se configurar ações colaborativas para o âmbito científico.

Desse modo, vislumbrando uma melhor compreensão de nosso trabalho, delineamos sua estrutura em seis capítulos, iniciando por este capítulo introdutório, em que apresentamos nossos percursos acadêmicos e profissionais, assim como os estímulos que nos conduziram à tessitura do trabalho. Ademais, definimos o tema; a problemática; as hipóteses e objetivos da investigação.

No segundo capítulo, dissertamos a respeito do processo da leitura, atentando para as etapas que se realizam ao longo do processamento do ato de ler. Em seguida,

tratamos das concepções de leitura. Na sequência, discutimos, à luz da Psicolinguística e da Linguística Aplicada, sobre as estratégias de compreensão leitora e, por fim, discorremos sobre a prática da leitura no âmbito escolar.

No terceiro capítulo, discutimos acerca da interação verbal à luz da perspectiva bakhtiniana e abordamos os aspectos da responsividade. Após, discorremos a respeito dos gêneros discursivos com base nos estudos de Bakhtin (2011), assim como a definição de charge; as características visuais do texto chárigo; a intertextualidade presente na charge e, por fim, apresentamos uma breve discussão sobre o gênero em questão, na perspectiva bakhtiniana.

No quarto capítulo, mostramos os passos metodológicos deste trabalho. Abordamos os pressupostos que caracterizam o tipo desta pesquisa; o contexto da investigação; os percursos da elaboração do Projeto Pedagógico de Leitura (PPL), além da constituição do corpus e as categorias de análise.

No Capítulo 5, apresentamos a nossa proposta de intervenção que consiste em um Projeto Pedagógico de Leitura (PPL), o qual fora aplicado na efetuação desta investigação. No sexto capítulo, demonstramos o resultado do processo analítico das atividades de leitura desenvolvidas no interior do Projeto Pedagógico de Leitura, seguido da Conclusão.

2 COMPREENDENDO A LEITURA

Neste capítulo, tratamos a respeito do processo da leitura, buscando entender as etapas que se realizam ao longo do processamento do ato de ler. Em seguida, discutiremos sobre as distintas concepções de leitura, a partir dos estudos de Menegassi (2010b) e Leffa (2009). Na sequência, discutimos, à luz da Psicolinguística e da Linguística Aplicada, sobre as estratégias de compreensão leitora e, por fim, discutiremos sobre a prática da leitura no âmbito escolar.

2.1 O PROCESSO DA LEITURA

Para Menegassi (2010a), a criticidade do leitor está estritamente relacionada à leitura réplica, isto é, a leitura centrada no diálogo (em seu sentido amplo) entre os interlocutores da situação comunicativa (a leitura, no caso) por meio do texto. A partir dessa perspectiva, surge a possibilidade de construção de sentidos e autonomia do sujeito-leitor para apresentar seus argumentos sobre o texto lido, contestando-o, refutando-o ou explicando-o. Dessa forma, evidencia-se a verdadeira condição de leitor crítico e ativo diante do que é lido.

Bakhtin (2011) aborda, em sua obra *Estética da Criação Verbal*, a ideia de apropriação dos discursos a partir da noção de réplica discursiva. O filósofo explica que é por meio dos discursos alheios que o indivíduo constrói o seu próprio discurso. É no momento da interação verbal, nas mais variadas esferas sociais de comunicação, que esse indivíduo, ao internalizar o discurso do outro, processará as informações pertinentes ao seu interesse, criando um diálogo (entre os discursos) à medida que concorda ou discorda, acrescenta, debate, argumenta com o discurso alheio, possibilitando-lhe a construção do seu próprio discurso.

Em vista disso, compreendemos que é no contato com o próximo, seja na interação cotidiana, seja na leitura de um livro, isto é, nas mais variadas situações comunicativas de interação social, que o indivíduo molda, aperfeiçoa, transforma os seus discursos, criando sentidos próprios. Nessa lógica, o leitor desenvolve-se como crítico, tomando os discursos alheios como estratégias para construir os seus próprios discursos e, conseqüentemente, os seus próprios sentidos.

Porém, para realizarmos um trabalho voltado para a prática da leitura cujo objetivo seja desenvolver o senso crítico, autônomo do sujeito-leitor, é necessário,

antes de tudo, conhecermos como se dá esse processo. O trabalho com a leitura pode ocorrer de diversas maneiras e isso dependerá, certamente, da abordagem teórico-metodológica utilizada pelo professor em sala de aula (MENEGASSI, 2010a).

Sendo assim, é imprescindível o conhecimento de que o processo do ato de ler perpassa pelas etapas da decodificação, da compreensão, da interpretação e da retenção (MENEGASSI, 2010a). No processamento da leitura, o sujeito-leitor proficiente realiza concomitantemente todas essas etapas. É somente dessa maneira que o ato de ler acontece efetivamente, ou seja, a leitura só será eficiente caso não haja prejuízo em nenhuma delas, já que uma depende da outra. Doravante, apresentamo-las separadamente, apenas por questões didáticas.

A primeira etapa do processo de leitura é a decodificação. Segundo Menegassi (2010a), trata-se da estreita relação entre o código escrito e o significado pretendido no texto. Essa relação existente entre código e significado é captada de forma natural pelos leitores maduros, ou seja, o leitor, ao ler uma palavra, automaticamente, aciona em seu cérebro a imagem correspondente.

Ao confirmar-se a decodificação, ou seja, ao fazer-se a relação entre significante e significado, dá-se início à próxima etapa: a compreensão. No entanto, é possível que a decodificação ocorra em outro nível. Isso acontece quando o leitor apenas pronuncia fonologicamente a palavra, mas não consegue correlacioná-la à imagem correspondente. Dessa forma, não ocorrerá a compreensão da palavra lida, uma vez que o sujeito-leitor ficará impossibilitado de remeter ao significante um significado.

Assim, Menegassi (2010a) expõe dois níveis de decodificação: a) decodificação fonológica; b) decodificação ligada à compreensão. Esta última configura-se o nível mais adequado se o objetivo do ensino da leitura for o desenvolvimento do leitor.

Frequentemente, na sala de aula, por exemplo, ocorrem situações de queixas como: “não sei o que significa isso”; “não entendo aquilo”. Na verdade, esse aluno, possivelmente, não conseguiu correlacionar a palavra à imagem correspondente. Por essa razão, a compreensão da palavra lida não ocorre, ficando o leitor-aprendiz impossibilitado de remeter ao significante um significado. “Às vezes, não conhecer o nome de objetos concretos, ou de conceitos simples pode trazer problemas de ordem linguística à compreensão de um texto” (KLEIMAN, 1989, p. 14).

Apesar de nos referirmos acima que o processamento da leitura se dá simultaneamente por meio das etapas de decodificação, compreensão, interpretação

e retenção, Rojo (2009, p.75-76) salienta que, na segunda metade do século XX, a prática da leitura era concebida “apenas como um processo perceptual e associativo de decodificação de grafemas (escrita) em fonemas (fala) para se acessar o significado do texto”. Com isso, acreditava-se que o indivíduo se tornaria um leitor competente a partir do momento que fosse capaz de decodificar o texto. Essa etapa, conforme Rojo (2009), embora indispensável para o processo de leitura, não esgota as demais capacidades do ato de ler.

Por isso, incorremos num grande equívoco se levarmos em consideração apenas a decodificação no ensino da leitura. De acordo com a autora, embora as pesquisas e estudos sobre o assunto tenham avançado significativamente, é possível ainda vermos práticas pedagógicas voltadas tão somente para essa etapa. A título de exemplo, citamos a atividade de ler em voz alta. Geralmente, nessas atividades, o foco é avaliar a capacidade de decodificação fonológica do aluno, sem nenhuma intenção de compreensão do que é dito no texto.

Com o decorrer dos anos, as pesquisas avançaram e ganharam novos rumos no que respeita à prática da leitura. Outras capacidades de leitura foram sendo reveladas e apontadas. Rojo (2009, p. 76-77) destaca: “capacidades de ativação, reconhecimento e resgate de conhecimento armazenado na memória, capacidades lógicas, capacidades de interação social etc.”. Assim, passou-se a conceber a leitura como “ato de cognição, de *compreensão*, que envolve conhecimento de mundo, conhecimento de práticas sociais e conhecimentos linguísticos, muito além dos fonemas e grafemas” (ROJO, 2009, p. 77).

Nessa abordagem, o processo de leitura passou a englobar a compreensão do texto. E é exatamente a compreensão a próxima etapa da leitura. Esta, por sua vez, realiza-se quando o leitor consegue apreender a temática do texto lido, ou seja, a ideia predominante do texto é alcançada. Para isso, o leitor precisa reconhecer as informações e os tópicos principais, centrais, existentes no texto. Ademais, faz-se necessário que as regras da língua relacionadas à sintaxe e à semântica também sejam dominadas pelo leitor (MENEGASSI, 2010a).

Outro aspecto fundamental para essa etapa é o reconhecimento das regras textuais específicas do gênero estudado. Assim, o leitor precisará apropriar-se de conhecimentos relacionados ao contexto de produção; ao conteúdo temático; ao estilo da linguagem (recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua) e à construção

composicional (BAKHTIN, 2011)¹, já que tais elementos são inerentes à materialização dos enunciados.

Ler um texto sem levar em consideração o estudo do contexto de produção, por exemplo, poderá causar compreensões errôneas, estranhamento, perplexidade, repulsa e até mesmo o abandono da leitura. Por isso, é pertinente explorarmos, juntamente com os alunos, o contexto de produção de um determinado texto. Saber quem produziu, por que/para quem produziu, em que situação social foi produzido contribuirá para a compreensão de determinadas informações e/ou pontos de vista presentes no texto.

A compreensão é uma etapa muito importante para o leitor em desenvolvimento e precisa de fato ser explorada nas atividades de leitura de forma adequada. Para isso, o docente pode viabilizar o contato dos alunos com os mais variados textos, lançando mão de atividades de leitura que ativem as habilidades de inferência, de levantamento de hipóteses, de relação entre conhecimentos prévios e textuais. Atividades assim também permitem o reconhecimento das finalidades, das características, das intenções, das informações relevantes que existem nas entrelinhas do texto.

Além disso, Menegassi (2010a) explica que a compreensão pode se manifestar em três níveis: a) compreensão literal; b) compreensão inferencial e c) compreensão inferencial extratextual. A primeira diz respeito às informações retiradas do texto de forma explícita. Por meio de atividades de leitura dessa natureza, o leitor recorre ao texto para captar as informações requeridas. Quanto a isso, o autor explica que, nesse tipo de avaliação (atividade), as perguntas serão dirigidas para o estudo textual, no qual o leitor-aprendiz identifica as informações no próprio texto.

O pesquisador pondera que, até o momento das séries iniciais, é pertinente que o discente encontre as informações no próprio texto. Entretanto, precisamos prosseguir com práticas de leitura cujo nível de compreensão torne-se mais avançado. Isso precisa ocorrer à medida que o educando progride na aprendizagem, pois instigar unicamente a compreensão de nível literal não garantirá o desenvolvimento da proficiência leitora. Ademais, o aprendiz pode ainda "(...) criar uma visão inadequada do tratamento com leitura, inclusive construindo uma inaptidão ao trato com o texto,

¹ Sobre esses aspectos, discutimos na seção 3. 3 do Capítulo 3.

levando o leitor a negar-se, com o tempo, a mergulhar no texto (...)” (MENEGASSI, 2005a, p. 99).

Quanto ao nível de compreensão inferencial, observamos que este vem de encontro às informações que nem sempre estarão na superfície textual, explicitamente marcadas no texto. Para chegar a esse nível, o sujeito-leitor precisa manter-se atento ao texto e às pistas textuais deixadas pelo autor, recorrendo, desse modo, às estratégias de inferências. Sua leitura não será mais de natureza meramente textual, mas inferencial. Assim sendo, “o leitor deve ir ao texto, buscar pistas que evidenciem uma possível resposta, porém não está explícita na materialidade linguística do texto” (MENEGASSI, 2010a, p.47).

Por fim, a compreensão de nível inferencial extratextual a qual, segundo Menegassi (2010a), aproxima-se da terceira etapa do processo de leitura: a interpretação. Neste último nível de compreensão, o leitor precisará associar as informações adquiridas no texto com as informações provenientes dos seus conhecimentos prévios, para então, chegar à informação que não se encontra explicitamente no texto. Ao alcançar esse nível, o leitor encontra-se em fase de desenvolvimento de estratégias e habilidades de leitura que o levarão à interpretação.

A terceira etapa do processo de leitura é a interpretação e, como vimos, ela apresenta-se estreitamente relacionada ao último nível de compreensão (compreensão de nível inferencial extratextual). Daí advém a importância da ocorrência da compreensão antes da interpretação, já que se torna inviável a interpretação de um determinado texto sem que antes o leitor compreenda aquilo que leu.

Nessa etapa, o sujeito-leitor precisa utilizar sua capacidade crítica. Isso ocorre no “momento em que o leitor analisa, reflete e julga as informações que lê” (MENEGASSI, 2010a, p. 50). No entanto, como já referido anteriormente, o leitor terá que compreender o texto em questão, para então fazer as devidas relações entre os conhecimentos e informações adquiridas no texto com os seus conhecimentos anteriores, para, a partir daí, tecer um juízo de valor.

Segundo Menegassi (2010a), o leitor amplia seu repertório de conhecimento e de informação no momento em que alia esses conhecimentos (os do texto com os seus já existentes). Assim, o aprendiz tem a possibilidade de reformular seus conceitos e de ampliar e/ou atualizar seus conhecimentos prévios sobre o assunto

tratado no texto. A partir disso, torna-se possível a produção de novos sentidos e, por consequência, a produção de novos discursos.

Finalmente, tem-se a última etapa do processo de leitura: a retenção. Esta etapa consiste na habilidade de o leitor guardar em sua memória as informações mais importantes do texto lido. Nesse momento, o aluno-leitor consegue internalizar os conhecimentos e informações que ele julgar mais relevantes aos seus interesses e objetivos de leitura. Por esse motivo, a retenção também se configura uma etapa importante dentro do processo, justamente porque permite ao leitor tomar para si o que lhe for pertinente, assim como descartar o que não for.

Menegassi (2010a) ressalta que a retenção também pode se manifestar em dois níveis distintos. O primeiro está relacionado com a etapa de compreensão na qual o leitor não precisará chegar ao nível da interpretação. Guardará em sua memória as principais informações referentes à temática do texto sem, contudo, analisá-las. Já o segundo nível da retenção agregar-se-á à interpretação, possuindo uma maior amplitude com relação à compreensão. Nesse nível, o leitor armazenará em sua memória as informações já analisadas, modificadas e julgadas de acordo com a sua opinião, seu entendimento, seu ponto de vista sobre o assunto tratado no texto lido.

Com isso, constatamos que a leitura é um processo realizado a partir de um conjunto de etapas: decodificação, compreensão, interpretação e retenção. Todas com sua devida importância e uma ligada a outra. A complexidade do processo da leitura não permite levar em consideração apenas uma dessas etapas, excluindo as outras. O que implica entender que a leitura só pode ser concretizada com eficiência se ocorrida em sua totalidade. Sendo assim, não há como formar leitores mais proficientes por meio de atividades pautadas em uma única etapa desse processo.

Compreendemos, portanto, que ler está além da simples ação de decodificar, embora seja possível ainda observarmos práticas pedagógicas difundidas a partir dessa única etapa. Contudo, nosso foco é um trabalho pedagógico de leitura que possa promover não só a formação, mas o desenvolvimento² do aluno-leitor

² Menegassi (2010a) estabelece distinção entre os termos *formação do leitor* e *desenvolvimento do leitor*. Quanto ao primeiro, o autor esclarece tratar-se da fase em que a criança está nas séries iniciais, se apropriando ainda do código escrito. Geralmente, neste estágio, é comum e até mesmo pertinente, conduzir o leitor-mirim a realizar a leitura no nível textual, isto é, captando o que se deseja, apenas recorrendo-se ao texto. O segundo termo, *desenvolvimento do leitor*, é mais amplo no que se refere ao processo da leitura. Nesse caso, o leitor-aprendiz já não ficará somente no nível textual, mas irá além, buscando relacionar os conhecimentos (os seus com os do texto) interativamente, a fim de produzir/construir os sentidos para sua leitura. Isso, conforme Menegassi (2010a), precisa ocorrer à

competente, que compreende o que lê, que busca informações implícitas, extrapolando os limites textuais, que se posiciona criticamente frente às informações do texto, oferecendo-lhe sempre uma contrapalavra e que construa, a partir dos discursos alheios, seus próprios discursos (BAKHTIN, 2011).

2.2 AS CONCEPÇÕES DE LEITURA

Entendemos concepção como: “um conjunto de práticas efetivadas nas salas de aulas, que sistematizam as várias maneiras como o trabalho com a leitura é realizado” (MENEGASSI, 2010b, p. 168). Diante disso, discutimos as principais concepções de leitura fundamentadas nos estudos de Menegassi (2010b) e Leffa (2009), sob o viés a Linguística Aplicada. Usamos, aqui, as denominações de concepção, conforme Menegassi (2010b), são elas: leitura com foco no autor; leitura com foco no texto; leitura com foco no leitor; leitura com foco na interação autor-texto-leitor.

Do ponto de vista da concepção com foco no autor, a leitura passa a ser concebida, unicamente, a partir do pensamento e/ou ideias do autor. Em atividades elaboradas com base nessa concepção, o aprendiz-leitor não contribui com suas opiniões, impressões, conhecimentos prévios, submetendo-se de forma passiva diante das informações contidas no texto. Desse modo, o leitor fica impossibilitado de atribuir sentido próprio ao texto, cabendo-lhe tão somente captar as pretensões do autor.

A partir desse pressuposto, observamos que o estudante-leitor não terá suas capacidades leitoras desenvolvidas, visto que o ato de interagir e/ou dialogar com seu interlocutor (no caso, o autor do texto) lhe será negado. Não caberá ao aluno apoiar-se em estratégias³ como: consultar seus conhecimentos prévios, levantar hipóteses; antecipar-se ao texto e/ou fazer inferências. Sua função, de acordo com a concepção centrada no autor, é perceber somente as ideias de quem produziu o texto lido. “O foco de atenção é, pois, o autor e suas intenções, e o sentido está centrado no autor, bastando tão somente ao leitor captar essas intenções” (MENEGASSI, 2010b, p. 169).

medida em que o sujeito amadurece enquanto leitor. Por esse motivo, reportamo-nos, quase sempre, ao segundo termo.

³ Trataremos sobre as estratégias de leitura na seção 2.3 deste Capítulo.

A estratégia utilizada pelo leitor em situações de leitura ancoradas na concepção com foco no autor, provavelmente, será a busca de partes do texto semelhantes às perguntas, construindo, assim, uma espécie de repetição do pensamento e ideia do autor. Outra estratégia possível de ocorrer, informa Menegassi (2010b), é a resposta generalizante, na qual o estudante espera pela concordância ou correção do educador.

Por meio de uma ou de outra, o problema será o mesmo. O discente encontrar-se-á impedido de atribuir sentidos próprios ao texto, porque as informações que lhes são solicitadas não passarão de meras repetições, reproduções. Isso implicará na compreensão responsiva⁴ do educando, ou seja, ela não será estimulada de forma adequada, uma vez que nessas situações de leitura, não precisará ele, contrapor-se ao texto lido, emitindo ponto de vista, crítica, opinião, argumentos. Assim, o sujeito-leitor fica também impossibilitado de ser produtor de seus próprios discursos, restando-lhe apenas o papel de reprodutor do discurso alheio.

Já as atividades de leitura, embasadas na concepção com foco no texto, centralizam a atenção somente para “o reconhecimento do sentido das palavras e estruturas do texto” (MENEGASSI, 2010b, p. 170). Leffa (2009) informa que foi por volta dos anos 50 e 60, nos Estados Unidos, que a abordagem dessa concepção tomou conta dos estudos da leitura. A partir dessa perspectiva esperava-se que o texto “fosse transparente, mostrando o conteúdo da maneira mais clara possível” (LEFFA, 2009, p. 4).

A concepção de leitura com foco no texto também não permite ao aluno-leitor a atribuição de sentidos próprios ao texto. Em atividades de leitura dessa natureza, o texto é tomado como simples produto, que, uma vez codificado pelo emissor (autor), precisará somente ser decodificado pelo receptor (leitor), bastando para isso, somente o conhecimento do código.

Destarte, a leitura não se constitui um processo interativo, de construção de sentidos, no qual o leitor age de modo ativo, buscando o que lhe interessa, considerando seus conhecimentos enciclopédicos, cultura e ideologia. Na verdade, o ato de ler torna-se apenas uma captura de significados das palavras, de frases e/ou informações superficiais, porque o “conteúdo não está no leitor (...) mas no próprio

⁴ Sobre a compreensão responsiva, refletiremos na seção 3.2 do Capítulo 3.

texto (...); o significado é construído através de um processo de extração” (LEFFA, 2009, p. 6).

Em atividades de leitura a partir dessa concepção, por exemplo, as respostas às perguntas são encontradas no próprio texto, não precisando o aluno-leitor recorrer a alguma estratégia do tipo inferência, levantamento de hipótese. Portanto, concordamos que a atitude do leitor frente ao texto, nessa abordagem, seja uma atitude passiva, posto que lhe cabe tão somente um mecanismo de reprodução, de cópia das ideias contidas no texto lido.

Consoante Menegassi (2010b), atividades dessa natureza têm funcionalidade, quando aplicadas nas séries iniciais do ensino fundamental, pois, nessa fase, os alunos encontram-se ainda em processo de formação como leitores, na fase do apropriar-se do código escrito. Por outro lado, o autor critica a manutenção das atividades de leitura com o foco no texto, uma vez que elas tendem a impedir o desenvolvimento do discente como leitor crítico, proficiente.

No que se refere à leitura pautada na concepção com foco no leitor, constatamos que esta é conduzida, unicamente, por meio das impressões e opiniões do sujeito-leitor. Nessa abordagem, o leitor-aprendiz torna-se livre para levar ao texto os seus conhecimentos de mundo, suas experiências de vida. Por isso, os sentidos ao texto serão atribuídos somente pelos conhecimentos prévios do leitor, sendo descartadas as informações advindas do próprio texto por meio de pistas linguístico-discursivas, por exemplo.

Assim, o conhecimento enciclopédico do leitor ganha ênfase nessa abordagem porque

A idéia é de que nas vivências do dia a dia, o leitor vai construindo uma representação mental do mundo, resumindo, agrupando e guardando o que acontece num arquivo mental que podemos chamar de memória episódica. É essa memória episódica que ele aciona quando inicia a leitura de um texto, buscando os episódios relevantes e desse modo construindo a compreensão do texto. O que o texto faz, portanto, não é apresentar um sentido novo ao leitor, mas fazê-lo buscar, dentro de sua memória, um sentido que já existe, que já foi de certa maneira construído previamente (LEFFA, 2009, p. 12).

Nessa perspectiva, Menegassi e Angelo (2005) evidenciam o papel ativo do leitor, pois diferentemente das concepções anteriores (foco no autor e foco no texto), este passa, de certo modo, a agir sobre o texto, transportando para a leitura suas experiências vividas, atribuindo significados, selecionando informações, prevendo,

realizando inferências. “O leitor pode ser até menos ou mais refratário ao texto, permitindo ou não que seja tocado por ele, mas não é um elemento passivo, que apenas extrai significado do texto” (LEFFA, 2009, p. 15).

Todavia, ao descartar os aspectos sociais inerentes ao texto, considerando somente a visão do leitor, corre-se o risco de atribuir ao texto sentidos impróprios. “Isto é um problema, pois muitas vezes o aluno aciona um esquema impertinente sobre o conteúdo do texto lido, construindo uma compreensão inadequada à leitura” (MENEGASSI; ANGELO, 2005, p. 27).

A partir desse pressuposto, entendemos que, nos moldes da concepção com foco no leitor, o aprendiz é levado a recorrer a uma série de estratégias de leitura, assumindo-se ativo diante do processo. Entretanto, o desenvolvimento da proficiência leitora não acontece de modo adequado, uma vez que o leitor ignora elementos outros, constitutivos dos sentidos do texto. Numa situação de leitura dessa natureza, o processamento da leitura é realizado levando-se em conta apenas parte do processo (as considerações do leitor), deixando a visão da leitura limitada (LEFFA, 1999).

No que diz respeito à concepção de leitura com foco na interação autor-texto-leitor, as atividades de leitura são elaboradas com o intuito de promover a interação verbal entre os interlocutores (autor e leitor). O texto, nesse sentido, passa a ser considerado o lugar da interação. Por meio dele, os interlocutores compartilham conhecimentos, trocam informações, complementam-se e constroem juntos os sentidos para o texto. Assim, nessa abordagem de leitura, “O texto, (...), é construído não só pelo autor ao produzi-lo, mas também pelo leitor ao lê-lo” (LEFFA, 2009, p. 16).

Consoante Menegassi (2010b), a leitura, ancorada nessa concepção, passa a ser concebida como uma ação de linguagem de natureza dialógica. Os interlocutores nela envolvidos assumem o papel de sujeitos ativos que dialogam entre si. Isso é possível porque “atrás do texto há sempre um sujeito, uma visão de mundo, um universo de valores com que se interage” (FARACO, 2009, p. 43). O leitor, por sua vez, também tem seu universo, sua cultura, ideologia, sua visão de mundo.

Acreditamos que é dessa forma que os sentidos vão sendo construídos, à medida que o leitor leva para o texto os seus conhecimentos prévios, sua posição social, suas concepções ideológicas, levando em consideração também, os elementos linguístico-discursivos textuais, organização, assim como as atitudes,

ideias, conhecimentos e concepções sócio-ideológicas do autor. É essa conexão que possibilita a expansão, o aprimoramento da compreensão leitora, a qual leva o leitor a “fazer réplicas ao dito, confrontar posições, dar acolhida fervorosa à palavra do outro, confirmá-la ou rejeitá-la, buscar-lhe um sentido profundo, ampliá-la” (FARACO, 2009, p. 66).

Compreendemos que, embora tenhamos, no papel de leitor, a possibilidade de atribuir uma gama de sentidos ao texto, em função da própria situação de interação dialógica entre os interlocutores, os sentidos possíveis do texto são delimitados “dentro de seus limites linguísticos-discursivos, e claro da enunciação em que se encontra” (MENEGASSI, 2010b, p.175). O que significa dizer que o “vale-tudo” não é permitido, nessa ocasião, como acontece, geralmente, na concepção de leitura com foco no leitor. Os sentidos construídos precisam estar relacionados ao leitor, ao autor e ao que é dito no texto.

Menegassi (2010b) expõe que as perguntas de leitura com foco na interação configuram-se um instrumento auxiliar para o aluno no que diz respeito à produção de sentidos do texto. Para tanto, saber produzi-las e organizá-las será fundamental para que o trabalho do educador se concretize, de fato, como mediador do processo de ensino e aprendizagem do ato de ler.

Ademais, ao proporcionar a leitura em sala de aula, é pertinente também abrir espaço para momentos de interação e diálogo entre os alunos. Deixar claro para o aprendiz que ele, ao ler, é um sujeito ativo, participativo que tem algo a dizer a respeito do que está lendo; o autor também é um sujeito ativo e, ao escrever, tem suas intenções. Entendemos que é assim que o trabalho funciona eficientemente. Não adianta entregar o texto para o aluno, orientar a leitura individual, silenciosa e depois encher o quadro de perguntas para ele responder. Agindo assim, só estaremos tolhendo as competências leitoras de nossos aprendizes-leitores.

Nessa ótica, Sobral (2009), ao fazer referência ao círculo bakhtiniano, vem convalidar que o sentido é fruto da interação de cunho dialógico. A interação se fundamenta no diálogo em sentido amplo. Sendo assim, interação e diálogo não se separam, haja vista que, nesse processo, são envolvidos mais de um termo (a pergunta e a resposta) e mais de um sujeito (o eu e o outro). Destarte, a interação passa a ser vista como elemento indispensável para o processo contínuo de construção de sentido e sempre envolverá dois ou mais sujeitos, que interagem entre

si. O sujeito, ao falar ou escrever, reporta-se ao outro, suscitando sempre uma reação, uma resposta, uma réplica.

Menegassi (2010b) explica, ainda, que a própria interação que ocorre entre aluno e professor contribui para a construção de sentidos do texto, tendo em vista que o docente também é leitor e, como tal, levará para a sua leitura seus conhecimentos prévios, suas experiências, seu ponto de vista, suas ideologias, construindo uma interação idiossincrática, assim como o discente também construirá a sua. Dessa maneira, ambos produzem interações durante a leitura, já que não se deve levar em consideração apenas a leitura de um ou de outro (professor ou aluno), mas os sentidos que ambos produzem juntos sobre o texto.

Portanto, os sentidos do texto não podem ser considerados como algo pronto, bastando ao leitor somente captar os pensamentos e ideias do autor, ou reconhecer os sentidos das palavras e estruturas textuais, ou ainda, reportar ao texto somente as suas impressões e opiniões. Pelo contrário, os sentidos do texto só poderão ser construídos diante da união de todos esses fatores, considerando-se ainda, “os aspectos sócio-histórico-ideológicos presentes tanto no texto, quanto na situação de recepção de leitura” (MENEGASSI, 2010b, p. 176).

Queremos ressaltar que não é nosso objetivo descartar as demais concepções de leitura, mas possibilitar a compreensão de que cada uma – foco no autor; no texto; no leitor - exerce papel importante para o ensino e aprendizagem do ato de ler. Nossa crítica recai no fato de se levar em consideração apenas uma em detrimento de outra, como vemos, muitas vezes, em atividades na sala de aula e nos livros didáticos.

Por esse motivo, é acertado dizer, portanto, que, em uma atividade de leitura, seria mais adequado que tais concepções antecedessem (sem predominar) a concepção com foco na interação, complementando-a, de modo que fosse possível o ecletismo teórico. Ou seja, “o aproveitamento das características dos conceitos de leitura que são úteis à situação em que o professor e alunos estão interagindo, para produzir-se sentidos, em função das leituras estabelecidas para o texto trabalhado” (MENEGASSI; ANGELO, 2005, p. 39).

Diante de todas as considerações até o momento levantadas, podemos constatar que o trabalho pedagógico com a leitura não é tarefa fácil. A promoção do ato de ler de modo eficiente, significativo, dependerá, certamente, da concepção mais adequada à realidade de cada público discente. Caberá ao professor perceber as necessidades de seus alunos, buscando o melhor caminho para proporcionar um

trabalho efetivo com a leitura. Na seção seguinte, discorreremos a respeito das estratégias de leitura.

2.3 ESTRATÉGIAS DE LEITURA

Antes de darmos início às reflexões acerca do ensino de estratégias de leitura, torna-se preciso definirmos o que é uma estratégia. Para tanto, recorreremos a alguns teóricos com o intuito de entendermos esta definição. De acordo com Coll (1987 apud SOLE, 1998, p. 68), trata-se de “um procedimento – com frequência chamado também de regra, técnica, método, destreza ou habilidade – é um conjunto de ações ordenadas e finalizadas, isto é, dirigidas à consecução de uma meta”

Nesse sentido, Solé (1998) explica que as estratégias são extremamente úteis para regular as atividades das pessoas. Isso ocorre à medida que suas aplicações permitem fazer seleções, avaliações, permanecer ou descartar determinadas ações para alcançar a meta que se deseja.

Menegassi (2005b), ao tratar das estratégias de leitura, define-as como: “procedimentos conscientes ou inconscientes utilizados pelo leitor para decodificar, compreender e interpretar o texto e resolver os problemas que encontra durante a leitura” (MENEGASSI, 2005b, p. 77). Assim sendo, compreendemos que as estratégias podem ser um bom instrumento para direcionar o leitor pelo percurso mais apropriado de sua leitura, já que ler perpassa por todas essas etapas – decodificar, compreender, interpretar.

Kleiman (2013) também discute sobre o assunto e expõe que “quando falamos de ESTRATÉGIAS DE LEITURA, estamos falando de operações regulares para abordar o texto” (KLEIMAN, 2013, p. 74, destaque da autora), o que se confirma com o já citado anteriormente. Nessa lógica, as estratégias são mecanismos e/ou meios utilizados pelos leitores para superar eventuais obstáculos que possam surgir no decorrer da leitura, podendo acontecer de forma consciente e/ou inconsciente.

Kleiman (2013) salienta que as estratégias utilizadas pelo leitor se separam em duas classificações: estratégias cognitivas e estratégias metacognitivas. As primeiras são operações inconscientes e seu processamento ocorre automaticamente, “sem que haja desautomatização e reflexão consciente por parte do leitor experiente de como é que ele realiza essas operações” (KLEIMAN, 2013, p.100).

Com relação às estratégias metacognitivas, Kleiman (2013) postula tratar-se de operações realizadas conscientemente, partindo sempre de um determinado objetivo. Ao fazer uso dessas estratégias, o leitor é capaz de dizer quando não consegue entender um determinado texto e para que está fazendo determinada leitura. Por serem as estratégias procedimentos que envolvem o cognitivo e o metacognitivo, não se pode considerá-las como técnicas infalíveis ou como receitas prontas a serem seguidas à risca (SOLÉ, 1998).

Kleiman (2013) esclarece que na perspectiva do processo de leitura como um conjunto de estratégias cognitivas e metacognitivas de abordagem textual, o ensino das estratégias consiste, de uma forma, na modelagem de estratégias metacognitivas, e, de outra, no desenvolvimento de habilidades verbais inerentes aos automatismos das estratégias cognitivas. Nesse sentido, entendemos que um complementa o outro; um aperfeiçoa o outro; isto é, à medida que o sujeito-leitor aprende a fazer uso de estratégias metacognitivas, além de criar novas, ele passa a desenvolver e/ou aperfeiçoar cada vez mais as estratégias cognitivas.

Acreditamos que as estratégias são procedimentos e precisam ser ensinadas, uma vez que elas não afloram ao acaso, pelo contrário, “ensinam-se – ou não se ensinam – e aprendem-se – ou não se aprendem” (SOLÉ, 1998, p. 70). Por isso, é necessário conhecermos, em termos de definição e funcionalidade, algumas estratégias de leitura. É importante também proporcionar ao aluno o conhecimento e, conseqüentemente, a consciência do uso desses procedimentos, porque “o que queremos não são crianças que possuam amplos repertórios de estratégias, mas que saibam utilizar as estratégias adequadas para a compreensão do texto” (SOLÉ, 1998, p. 73).

2.3.1 Estratégias: Seleção, Antecipação, Inferência e Verificação

A leitura é

uma atividade que implica estratégias de **seleção, antecipação, inferência e verificação**, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas (BRASIL, 1998, p. 60-70, grifos nossos).

Como vemos, os PCN já trazem orientações de que o trabalho pedagógico com a leitura, para ser eficiente e garantir o desenvolvimento da proficiência leitora, precisa ser realizado por meio da utilização de estratégias de leitura. De acordo com os documentos, o êxito da leitura depende de tais procedimentos, porque são eles que possibilitam os leitores de controlar a ação, tomando determinadas decisões em função de suas dificuldades no momento em que estão lendo. Desse modo, os PCN concebem as estratégias como procedimentos que auxiliam o sujeito-leitor a alcançar, da melhor maneira possível, a compreensão do que é lido.

No que tange à estratégia de leitura denominada “seleção”, Menegassi (2005b) postula que, por meio dela, o leitor é levado a considerar em sua leitura somente o que lhe é necessário para compreender o texto. Dizemos, nesse caso, que o leitor inicia um tipo de “investigação preliminar” a partir do próprio título do texto lido; de imagens; dos excertos em destaque (geralmente, com letras maiores e/ou coloridas); resumos colocados em quadros. A partir disso, o leitor seleciona o que mais lhe interessa de acordo com os objetivos da leitura.

Essa estratégia parece bem apropriada para ser ensinada nas leituras cujo objetivo é a busca de informações sobre um determinado assunto. Nas pesquisas realizadas na internet, por exemplo, quase sempre, os alunos tendem a copiar o texto na íntegra, sem distinguir as ideias principais das secundárias. Diante dessa situação, o professor pode mediar a atividade, mostrando para os alunos que nem toda informação contida no hipertexto será importante e, que atentando para alguns elementos, ele pode ir selecionando somente o que for pertinente, dado o objetivo da leitura.

Um leitor ainda imaturo, provavelmente, não atenta para detalhes do texto como: letras grandes, coloridas, título, entre outros. Por isso, caberá ao professor-mediador criar ações pedagógicas para fazer o aluno perceber que esses detalhes carregam consigo uma gama bastante considerável de sentidos e que, certamente, os ajudarão a realizar de forma eficiente a leitura.

Com relação à “antecipação”, podemos dizer que o sujeito-leitor, ao fazer uso dessa estratégia, é conduzido a levantar determinadas suposições, determinadas hipóteses, predições. Isto é, ele tenta prever os significados do texto a partir de informações explícitas ou implícitas, antes mesmo de lê-lo em sua totalidade. Significa então, que esse leitor é capaz de se antecipar mentalmente por meio de pistas textuais e/ou elementos textuais como o próprio título do texto.

De acordo com Menegassi (2005b), as antecipações são comprovadas ou não no decorrer da leitura. Quando comprovadas, a leitura segue adiante e, nesse momento, o leitor sente-se seguro, pois está no caminho certo. Caso não sejam comprovadas, o sujeito-leitor tende rever os seus procedimentos e busca readequá-los ou até mesmo trocá-los para então, alcançar êxito nas suas antecipações.

Segundo Kleiman (2013), o leitor maduro, eficiente é capaz de fazer predições (ou antecipações)

baseadas no seu conhecimento de mundo. Na aula de leitura é possível criar condições para o aluno fazer predições, orientado pelo professor, que além de permitir-lhe utilizar seu próprio conhecimento, supre eventuais problemas do aluno, construindo suportes para o enriquecimento dessas predições e mobilizando seu maior conhecimento sobre o assunto (KLEIMAN, 2013, p. 78-79).

Dessa forma, o leitor já começa a agir sobre o que lê, posto que a ele é dada a oportunidade de estabelecer relação de sentidos entre conhecimentos textuais e extratextuais, principalmente aqueles advindos de suas experiências vividas. Nota-se, portanto, uma postura ativa, não passiva por parte do leitor.

A respeito das “inferências”, tratam-se de “ações que unem o conhecimento que não está explícito no texto, porém possível de ser captado, com o conhecimento que o leitor tem sobre o assunto” (MENEGASSI, 2005b, p. 81). Em outras palavras, são sentidos buscados pelo leitor fora do texto, mas que mantém relação de sentido com o assunto abordado e, principalmente, com os conhecimentos prévios do leitor. Mais uma vez, o leitor tem a oportunidade de concatenar conhecimentos (adquiridos dentro e fora do texto) e/ou informações, participando ativamente da produção de sentidos.

As inferências somente são possíveis mediante à união destas informações: as armazenadas na memória do leitor (conhecimento prévio) com as adquiridas por intermédio de pistas textuais deixadas pelo autor. Essa união de informações configura-se numa espécie de “ponte de sentido criada pelo leitor com o texto lido, construindo uma nova informação, que não existia antes no texto, nem no leitor” (MENEGASSI, 2005b, p. 81).

Já a “verificação” é uma estratégia que permite ao leitor-aprendiz confirmar ou não as antecipações e as inferências realizadas. Ela também é responsável por possibilitar o controle e a eficácia das escolhas de estratégias do leitor. Ao passo que esse leitor confirma as hipóteses levantadas e as realizações de inferências, ele

ganha confiança e dá prosseguimento na leitura, construindo os sentidos necessários para o texto. Mas, caso o leitor não confirme suas hipóteses e inferências, cabe a ele buscar apoio em outras estratégias a fim de alcançar o objetivo de leitura pretendido.

É certo que essas não são as únicas estratégias de leitura utilizadas pelo leitor no processamento da leitura, mas as principais, segundo Menegassi (2005b). No processo de leitura, elas ocorrem a todo momento, simultaneamente, e não seguem uma ordem determinada. O fato é que no ensino de estratégias deve-se prevalecer a construção e o uso de procedimentos que possam ser transferidos sem maiores dificuldades para múltiplas e distintas situações de leitura (SOLÉ, 1998).

2.3.2 Estratégias: Antes, Durante e Depois da Leitura

À luz da Psicolinguística e da Linguística Aplicada, dissertamos sobre as estratégias leitoras que podem possibilitar a compreensão e podem ser acionadas pelo leitor *antes, durante e/ou após* o processamento da leitura (SOLÉ, 1998). Essa separação não se configura uma regra, pois além de serem possíveis de troca, podem ocorrer em todos os momentos da leitura, independentemente da ordem aqui apresentada.

Com relação às estratégias desenvolvidas “antes” da leitura, devemos abordar, de acordo com Menegassi (2005b), pelo menos, três pontos importantes que fazem parte dessa etapa e que ocorrem de forma conjunta. São eles: a motivação para a atividade de leitura juntamente com os objetivos; a ativação dos conhecimentos prévios; a produção de previsões e a formulação de perguntas ao texto lido.

Como já discutido anteriormente, os objetivos de leitura norteiam todo o processo. Nesse caso, eles precisam ser construídos numa parceria de interação entre professor e aluno, tendo como referência o texto que será lido. Apontamos os possíveis objetivos que podem nortear uma atividade de leitura, no entanto, não nos deteremos em detalhá-los, tampouco esgotá-los. São eles, de acordo com Solé (1998)⁵: ler para obter uma informação precisa; para seguir instruções; para obter uma informação de caráter geral; para aprender; para revisar um escrito próprio; por prazer; para comunicar um texto a um auditório; para praticar a leitura em voz alta; para verificar o que se compreendeu.

⁵ Solé (1998) oferece em seu livro “Estratégias de leitura” um estudo mais aprofundado acerca dos objetivos de leitura.

Quanto à motivação, Solé (1998) explica que nenhuma atividade de leitura realizada em sala de aula deve ter seu início sem que os principais sujeitos interessados (os leitores em geral, mas no caso da sala de aula, especificamente, os alunos) estejam motivados. Por essa razão, antes mesmo da leitura, os alunos precisam saber que a atividade proposta terá sentido para eles.

Para isso, não poderá faltar um 'personagem' que, nessa situação de ensino, tem um papel bastante relevante: o professor. Ele terá a responsabilidade de conduzir, assumindo-se como mediador, a situação de motivação da melhor maneira possível. Isso poderá ser feito a partir de uma conversação com os alunos sobre o assunto tratado no texto; por meio de perguntas que direcionem a compreensão etc. De qualquer modo, é de suma importância dar voz ao aluno, pois carregam consigo um vasto conhecimento de mundo, além de poderem atuar ativamente na construção dos sentidos.

O conhecimento prévio configura-se o segundo ponto a ser levado em consideração como estratégia antes da leitura. A partir dele, o professor pode avaliar o que o discente sabe sobre o texto "para, inclusive, detectar possíveis manifestações de problemas de compreensão textual" (MENEGASSI, 2005b, p. 91), readequando as suas propostas pedagógicas de acordo com as necessidades de aprendizagem discente.

Quando o leitor ativa o conhecimento prévio de forma adequada, ele passa a ter maiores possibilidades de atribuir significados ao texto lido, alcançando a compreensão satisfatoriamente. Por outro lado, se o conhecimento prévio for inexistente e/ou acionado inadequadamente, o leitor não compreenderá o texto, tampouco "interpretá-lo, criticá-lo, utilizá-lo, recomendá-lo, rejeitá-lo etc." (SOLÉ, 1998, p. 103).

Diante do exposto, algumas ações podem ser realizadas para a atualização dos conhecimentos prévios. Por exemplo, explicar o que será lido indicando a temática para que o leitor-aprendiz a relacione a sua experiência prévia; chamar atenção para elementos textuais, como o título, imagens, expressões, palavras; utilizar outras leituras para ampliar o repertório de informações; dar voz aos alunos para que exponham e troquem ideias a respeito do que já sabem sobre o assunto abordado. Essas possibilidades, certamente, contribuirão para a ativação desses conhecimentos.

Quanto à produção de previsões sobre o texto lido, Solé (1998) expõe que

nos baseamos nos mesmos aspectos do texto que já mencionamos: superestrutura, títulos, ilustrações, cabeçalhos etc. E, naturalmente, em nossas próprias experiências e conhecimentos sobre o que estes índices textuais nos permitem entrever sobre o conteúdo do texto (SOLE, 1998, p. 107).

Assim, é necessário instigar a atenção do discente-leitor para esses elementos, já que eles constituem o texto e carregam em si, determinados significados, pistas textuais importantes para a compreensão. O leitor inexperiente (possivelmente, alunos das séries iniciais que estão diante das primeiras leituras no contexto escolar), normalmente, pode não atentar para esses aspectos, daí caberá ao professor mediar esta tarefa, mostrando aos leitores-mirins como se faz.

Além disso, é importante deixar claro para o leitor-aprendiz que as hipóteses e as formulações não se configuram verdades exatas, elas podem ser confirmadas ou não no decorrer da leitura. “Nesse momento, o processo de atenção do leitor eleva-se, readequando-se os objetivos iniciais, o que lhe possibilita ‘mergulhar com mais profundidade’ no texto e na sua compreensão” (MENEGASSI, 2005b, p.92).

Vale destacar também, a oportunidade que é dada, nessa situação, aos estudantes de assumirem o protagonismo da atividade de leitura, porque leem e, principalmente, porque tomam a leitura para si no momento em que transferem para o texto o que pensam, até que ponto a opinião dada é correta. Dessa maneira, eles aprendem que as suas contribuições também são extremamente importantes para a efetivação da leitura.

O último ponto da primeira etapa de estratégias (antes da leitura) diz respeito à formulação de perguntas. Sua ocorrência mantém estreita ligação com as previsões. Ao ser incentivado a formular perguntas significativas sobre o texto, o leitor manifesta mais uma vez o seu conhecimento prévio, toma consciência do que sabe e do que não sabe a respeito do assunto tratado no texto e ainda define objetivos próprios para a sua leitura (MENEGASSI, 2005b).

Solé (1998, p. 112) enfatiza que as perguntas formuladas variam bastante, porém o que importa é que “elas se refiram aos componentes essenciais do texto”. A autora salienta que diante de um trabalho prévio de leitura, a tendência é que todas essas estratégias – motivação, objetivos de leitura, conhecimento prévio, formular previsões, formular perguntas – ocorram conjuntamente, fazendo com que a realização de uma leve à realização de outra.

Sobre as estratégias utilizadas “durante” o processamento da leitura, Menegassi (2005b) destaca seis possibilidades: *formulação de previsões; formulação de perguntas; esclarecimento de dúvidas; resumo de ideias; avaliação do caminho percorrido e realização de novas previsões; relacionamento da nova informação adquirida do texto ao conhecimento prévio armazenado.*

A formulação de previsões que tem seu início antes mesmo do ato de ler propriamente dito, conforme Menegassi (2005b), tende a expandir-se durante todo o processo de leitura, ou seja, antes, durante e depois. Lembramos que a previsão “consiste em estabelecer hipóteses ajustadas e razoáveis sobre o que será encontrado no texto, baseando-se na interpretação que está sendo construída sobre o que já se leu e sobre a bagagem de conhecimentos e experiências do leitor” (SOLÉ, 1998, p. 119).

É certo que elas também conduzem o sujeito-leitor aos objetivos ou à sua readequação quando necessário. Sua ocorrência se dá ao mesmo tempo em que o leitor lança mão da estratégia de processamento de perguntas. Por meio dessas perguntas, o leitor-aprendiz passa a questionar as ideias apresentadas no texto lido e busca possíveis respostas que se confirmam ou não. Essa formulação de perguntas é um meio de manter o leitor atento à leitura e aos objetivos desta (MENEGASSI, 2005b).

Relacionado à formulação de perguntas, temos a estratégia referente ao que Menegassi (2005b) chama de esclarecimento de dúvidas. Ou seja, a partir do autoquestionamento, o sujeito-leitor esclarece suas dúvidas sobre o texto. Segundo o autor, as dúvidas surgidas no decorrer da leitura ajudam na construção de novas previsões e perguntas, além de permitir a avaliação dos resultados das antecipações, das inferências, das respostas às perguntas levantadas.

Dessa maneira, conseguimos perceber o comportamento ativo do sujeito-leitor por meio da interação que ele realiza a todo momento com o texto, com o autor, ao transferir os seus questionamentos, ideias, conhecimentos, opiniões, ao mesmo tempo em que extrai para si o que o texto/autor tem a oferecer de melhor. Nessa lógica, acreditamos que a prática da leitura, em contexto de sala de aula, passa a ter mais sentido e mais eficiência.

No que se refere à estratégia de resumo de ideias, Solé (1998) expõe que seria mais adequado falar em recapitulação, já que esse procedimento consiste em expor

de modo sucinto o que foi lido no texto. Essa síntese contribuirá para a próxima etapa que envolve as estratégias usadas após a leitura.

Menegassi (2005b) estabelece algumas formas de realizar o resumo que podem ser: mentalmente; mediante anotação de observações no caderno folha de papel ou até mesmo no próprio texto. O mais importante, frisa o pesquisador, é que durante o processo de leitura o discente-leitor seja capaz de organizar as ideias principais e resumi-las para melhor compreender o texto lido, bem como realizar posteriormente a verificação.

A partir da estratégia de avaliação, o leitor poderá verificar se os demais procedimentos adotados para a sua leitura estão sendo eficazes para que a compreensão ocorra de maneira total. Frente aos resultados da avaliação, o leitor lança mão de novas previsões, sendo confirmadas ou não, readequando seus objetivos quando necessário for.

Ao usar todas as estratégias até aqui descritas no processamento da leitura (previsões; perguntas; esclarecimento de dúvidas; resumo; avaliação e realização de novas previsões), ainda resta ao leitor fazer a relação dos conhecimentos adquiridos no texto com os conhecimentos enciclopédicos. Quando isso acontece, o leitor-aprendiz é possibilitado a expandir seus conhecimentos, a reformulá-los ou até mesmo abandoná-los.

Solé (1998, p. 120) defende que é preciso ensinar as crianças a compreender e a controlar sua compreensão desde as séries iniciais. Assim, os pequenos leitores se acostumarão desde cedo “a resumir, fazer perguntas, a resolver problemas de compreensão a partir do momento que começam algumas frases, e até mesmo antes, quando assistem à leitura que outros fazem para eles”.

Quanto aos procedimentos que podem ocorrer “depois” da leitura, é esperado que o sujeito-leitor tenha alcançado a compreensão de forma eficiente (diante de todo o trabalho realizado com apoio das estratégias anteriores) e, conseqüentemente, chegue à interpretação do texto. Sendo assim, o leitor precisará ter desenvolvido as habilidades de: *identificação da ideia principal; elaboração de resumo; formulação e resposta de perguntas* (SOLÉ, 1998).

Como podemos perceber, não se tratam de estratégias inéditas, já que foram estas assinaladas, anteriormente, como processos que podem contribuir positivamente para a compreensão do leitor durante todo o processamento da leitura. Nesse caso, resta-nos observar como elas se comportam depois da leitura.

Assim, ao finalizar uma leitura, caberá ao sujeito-leitor “relatar, mesmo que seja só para si, qual a idéia principal do texto, que pode aparecer através da identificação de enunciado (s) importante (s) do texto, muitas vezes de maneira explícita ou implícita” (MENEGASSI, 2005b, p. 95). Para Menegassi (2005b), quando questionamos o leitor sobre a ideia principal presente no texto lido, é possível que se obtenha respostas bastante distintas, pois, é preciso considerar as diferenças nas leituras, nos conhecimentos prévios, nos objetivos e realidades de leitura. Nesse caso, não significa, necessariamente, estarmos diante de uma confusão de leitura.

Todavia, pode acontecer que alguns apontamentos de ideia principal não estejam coerentes com o texto, isto é, não mantenham relação de sentido com as informações ali contidas. Nessa situação, estaremos diante de uma falha na compreensão do leitor, o qual precisará ser conduzido à reformulação de suas estratégias a fim de se alcançar, eficientemente, a compreensão das ideias principais.

Para essa identificação ser satisfatória, alguns aspectos textuais precisam ser considerados, por isso há a necessidade de atentarmos para a própria estrutura textual e discursiva do texto (MENEGASSI, 2005b). Além desses elementos, o leitor pode ainda:

Sublinhar as partes principais do texto que achar importante; grifar palavras importantes, que se repetem no texto, que, unidas, formam um enunciado representativo da idéia principal; fazer pequenas anotações que resumam os parágrafos; identificar, nos parágrafos, o que são exemplos e explicações, levando o leitor a encontrar a ideia do parágrafo (MENEGASSI, 2005b, p. 96).

Ressaltamos que todo o processo de busca pela ideia principal precisa ser ensinado para ao aluno-aprendiz, assim como as demais estratégias. Porém, não será suficiente apenas explicar teoricamente como se faz. Será preciso demonstrar na prática. Daí o trabalho modelo do professor tornar-se fundamental. A título de exemplo, uma boa oportunidade para isso, seria a leitura compartilhada, na qual o trabalho é desenvolvido conjuntamente, num processo interativo: alunos, professor, texto/autor e na qual o aluno tem a possibilidade de observar como o professor lê.

Outro procedimento utilizado, geralmente, no trabalho após a leitura é o resumo. Segundo Solé (1998), para o leitor-aprendiz realizar essa estratégia precisará ter identificado também a ideia principal do texto, tal como o tema (o conteúdo) e os detalhes secundários. A autora também explica que o resumo precisa apresentar-se numa forma concreta, ou seja, na forma escrita.

Quanto à estratégia de formular e responder perguntas, sua finalidade não se esgota no ato de avaliar, como ocorre, quase sempre, na escola. Antes disso, seu fim é contribuir para a promoção de uma leitura dinâmica, na qual o leitor-aprendiz se envolva ativamente no processo de construção da compreensão. Nesse ponto de vista, “o leitor capaz de formular perguntas pertinentes sobre o texto está mais capacitado para regular seu processo de leitura e, portanto, poderá torná-lo mais eficaz” (SOLÉ, 1998, p. 155).

Com base nessas discussões, concordamos que o trabalho pedagógico com a leitura em sala de aula, a partir de um planejamento pedagógico que englobe as estratégias aqui elucidadas, podem possibilitar um ensino mais significativo, que promova o desenvolvimento de um leitor mais autônomo, mais ativo. Essa possibilidade precisa adentrar as salas de aula, assim como as metodologias docentes, para, de fato, favorecermos uma aprendizagem mais eficiente.

2.4 A LEITURA EM CONTEXTO ESCOLAR

No contexto educacional atual, como já mencionamos, temos presenciado o insucesso da escola no que diz respeito ao ensino e aprendizagem da leitura. Consoante Antunes (2009), essa instituição, no geral, tem falhado na tarefa de formar leitores, embora seja um assunto bastante pesquisado e discutido no meio acadêmico e científico.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), por exemplo, são ações institucionais, que, segundo a autora, são realizadas com objetivo de motivar e reorientar, de forma fundamentada, práticas de linguagem como a leitura e a escrita. Ambos, já com enfoque no domínio da língua “como uma das condições para a plena participação do indivíduo em seu meio social” (ANTUNES, 2003, p. 22).

Não obstante, é possível perceber a leitura dentro de uma abordagem ainda tradicional, que, conforme Ritter (2005), é abstrata e homogênea, centrada unicamente na competência linguística, especificamente, no domínio do código. Em outras palavras, ler na escola, não tem passado do simples ato da decodificação ou, unicamente, da extração de significado do texto (LEFFA, 2009).

O problema dessa abordagem é que os leitores-aprendizes ficam impossibilitados de produzirem seus próprios discursos, de construir sentidos, já

que lhes é cabido apenas a reprodução mecânica daquilo que está explícito no texto, tornando-se “um ser passivo, um receptáculo de informações, (...) pseudo-leitores, carentes de reflexão e crítica” (RITTER, 2005, p. 122).

De acordo com os PCN, o ato de ler

(...) é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra (BRASIL, 1998, p. 69).

Desse modo, o documento oficial supracitado orienta a prática da leitura sob o viés de uma abordagem interacionista da linguagem, na qual o sujeito-leitor assume uma postura ativa diante de suas leituras, precisando, para isso, muito mais que copiar informações do texto ou captar as intenções do autor. Em vista disso, cabe-nos um questionamento: por que a escola se distancia ainda dessa perspectiva de ensino e aprendizagem da leitura?

Em conformidade com Silva (2004), uma possível resposta pode ser encontrada na própria formação do professor, que, muitas vezes, é falha, por diversos motivos, impossibilitando um trabalho competente com a leitura. O autor cita vários estudos⁶ que comprovam a limitação no repertório teórico docente. Essa inconsistência teórica é que leva o professor a reproduzir, de forma mecânica, sempre as mesmas práticas pedagógicas que, geralmente, não têm sido suficientes para promover a progressão do desenvolvimento da competência leitora.

Outro fator que pode reduzir a leitura à simples ação de “cópia e cola”, ou seja, atividade desprovida de qualquer função comunicativa, é a adoção do livro didático como único recurso pedagógico condutor da prática docente. O problema não está no uso do livro didático, mas na falta de uma avaliação antes do uso, para fins de análise do que realmente está adequado ou não às necessidades dos alunos e/ou aos objetivos pedagógicos das aulas.

Quanto a isso, Ritter (2005) explica que não é difícil encontrar incoerências e desarticulações em materiais didáticos de certas coleções. Daí a importância de uma análise prévia. Além disso, o professor precisa ser autor de suas aulas, porque só

⁶ Sobre a desatualização dos professores de língua portuguesa, v. *A escolarização do leitor*, a didática da destruição da leitura, de Lilian Lopes Martins Silva (Porto Alegre, Mercado Aberto, 1986, p.39-52) e *A literatura infantil na escola*, de Regina Zilberman (2. Ed. São Paulo, Global, 1982, cap. 2) (SILVA, 2004, p. 19. Em nota de rodapé).

assim ele também assumirá um papel ativo dentro do processo ensino e aprendizagem da leitura.

Por isso há

(...) a necessidade de o professor se ver como um ser inacabado, incompleto, que necessita de uma “*realimentação*”, já que a sua formação continua ao longo de sua vida profissional. Nessas condições, é fundamental que a produção científica assuma a posição de co-autora das transformações pedagógicas, permitindo ao professor momentos de revisitação, de estranhamento, de reflexão em relação a sua prática (RITTER, 2005, p. 135).

Dentre outros fatores que, de certa forma, prejudicam o andamento do trabalho eficiente com a leitura, Silva (2004) cita ainda: o currículo, que segundo o autor, quase sempre é inconsistente, incoerente, cheio de lacunas; as ideologias, as múltiplas funções da mulher professora, a falta de equipamentos que dê o suporte necessário para o trabalho com a leitura, no caso, as bibliotecas etc.

Tendo em vista alguns dos aspectos que podem atrapalhar o trabalho com a leitura, Ritter (2005) discute sobre aqueles que podem contribuir para atividades mais significativas, que possibilitem o senso crítico, reflexivo do aluno. Um deles pode ser o trabalho pedagógico por meio de projetos de leitura. No entanto, como posto pela autora, esse trabalho precisa seguir a linha dialógica da linguagem e ser desenvolvido de maneira coletiva, a partir de situações sociais reais inerentes ao contexto escolar, como por exemplo:

a organização da festa junina da escola, a apresentação teatral em um evento, a comemoração do final do ano letivo. (...) tais atividades são muito frequentes em nossas escolas, mas, na grande maioria das vezes, não são aproveitadas como situações para contextualizar a necessidade de ler (RITTER, 2005, p. 137).

Na mesma linha de pensamento, Menegassi (2010a) expõe que, além de propostas pedagógicas ligadas a uma série de estratégias e habilidades de leitura, é preciso, também, proporcionar ao aluno-leitor o contato efetivo com livros, materiais escritos de diferentes gêneros, veiculados em seus suportes reais propagados na sociedade.

Entendemos que é por esse viés que a escola precisa conduzir as práticas leitoras: como oportunidade de ampliar os repertórios de informações, de conhecimentos, de trocas de experiências, bem como de propiciar ao aluno uma compreensão ativamente responsiva. É preciso incentivar e estimular o estudante,

por intermédio de práticas pedagógicas consistentes e fundamentadas, a desenvolver-se como leitor crítico, consciente e ativo em todos os âmbitos: intelectual, cultural, ideológico e social.

Destarte, finalizamos, aqui, este capítulo, no qual dissertamos sobre o processamento da leitura, cuja realização se dá por meio de etapas, a saber: decodificação, compreensão, interpretação e retenção. Essas etapas ocorrem simultaneamente no momento da leitura, por isso não podem ser dissociadas. Discorreremos também, acerca das concepções de leitura. A partir dos estudos de Menegassi (2010a) e Leffa (2009), pudemos conhecer quatro concepções: foco no autor, foco no texto, foco no leitor e foco na interação autor-texto-leitor. À luz da Psicolinguística, discutimos a respeito das estratégias de leitura. Por fim, debatemos sobre a leitura no contexto escolar.

No próximo capítulo, tratamos a respeito de aspectos inerentes à interação verbal, de acordo com os pressupostos do círculo de Bakhtin. Em seguida, discutimos sobre a Responsividade, os gêneros discursivos, bem como as especificidades do gênero charge.

3 INTERAÇÃO VERBAL, RESPONSABILIDADE E GÊNEROS DISCURSIVOS

Neste capítulo, refletimos a respeito da interação verbal, buscando entender a natureza dialógica da linguagem, sob o ponto de vista bakhtiniano. Em seguida, tratamos da responsividade, tomando como base os estudos de Bakhtin (2011), Menegassi (2008), Ohuschi (2013) e outros. Após, discorremos a respeito dos gêneros discursivos com base nos estudos de Bakhtin (2011). Ao dar prosseguimento, discutimos sobre a definição da charge; as características visuais; a intertextualidade presente no texto chárstico e, por fim, apresentamos uma breve discussão sobre o gênero em questão na perspectiva bakhtiniana.

3.1 A INTERAÇÃO VERBAL

Em sua obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, Bakhtin/Volochinov (2004) discorrem sobre os estudos da linguagem. Os autores, antes de lançarem mão de sua proposta, expõem de forma crítica duas correntes de pensamento de natureza filosófica e linguística. São essas correntes denominadas Subjetivismo Individualista e Objetivismo Abstrato.

Segundo os autores, para o Subjetivismo Individualista, a enunciação é considerada uma ação (linguística) monológica, ou seja, a enunciação é um ato puramente individualista, considerando-se essencial apenas o que vem do (discurso) interior, descartando, assim, o exterior.

Entretanto, Bakhtin/Volochinov (2004) consideram que a verdadeira concepção de expressão nada tem a ver com a teoria da expressão dessa primeira orientação do pensamento filosófico-linguístico. Consoante os filósofos, não há uma distinção qualitativa entre conteúdo interior e a expressão exterior.

O centro organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo. Só o grito inarticulado de um animal procede do interior, do aparelho fisiológico do indivíduo isolado. É uma reação fisiológica pura e não ideologicamente marcada. Pelo contrário, a enunciação humana mais primitiva, ainda que organizada por um organismo individual, é, do ponto de vista do seu conteúdo, de sua significação, organizada fora do indivíduo pelas condições extra-orgânicas do meio social. A enunciação enquanto tal é um puro produto da interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade linguística (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p. 121).

Ao seguir essa lógica, entendemos que, em situações comunicativas reais entre dois interlocutores ou mais, o discurso é construído a partir de condições externas. Numa conversa entre amigos, por exemplo, supomos o que o outro já sabe ou o que lhe interessa saber. Pressupomos o seu ponto de vista, suas possíveis concordâncias ou discordâncias e, a partir disso, vamos construindo o nosso discurso da melhor maneira possível, com argumentos, novas informações, explicações. Nessa linha de pensamento, podemos perceber que é a expressão exterior que determina o percurso do discurso interior.

Com relação ao Objetivismo Abstrato, também podemos constatar um distanciamento da verdadeira natureza da linguagem, pois, para esta corrente de pensamento, as leis linguísticas dependeriam somente da consciência do indivíduo. No entanto, Bakhtin/Volochinov (2004) alegam que essas leis linguísticas não podem depender unicamente da consciência do indivíduo, isso porque as regras já se encontram estabelecidas, cabendo ao sujeito apenas levá-las para a sua consciência.

Assim, a partir dos estudos feitos sobre as orientações do pensamento filosófico-linguístico, Bakhtin/Volochinov (2004) explicam que

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato fisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p. 123).

Para os autores, o surgimento da enunciação dá-se a partir de uma determinada situação de interação comunicativa entre sujeitos (dois ou mais) socialmente organizados. Os parceiros do ato interativo mantêm uma relação de troca da palavra, isto é, o falante não fala sozinho ou para ninguém, ao terminar seu discurso passa a vez ao outro e assim a interação se concretiza de fato. Isso porque “O enunciado é (...) uma unidade real, precisamente delimitada da alternância dos sujeitos do discurso” (BAKHTIN, 2011, p. 275). Nesse sentido, a linguagem, para o círculo de Bakhtin, não pode ser concebida como monológica, mas dialógica.

Nessa lógica, Sobral (2009) confirma que o círculo bakhtiniano considera o sentido fruto da interação de cunho dialógico. A interação se fundamenta no diálogo em sentido amplo. Desse modo, interação e diálogo não se separam, haja vista que, nesse processo, são envolvidos mais de um termo (a pergunta e a resposta) e mais de um sujeito (o eu e o outro).

Nessa perspectiva, “toda ação de linguagem é dialógica; quer dizer, é realizada em conjunto, ou reciprocamente” (ANTUNES, 2014, p. 19). Quando falamos ou escrevemos algo, não o fazemos com base somente no que tem importância ou interesse para nós. Fazemos, pensando sempre no outro. Na realidade, tentamos nos ajustar às condições do outro. É o que Antunes (2014, p. 19) chama de “ação conjunta, resultado de uma troca de saberes, de informações, de propósitos e de mútuas influências”.

A partir disso, a interação passa a ser vista como elemento indispensável para o processo contínuo de criação de sentido e sempre envolverá dois ou mais sujeitos, que interagem entre si. O sujeito, ao falar ou escrever, por exemplo, reporta-se ao outro, suscitando sempre uma reação, uma resposta, uma réplica (atitude responsiva). Numa aula de leitura, podemos trabalhar dessa maneira, favorecendo situações de diálogo, de interação entre os interlocutores, no caso, aluno e autor, aluno e aluno, alunos e professor, levando em consideração o texto como lugar desse processo interativo e, principalmente, o direito de resposta ao discurso dado.

Logo, depreendemos que a linguagem se caracteriza por envolver, pelo menos, dois interlocutores que agem um sobre o outro pela enunciação, no interior da qual cada um constrói sentidos e significados por meio de recursos linguísticos. Esses recursos podem ser orais, podem ser escritos, levando-se em consideração a ideia veiculada, os objetivos, os aspectos exteriores à situação de comunicação, a qual pertence a um contexto social, cultural, histórico e ideológico muito mais amplo.

Nesse processo, cada indivíduo é responsável pela construção do sentido, os quais lançam mão dos recursos e conhecimentos que dispõem sobre a língua, sobre o assunto. Assim, articulam conhecimentos pré-concebidos, conhecimento de mundo e a relação que mantêm entre si, a situação comunicativa, o contexto social, histórico e ideológico para que a interação seja efetivada. Cada vez que se trava um discurso, ativa-se um contrato social implícito que limita e faz com que cada envolvido reconheça o seu espaço e respeite o outro socialmente, pois cada ação linguística corresponde uma reação do outro (atitude responsiva), fazendo com que o discurso se mantenha equilibrado.

Sob esse enfoque, a linguagem é muito mais que a expressão do pensamento ou um meio de comunicação apenas (denominações de Geraldi (1984), utilizadas no

Brasil)⁷. Na verdade, ela é a expressão real de como as pessoas veem o mundo e se comportam nele. Isso porque a língua é constituída por um sistema de recursos expressivos em aberto, que sofrem transformações de acordo com as mudanças que ocorrem na sociedade. “A língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes”. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p. 124).

Portanto, a linguagem é um sistema de signos em constante evolução cujo principal agente modificador é o próprio ser humano. À medida que se transforma, esse sistema adquire novos significados, novos usos, novas concepções, uma vez que está em todos os grupos sociais, nos distintos momentos históricos.

Cabe salientar, ainda, que a atividade da linguagem, mesmo sendo interativa, não pode ser concebida como uma simples troca de saberes, troca de informações, um dizer por dizer. Uma ação de linguagem, seja ela escrita, lida, falada, é em qualquer momento “um fazer, um agir de um com o outro, de um para o outro, no sentido de que a finalidade última do que é dito é gerar uma resposta no outro” (ANTUNES, 2014, p. 20).

Essa resposta é sempre esperada pelos companheiros da interlocução, seja ela de concordância ou discordância. Na verdade, o prosseguimento de nosso discurso depende, de certa forma, da resposta do nosso interlocutor. Assim, estaremos, de fato, numa situação interativa de linguagem. E é exatamente sobre essa resposta, isto é, sobre a responsividade que dissertamos a seguir.

3.2 ASPECTOS DA RESPONSABILIDADE

Com base nos pressupostos do Círculo bakhtiniano (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004; BAKHTIN, 2011), a compreensão responsiva é considerada elemento constituinte do dialogismo. Os interlocutores, diante de qualquer situação comunicativa, sempre apresentam respostas aos discursos manifestados, ainda que não sejam de forma imediata. Tais respostas são imprescindíveis para a manutenção do diálogo. Quando “falamos (ou escrevemos), de fato, estamos “respondendo”, no

⁷ A partir das correntes discutidas por Bakhtin/Volochinov, Geraldi (1984), no contexto brasileiro, renomeou as concepções de linguagem como: expressão do pensamento, instrumento de comunicação e forma de interação.

sentido de que, em geral, procuramos dizer aquilo que supomos ser uma resposta ao que o outro quer saber” (ANTUNES, 2014, p. 19).

Assim, o indivíduo assume uma posição responsiva ativa quando percebe e compreende o significado linguístico do discurso, reportando-se para este discurso com determinadas atitudes já que “Compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p. 132). Desse modo, o interlocutor, por exemplo, pode concordar ou não com o discurso do outro, pode ainda, completá-lo, aplicá-lo, usá-lo, expandi-lo.

É importante ressaltar que a resposta ao discurso alheio pode se manifestar não apenas verbalmente, mas por ações, mudanças de comportamento, de opinião. Pode não ser manifestada imediatamente, mas posteriormente, inclusive em outras atividades de linguagem que não seja as de origem do discurso. A título de exemplo, podemos pensar numa situação de aula, na qual, muitas vezes, o professor explica algo e espera uma resposta. Nem sempre essa resposta acontece de forma imediata, isso porque talvez, naquele momento, o aluno precise de mais um tempo para processar, organizar o pensamento, as ideias, para numa outra aula responder ao educador.

O papel responsivo dos parceiros da interlocução dá-se desde o momento em que se inicia a interação comunicativa, podendo acontecer a partir da primeira palavra ouvida. Nesse caso, o ouvinte se porta como um sujeito ativo diante de determinadas situações comunicativas, dando-se o direito de resposta ao enunciado alheio. Compreendemos que a leitura também constitui um modo de interagir verbalmente, ainda que nem todos os sujeitos envolvidos nesse processo comunicativo discursivo estejam presentes. Fato este que não impedirá o sujeito-leitor de assumir uma compreensão responsiva diante do que é lido.

Bakhtin (2011, p. 271) enfatiza que “Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva [...]; toda compreensão é prenhe de resposta”. Isso nos permite entender que, diante de um dado discurso, seja ele oral ou escrito, lido ou ouvido, assumimos uma atitude responsiva ativa, mediante, é claro, à compreensão. Isto é, a partir da nossa compreensão do significado do discurso temos direito e necessidade à resposta, a qual poderá se manifestar de várias formas.

Essas formas, de acordo com os estudos bakhtinianos, foram denominadas de responsividade ativa; responsividade passiva e responsividade silenciosa (ou de efeito retardado). A primeira ocorre imediatamente, no ato da interação interlocutiva.

Conforme Menegassi (2008), ela é manifestada nas situações em que a resposta do parceiro da comunicação é apresentada de forma imediata e satisfatória.

A compreensão responsiva passiva, por sua vez, realiza-se, segundo Bakhtin (2011), apenas como um momento abstrato da compreensão responsiva ativa, sendo esta real e plena quando se transforma imediatamente como resposta. Nas palavras de Menegassi (2008), trata-se de uma resposta apresentada num momento posterior ao enunciado real de origem, no entanto, ela acontece, ainda que seja em outras situações comunicativas diferentes das situações comunicativas que originaram o discurso.

Bakhtin (2011) chama de responsividade silenciosa ou de efeito retardado quando a compreensão não ocorre no ato imediato da enunciação. No entanto, seus efeitos são reais, podendo ocorrer num momento posterior à enunciação de origem também, quando “cedo ou tarde, o que foi ouvido (ou lido) e ativamente entendido responde nos discursos subsequentes ou no comportamento do ouvinte” (BAKHTIN, 2011, p. 272).

Menegassi (2008) acrescenta que a responsividade silenciosa ocorre nas situações comunicativas em que um dos interlocutores não compreende o enunciado no ato e precisa recorrer a uma compreensão mais abstrata, de reelaboração mental. Em situações de sala de aula, de ensino, isso é bastante comum de ocorrer. Geralmente, é preciso dar um tempo maior para o aluno, para que ele internalize os conhecimentos, as informações, para então manifestar uma atitude ativamente responsiva.

Ainda sobre a responsividade silenciosa (ou de efeito retardado), Bakhtin (2011) explica que ela é bastante recorrente nos estudos de gêneros discursivos secundários, como os acadêmicos, por exemplo. Nestes, os estudantes precisam de um tempo maior para se apropriarem do discurso alheio, para então transformá-los em discursos próprios, contrapalavras, utilizando-os quando preciso for.

No discurso escrito, em conformidade com Menegassi (2008), as manifestações responsivas podem ocorrer de maneiras diversas. A partir dos gêneros discursivos entrevista e e-mail, o autor apresenta determinadas expansões para a caracterização da responsividade, tomando como base as categorias de Bakhtin (2011) - ativa, passiva, silenciosa/de efeito retardado. É o que podemos observar no Quadro 1, elaborado por Ohuschi (2013):

Quadro 1: Expansão da responsividade em categorias (MENEGASSI, 2008)

Responsividade ativa com expansão explicativa e exemplificativa	Responsividade passiva sem expansão	Responsividade ativa sem expansão explicativa e exemplificativa
Passa, primeiramente, pela compreensão silenciosa, em seguida, pela compreensão de efeito retardado, por fim, manifesta-se ativa e reflexivamente.	Ocorre responsividade ativa direta, sem deslocamento temporal.	Ocorre uma atitude responsiva objetiva
A manifestação ocorre em discurso posterior, havendo deslocamento temporal.	Não permite a continuação do diálogo.	As reflexões do produtor não são pessoais, mas próprias ao que lhe fora solicitado.
Ocorrem reflexões pessoais.		Permite a continuação do diálogo, porém, de forma conduzida
Permite a continuação do diálogo.		

Fonte: Ohuschi (2013, p. 48).

Ohuschi (2013), por sua vez, ampliou e subdividiu para diferentes subcategorias os níveis de responsividade (Quadro 2). Para isso, a pesquisadora tomou como base os estudos de Menegassi (2008) no qual são apontadas três expansões de categorias, como vimos acima no Quadro 1. De acordo com a autora, a expansão da responsividade em subcategorias ocorreu em virtude do contexto e dos dados gerados por sua pesquisa⁸. Os resultados foram analisados a partir da atitude responsiva docente.

Quadro 2: Ampliação da responsividade em níveis (OHUSCHI, 2013)

CATEGORIAS	NÍVEIS	SIGNIFICADO
Responsividade ativa com expansão explicativa e exemplificativa	Crítica	Resposta imediata do parceiro da situação de interação, com análise, julgamento e avaliação.
	Opinião	Resposta imediata, normalmente ligada à crítica, a partir de posicionamento, revelando marcas de reflexão pessoal.
	Comentário e Exemplificação	Resposta imediata que pode apresentar-se: a) por meio das vivências pessoais; b) a partir das experiências do trabalho cotidiano de sala de

⁸ Pesquisa realizada para Tese de Doutorado.

		aula - saber experiencial – (TARDIF, 2002); c) pelas experiências da graduação - saber profissional – (TARDIF, 2002
	Explicação	Resposta imediata do parceiro da situação de interação, com marcas de reflexão, explicitando compreensão ativa.
	Discordância	Resposta imediata do parceiro da situação de interação, discordando daquilo que está sendo discutido.
	Sugestão	Resposta imediata, evidenciada a partir da busca de solução de um problema encontrado, evidenciando amadurecimento.
	Questionamento	Resposta imediata, mobilizada por meio de pergunta, com marca explícita de continuidade do diálogo.
Responsividade ativa sem expansão explicativa e exemplificativa	Concordância	Resposta imediata em que o parceiro da situação de interação demonstra concordar com o que está sendo debatido, apenas para que a discussão prossiga, sem marcas de reflexão pessoal.
Responsividade passiva sem expansão	Desconsideração	O parceiro não realiza as tarefas solicitadas, impossibilitando a instauração do diálogo.
Responsividade silenciosa	Dúvida	O parceiro demonstra ainda ter dúvida/dificuldade sobre algo discutido, por apresentar-se em processo de sedimentação do conhecimento.
	Compreensão	O parceiro revela tentativas de compreensão, encontrando-se em processo de internalização (VYGOTSKY, 1988).

Fonte: Ohuschi (2013, p. 161-162).

Ao se levar a noção de compreensão responsiva para o campo do ensino e da aprendizagem, Zozzoli (2012) explica que a atitude responsiva do aluno se manifesta, de qualquer forma, mesmo quando ela não ocorre dentro dos padrões definidos,

geralmente, pelo próprio professor. Nesse sentido, não se pode afirmar que o aluno não compreende definitivamente um determinado assunto. O que acontece, na verdade, é que a compreensão discente nem sempre se apresentará ativa no momento exato da situação comunicativa.

Com isso, entendemos que a compreensão discente poderá ocorrer de forma passiva e ou silenciosa também, mas sempre ocorrerá e, em algum momento, ela se manifestará como ativa. O fato é que, em contexto de sala de aula, nem sempre esse tempo e essa possibilidade são dados ao estudante. Muitas vezes, em virtude de se ter que cumprir cronogramas e/ou planejamentos pedagógicos, é preciso correr contra o tempo para dar conta de “repassar” todo o conteúdo, sem nem ao menos levar em conta o tempo necessário para que o aluno processe o conhecimento.

Zozzoli (2012) postula que a concepção dialógica de compreensão responsiva precisa ser inerente ao processo de ensino e aprendizagem e de fato utilizada, em todo e qualquer conhecimento veiculado a qualquer disciplina. O professor, no papel de mediador, precisa tomar conhecimento do papel ativo do aluno no processo da comunicação discursiva e a partir disso, criar meios de proporcionar oportunidades adequadas que estimulem essa atitude ativa.

Para tanto, consideramos pertinente investir em trabalhos e/ou projetos que objetivem práticas pedagógicas que possam contribuir para o desenvolvimento da compreensão responsiva ativa discente. O trabalho com a leitura, por exemplo, pode ser realizado nesse sentido, a partir de objetivos bem delimitados, construídos juntamente com os alunos, dentro de uma concepção interacionista e dialógica da linguagem. O fato é que precisamos trabalhar em prol de alunos-leitores responsivamente ativos e para que isso aconteça é preciso

[...] um trabalho com a leitura do texto que abra espaço para o diálogo, no lugar de um questionário com perguntas prontas, o que significa a necessidade de se estabelecer uma interação, que, embora sempre assimétrica, proporcione ao aluno o lugar de enunciador, integrando diversos conhecimentos de mundo [...] (ZOZZOLI, 2012, p. 264).

Nessa perspectiva, é interessante pensar que a ação da linguagem só se realiza no interior dos gêneros discursivos, sendo estes “textos criados pela sociedade, que funcionam como mediadores entre enunciador e o destinatário” (PERFEITO et al; OHUSCHI; BORGES, 2010, p.53-54). Sobre esse assunto, dedicamos a seção seguinte.

3.3 GÊNEROS DISCURSIVOS

De acordo com Bakhtin (2011), a língua se realiza em forma de enunciados (orais ou escritos), concretos e únicos, construídos a partir das mais diversas situações sociais de interação. A construção de tais enunciados dá-se de acordo com as condições específicas de cada situação de interação, levando-se em conta, principalmente, as finalidades de cada campo (esfera) da atividade humana, sejam eles do meio acadêmico, religioso, científico, político e outros.

Quanto a isso, Faraco (2009) explica que, para Bakhtin, todas as esferas da atividade humana estarão sempre relacionadas à utilização da linguagem. Por isso, se quisermos estudar o dizer, segundo o autor brasileiro, é necessário nos remetermos a uma ou outra esfera da atividade humana, já que não falamos no vazio, não produzimos enunciados fora das múltiplas e variadas esferas da ação comunicativa.

Consoante Perfeito, Ohuschi e Borges (2010), os gêneros discursivos⁹ estão contidos num conjunto ideológico e este, por sua vez, é formado exatamente pelas esferas comunicativas. As autoras afirmam que, para o círculo bakhtiniano, essas esferas apresentam-se divididas em

Esferas do cotidiano, em que se incluem as familiares, íntimas, comunitárias, e as esferas dos sistemas ideológicos constituídos, de que fazem parte a ciência, a arte, a religião, a política etc. Em cada uma delas, há um conjunto específico de gêneros, por exemplo, na esfera jornalística, há o artigo de opinião, o editorial, a notícia, a reportagem etc., na esfera da universidade, há o *paper*, o fichamento, o relatório, o seminário, a avaliação, a monografia etc. (PERFEITO; OHUSCHI; BORGES, 2010. p.55).

Nesse sentido, os gêneros discursivos são definidos e moldados segundo as características, especificidades, particularidades, tempo, história, cultura de cada campo de atividade discursiva. Logo, são infinitos, mas não imutáveis. São definidos ainda, os participantes da situação comunicativa tal como suas relações sociais. Ou

⁹ De acordo com Rojo (2005), a partir de releituras distintas das teorias bakhtinianas, nascem duas vertentes diferentes sobre os gêneros: teoria dos gêneros textuais e teoria dos gêneros discursivos. A primeira está relacionada com trabalhos voltados para a materialidade linguística, ou seja, privilegiam a descrição das características do texto e suas formas de composição. A segunda, referente aos gêneros discursivos, prioriza os trabalhos de natureza enunciativa, dando relevância para as situações de produção dos enunciados. Nesse sentido, o que interessa é a significação/o sentido do texto. Na perspectiva bakhtiniana, o gênero é concebido como forma de discurso e de enunciação, por isso Bakhtin usa a terminologia gêneros do discurso. Adotamos a mesma terminologia, por ser o nosso trabalho pautado nos estudos bakhtinianos os quais contemplam aspectos relativos à enunciação e ao discurso.

seja, não falamos de qualquer modo, de qualquer assunto, em qualquer lugar, com qualquer pessoa.

As condições específicas e as finalidades de cada enunciado, manifestado numa dada situação de interação verbal, serão condicionadas a determinados fatores traçados, segundo Bakhtin (2011) como: *conteúdo temático* (tema); *estilo* da linguagem (recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua); *construção composicional* (forma, arranjo textual). O autor considera todos esses elementos partes constituintes e indissolúveis do enunciado como um todo.

Constatamos, assim, que esses fatores (conteúdo temático, o estilo, a construção composicional) serão sempre determinados a partir das características específicas das esferas da atividade humana nas quais a enunciação se realiza, ou seja, os nossos enunciados são concretizados sempre nos “moldes” estabelecidos pela esfera de atividade. Cada enunciado particular é individual, mas cada esfera da atividade humana (campo de comunicação), na qual utilizamos a língua como objeto de interação, “elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2011, p. 262).

Por isso, Bakhtin (2011) define os gêneros discursivos como “tipos relativamente estáveis de enunciados”, o que significa dizer, que os gêneros não são tipos de enunciados imutáveis. Qualquer mudança no processo de interação comunicativa implicará mudança de gênero. Isso nos leva a entender os gêneros como formas de enunciação as quais “funcionam como elos na cadeia complexa, contínua, e infinita da comunicação, estabelecendo relações dialógicas com outros enunciados, mantendo no seu horizonte, a orientação para uma resposta ativa do outro” (SILVA; ALMEIDA, 2013, p. 124).

Logo, percebemos que, conforme a enunciação se realiza, de acordo com uma determinada esfera da atividade humana, o gênero vai surgindo e sendo moldado, sempre respeitando as finalidades dessa esfera. Faraco (2009) explica que isso acontece, também, em função do próprio processo de historicidade do gênero, ao passo que ele evolui, novas formas (gêneros) de interagirmos vão surgindo ou se reformulando.

Um exemplo é a maneira de como nos comunicávamos até certo tempo atrás, com parentes que moravam distante; esse contato se dava por meio de cartas que escrevíamos a próprio punho; dirigimo-nos a uma agência dos correios e esperávamos ansiosamente pela resposta. Devido à expansão tecnológica, podemos

dizer que esse gênero (carta) ganhou um novo formato, dando origem a um novo gênero: o *e-mail*, o qual proporciona a interação quase que instantaneamente. Mas, o *e-mail* já vem sendo substituído, no geral, por tecnologias que promovem a interação de forma imediata. É o caso das mensagens telefônicas (torpedos); *Whatsapp*; *Messenger* etc.

Sendo assim, interagimos verbalmente, seja de forma oral ou escrita, por meio de gêneros de acordo com a esfera da atividade humana. Desse modo, Faraco (2009, p.127) conclui que “Falar não é, portanto, apenas atualizar um código gramatical num vazio, mas moldar o nosso dizer às formas de um gênero no interior de uma atividade”.

Bakhtin (2011) chama atenção para a grande diversidade dos gêneros discursivos. Essa diversidade ocorre em função das muitas possibilidades dos campos da atividade humana. Isso porque cada esfera da atividade vai requerer um gênero específico, moldado à natureza dessa esfera. Diante disso, o repertório de gêneros do discurso de cada esfera da atividade humana cresce e diferencia-se à medida que essa mesma esfera se desenvolve, tornando-se mais complexa.

Nesse sentido, os gêneros discursivos, ou “as formas relativamente estáveis do dizer”, no interior de uma determinada esfera da atividade humana, precisam estar abertos a uma contínua reformulação, ou seja, os gêneros precisam acompanhar as mudanças decorrentes da dinamicidade das atividades humanas. Se as atividades mudam, transformam-se, reformulam-se, o mesmo acontecerá com os gêneros (FARACO, 2009).

[...] Um gênero é e não é sempre o mesmo, é sempre novo e velho simultaneamente. O gênero renasce e se renova em cada etapa do desenvolvimento da literatura e em cada obra individual de certo gênero. É isso que constitui a vida do gênero. Assim, mesmo os elementos arcaicos preservados num gênero não estão mortos, mas sempre vivos; isto é, os elementos arcaicos são capazes de se renovar continuamente. Um gênero vive no presente, mas sempre tem a memória do seu passado, das suas origens. O gênero é um representante da memória criativa no processo do desenvolvimento literário. Precisamente por isso, o gênero é capaz de garantir a unidade e a ininterrupta continuidade de seu desenvolvimento (BAKHTIN, 2008, p. 106).

Desse modo, Faraco (2009) expõe que Bakhtin toma os gêneros como sendo dotados de estabilidade, mas sujeitos a mudanças. Reiteram-se de acordo com as recorrências de aspectos da atividade humana e abrem-se para o novo, à medida que essas atividades se modificam.

Bakhtin (2011), considerando a heterogeneidade dos gêneros do discurso, propõe uma significativa classificação, sem pretensões, de minimizar a sua natureza heterogênea. Assim sendo, eles são classificados como: gêneros discursivos primários (simples) e secundários (complexos).

Os primários surgem nas interações do cotidiano, nas condições da comunicação discursiva imediata, principalmente, na oralidade, mas também, na modalidade escrita de cunho mais informal. São os gêneros da conversa familiar, cartas pessoais, bilhetes, por exemplo.

Os secundários ocorrem nas situações mais complexas, mais elaboradas da comunicação discursiva, sobretudo, na escrita, sendo relativamente muito desenvolvido e organizado. São exemplos: discursos políticos; científicos, jurídicos; religiosos, acadêmicos, entre outros.

É relevante destacar que os gêneros discursivos primários e secundários mantêm uma inter-relação, assim:

No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata. Esses gêneros primários, que integram os complexos, aí se transformam e adquirem um caráter especial: perdem o vínculo imediato com a realidade concreta e os enunciados reais alheios: por exemplo, a réplica do diálogo cotidiano ou da carta do romance, ao manterem a sua forma e o significado cotidiano apenas no plano do conteúdo romanesco, integram a realidade concreta apenas através do conjunto do romance, ou seja, como acontecimento artístico-literário e não da vida cotidiana. No seu conjunto o romance é um enunciado, como a réplica do diálogo cotidiano ou uma carta privada (ele tem a mesma natureza dessas duas), mas à diferença deles é um enunciado secundário (complexo). (BAKHTIN, 2011, p. 263-264)

Quanto a isso, Faraco (2009) reforça a relação de interdependência entre os gêneros primários e secundários quando afirma que em muitas de nossas atividades, passamos por esse processo de mesclagem entre os planos primários e secundários. O autor cita como exemplo a conferência, gênero do contexto acadêmico, por isso muito mais elaborado, com formas relativamente estáveis de acontecer, constituindo assim, um gênero secundário. No entanto, o conferencista pode, em um dado momento, lançar mão de uma piada (gênero primário) com o intuito de descontrair a plateia.

Por outro lado, podemos trazer aspectos do gênero secundário para o primário também, como no caso de um camelô anunciando (comunicação espontânea do dia

a dia) a venda de seu produto com um ar de conferência (FARACO, 2009). Logo, percebemos que os gêneros primários e os secundários, no interior das nossas atividades de comunicação, mesclam-se e sofrem as transformações necessárias de acordo com as finalidades e circunstâncias de cada esfera da atividade humana.

Na lógica de compreendermos os gêneros como as formas do “dizer”, torna-se pertinente discorrermos sobre o gênero discursivo escolhido para compor a proposta de intervenção, a qual compõe este trabalho. Nesse sentido, abordamos, na sequência, algumas informações acerca do gênero charge.

3.3.1 A Charge e sua Definição

Para chegarmos à definição da charge, partimos, primeiramente, da definição de texto. Assim, “pode-se definir texto ou discurso como ocorrência linguística falada ou escrita, de qualquer extensão, dotada de unidade sociocomunicativa, semântica e formal” (COSTA VAL, 2006, p. 3). Nessa perspectiva, podemos considerar a charge como texto, visto que se trata de uma unidade de linguagem “carregada” de sentidos, elaborada de acordo com aspectos formais e estruturais da língua e, principalmente, exercendo uma função social de interação comunicativa.

Em concordância com Romualdo (2000), a charge, embora seja um texto curto, é dotada de coerência e coesão. A sua leitura nos possibilita a construção de uma gama de sentidos os quais se encontram estritamente relacionados aos elementos gráficos presentes na sua estrutura.

Em vista disso, o autor explica que os textos chárgicos nos transmitem uma série de informações por meio de um sistema pictórico, um sistema representado visualmente, ou seja, por imagens. No entanto, é bastante comum encontrarmos charges com a mescla do pictórico com o verbal. Quanto a isso, Gurgel (2004) salienta que uma característica bastante marcante do gênero charge é exatamente a conexão existente entre linguagens distintas, principalmente, no que diz respeito à verbal e à visual.

Os chargistas são os produtores deste “tipo” de texto. Ao produzi-los podem emitir suas opiniões, suas críticas a personagens e fatos políticos relevantes e atuais, além de promover informação de forma muito bem-humorada, crítica e até mesmo sarcástica, a fim de estimular, instigar o leitor a refletir sobre o dito.

Um aspecto importante atentado por Romualdo (2000) é o fato de o leitor precisar saber fazer distinção entre charge, caricatura e cartum, haja vista a grande semelhança entre esses gêneros. Segundo o autor, é muito comum as pessoas considerarem essas formas textuais como sendo uma só. Isso, supostamente, ocorre porque elas captam o que há de mais semelhante entre esses textos: linguagem visual e humor.

Dessa maneira, o pesquisador parte de uma definição mais ampla e abrangente, considerando a caricatura como: forma de arte a qual se expressa por meio do desenho, da pintura, da escultura etc., tendo como finalidade o humor. Sob essa perspectiva, aparecem como subdivisões da caricatura: a charge, o cartum, o desenho de humor e a caricatura, esta, por sua vez, tomada em seu outro conceito, mais particularizado.

No que diz respeito ao cartum, o estudioso o define como uma anedota gráfica, cuja finalidade é provocar o riso do espectador. É uma manifestação da caricatura, em sentido amplo, como já dito. Transmite o humor, utilizando-se da crítica mordaz, irônica, satírica do comportamento humano (suas fraquezas, hábitos e costumes).

A charge advém originalmente do francês *charger*, cujo significado é carregar, exagerar. Consoante Romualdo (2000) com base em Rabaça e Barbosa (1978), a charge é uma espécie de cartum, sua finalidade é a crítica voltada para o humor com o foco em situações específicas, geralmente, políticas. O autor considera que uma boa charge busca abordar um assunto do momento e manter o foco na atenção e no interesse do leitor.

Ao seguir essa lógica, entendemos que a charge é um texto no qual sempre estarão presentes o visual e o humor, visando, especificamente, a crítica a um determinado personagem, fato ou acontecimento político específico. Por estar estritamente relacionada a uma dada realidade, a charge apresenta-se diante de uma limitação temporal, ou seja, sua produção se dá a partir de fatos, atuais, do momento.

Para um trabalho de leitura a partir do gênero charge, consideramos pertinente conhecer algumas características inerentes à sua natureza composicional. Sobre isso, tratamos a seguir.

3.3.2 A Charge: Característica Visual

A charge é um texto que utiliza desenhos em sua composição, exatamente por isso, tende a chamar visualmente a atenção do leitor. Como todo desenho, ela manifesta algumas características comuns.

A sua natureza icônica se desdobra em formas mais reduzidas como: o ponto, as linhas (verticais, horizontais, curvas, sinuosas – regulares e irregulares -, quebradas e mistas), e as massas (superfícies escuras ou hachuras). Tais formas variam de intensidade podendo assumir formas diversas.

Tais elementos constituintes da imagem não podem ser tomados como unidades significativas ou representativas por si mesmos, pois só ganham significado dentro da totalidade do texto chárgico. Quando são combinados, “formam um sintagma icônico, no qual cada elemento terá valor em relação ao outro” (ROMUALDO, 2000, p. 23).

Ao compararmos o plano do sistema visual com o plano do sistema linguístico, constatamos que os elementos visuais (o ponto, as linhas e a massa) não possuem valor posicional ou oposicional por si. Esses elementos ganham significado somente no contexto sintagmático ao qual estão inseridos. Assim, como exemplo, Romualdo (2000) explica que “um ponto e um semicírculo nos possibilitam representar no desenho de um perfil humano, o olho e a pálpebra, enquanto que num outro contexto, os mesmos elementos podem representar uma banana e um bago de uva” (ROMUALDO, 2000, p. 23)¹⁰.

A construção da imagem da charge acontece quando todos esses elementos mínimos são combinados. Eles são trabalhados de forma manual pelo desenhista e carregam em si, além das ideias, a arte e o estilo do emissor.

A mensagem icônica transmitida nos textos chárgicos não será concebida nem decodificada se não levarmos em conta os diversos contextos necessários. Assim sendo, o estudioso aponta três tipos de contextos os quais possibilitarão ao leitor encontrar o significado: a) o contexto intra-icônico; b) o intericônico; c) o extra-icônico. O contexto intra-icônico está relacionado aos elementos gráficos que compõem as figuras. Estes, por sua vez, nada significam, quando são isolados, mas ao serem combinados, podem passar a ter uma significação.

¹⁰ “Exemplo retirado de ECO (1987: 114)” (ROMUALDO, 2000, p. 23, em nota de rodapé).

Já o contexto intericônico refere-se à disposição em que as imagens do texto chágico aparecem. Por exemplo, podemos encontrar charges dispostas em um único quadro ou dispostas em vários, assim como as histórias em quadrinhos. A sequencialidade dos quadrinhos (quando houver mais de um) deve ser levada em consideração pelo leitor, pois um quadro está associado ao outro. Logo, o respeito a essa ordem sucessiva se fará necessário para a compreensão da leitura. Ademais, essa sequencialidade terá implicações cronológicas na sequência narrativa.

Com relação ao contexto extra-icônico, Romualdo (2000) expõe que se trata da associação das imagens a elementos de natureza diversa, como: tempo, idade, instrução, sociedade, cultura e ambiente em que se dá a comunicação. Tal contexto subdivide-se em dois: o situacional e o global. O primeiro envolve os elementos comuns ao emissor e ao receptor no ato comunicativo; o segundo está relacionado às implicações culturais e espaço-temporais.

Portanto, para compreendermos um texto chágico, precisamos levar em consideração todos esses fatores aqui mencionados, além de outros os quais serão abordados mais adiante, como é o caso da intertextualidade discutida na próxima seção.

3.3.3 A Intertextualidade do Texto Chágico

A intertextualidade faz parte de um conjunto de características as quais possibilitam que um texto seja de fato um texto e não somente um aglomerado de frases. Essas características, segundo Costa Val (2006), são denominadas textualidade.

Sob o viés da Linguística Textual, a autora mostra que pelo menos sete fatores são responsáveis por possibilitar a construção de sentido de um determinado texto. São eles: a coerência e a coesão; a intencionalidade; a aceitabilidade; a situacionalidade; a informatividade e a intertextualidade.

Daremos ênfase ao último fator, na tentativa de demonstrar que a intertextualidade é um elemento imprescindível para a produção do texto chágico, assim como para a sua compreensão e interpretação. Salientamos que todos os elementos de textualidade aqui elencados podem estar presentes na composição do texto chágico.

Costa Val (2006) postula que a intertextualidade se manifesta a partir de informações, de conhecimentos adquiridos por meio de outros textos. Ou seja, comumente, a construção de um discurso advém de um outro já existente, o que implica dizer que nenhum discurso é puramente autêntico (novo), fato este que não desvalida nenhum discurso. Assim, “Inúmeros textos só fazem sentido quando entendidos em relação a outros textos, que funcionam como seu contexto” (COSTA VAL, 2006, p. 15).

Koch e Travaglia (2014), sob a mesma perspectiva, esclarecem que a intertextualidade se faz presente no momento em que se recorre ao conhecimento prévio de outros textos, tanto no que se refere à produção de um discurso quanto no que diz respeito à recepção desse discurso. Isso reforça a ideia de que, para produzirmos ou compreendermos textos (sejam orais ou escritos), recorreremos sempre a outros textos já existentes os quais servirão como uma espécie de “âncora” para a produção de nossos discursos ou para a realização de nossas leituras.

Ainda na mesma linha de raciocínio, Bakhtin (2011) explica que o objeto (assunto, tema etc.) do discurso de um determinado falante não é tratado pela primeira vez em um enunciado qualquer, isto é, de modo algum podemos afirmar que somos ou fomos o primeiro a falar sobre determinado assunto. Nas palavras do próprio autor:

O objeto do discurso do falante, seja esse objeto qual for, não se torna pela primeira vez objeto do discurso em um dado enunciado, e um dado falante não é o primeiro a falar sobre isso. O objeto, por assim dizer, já está ressalvado, contestado, elucidado e avaliado de diferentes modos; (...). O falante não é um Adão bíblico, só relacionado com objetos virgens ainda não nomeados, aos quais dá nome pela primeira vez (BAKHTIN, 2011, p. 299-300).

Diante do exposto, percebemos que o trabalho com textos chárgicos – leitura e produção -, assim como outros gêneros discursivos, requer atividades muito bem planejadas e “amarradas” a textos diversos cuja intertextualidade esteja presente. Isso implicará diretamente na compreensão e construção de sentidos do texto. Ressaltamos então, que o fator de textualidade é elemento indispensável para a eficácia de práticas pedagógicas de leitura ancoradas numa concepção interacionista.

Romualdo (2000) expõe que, geralmente, a intertextualidade é explorada entre textos de natureza verbal, mas já se encontram trabalhos cujo foco é centrado somente em textos visuais. No que diz respeito às charges, percebemos os aspectos

intertextuais entrecruzando as linguagens verbal e visual, considerando, assim, a intertextualidade entre textos de sistemas semióticos distintos.

Dessa forma, veremos que a intertextualidade das charges é baseada, no geral, em textos cuja natureza linguística é verbal (seja ela oral ou escrita). Nos jornais, por exemplo, suporte muito comum de encontrarmos textos chárgicos, estes estão sempre relacionados aos textos verbais (notícias, reportagens, editoriais etc.) ali publicados, sem os quais a compreensão poderia ficar comprometida. Nesse sentido, podemos afirmar, mais uma vez, que a relação intertextual entre a charge e os textos verbais é fator essencial para a compreensão do leitor.

Romualdo (2000) alerta ainda para o fato de que a charge não consiste, simplesmente, na reprodução da notícia, mudando de um código (verbal) para outro (visual). Se assim fosse, a charge seria considerada apenas uma ilustração do texto verbal. Entretanto, sua relação com os outros textos, segundo o autor, extrapola tal consideração.

As charges condensam informações de forma intertextual, forçando o interlocutor a buscar conhecimentos de fatos atualizados em outros textos. Somente assim, entrelaçando conhecimentos, informações entre os vários discursos existentes é que o interlocutor será capaz de realizar as inferências adequadas para a construção de sentidos, de acordo com o contexto em que se realiza a leitura.

Portanto, para o entendimento do gênero, o leitor precisará acionar estratégias linguístico-discursivas para recuperar os diversos intertextos presentes nos textos chárgicos. Uma delas poderia ser a leitura de textos de apoio que sirva como complemento para a apreensão de informações necessárias à compreensão.

Como se vê, a charge carrega consigo uma riqueza considerável de sentidos e significados que podem contribuir de modo eficiente para o desenvolvimento do leitor competente, reflexivo e crítico. Além dos elementos composicionais, temáticos, esse gênero permite ainda um diálogo entre vários textos, promovendo ao aluno-leitor a possibilidade de executar outras ações complementares para a sua aprendizagem, como por exemplo: a pesquisa (de natureza diversa: internet; jornais; televisivas etc.).

Por essa razão, acreditamos que o texto chárgico pode ser um excelente instrumento pedagógico para oferecermos nas atividades de leitura em sala de aula, com a intenção de contribuímos com práticas pedagógicas mais eficazes e interessantes que, de certa forma, promovam a atenção, o interesse e o envolvimento do leitor no ato de ler.

A seguir, delimitamos o texto chárgico sob o ponto de vista dos gêneros discursivos, apresentado na interpretação bakhtiniana.

3.3.4 A Charge na Perspectiva Bakhtiniana

Como já mencionado anteriormente, cada enunciado reflete a sua condição específica e a sua finalidade por meio do seu conteúdo temático, estilo da linguagem e construção composicional. Tais elementos “estão indissoluvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação” (BAKHTIN, 2011, p.262).

Diante disso, entendemos que cada gênero discursivo possui um propósito bastante claro que o determina e lhe d uma esfera de circulação. Além de possuir uma forma, um estilo, um conteúdo, possui também uma função. É pertinente ressaltar que sua determinação se d, de fato, pela função social e não pela forma.

Consoante Bakhtin/Volochinov (2004), é preciso levar em consideração que a expressão dos enunciados concretos será sempre determinada a partir da situação social mais imediata, bem como o contexto social mais amplo. Nesse sentido, percebemos que os três elementos, conteúdo temático, estilo da linguagem e construção composicional “estão aliados ao contexto de produção do gênero” (OHUSCHI, 2013, p. 66-67). Assim, ganha relevância “aspectos também intrinsecamente associados às condições de produção: quem fala; para quem fala; com que finalidade; em que época, local e suporte” (PERFEITO; OHUSCHI; BORGES, 2010, p. 54).

No contexto de sala de aula, Perfeito, Ohuschi; Borges (2010, p. 55-56) demonstram uma proposta de trabalho com gêneros discursivos diversos ligada:

- ao contexto de produção – autor/enunciador [físico e social], destinatário/interlocutor [físico e social], finalidade, época e local de publicação e de circulação;
- ao conteúdo temático – ideologicamente conformado - temas avaliativamente manifestados por meio dos gêneros, explorando-se, assim, sobretudo na leitura, para além decodificação, a predição, inferência, críticas, criação de situações-problema, emoções suscitadas etc.;
-  construção, forma composicional – elementos de estrutura comunicativa e de significação e
- s marcas linguístico-enunciativas – de regularidade na construção composicional e linguística do gênero, veiculadas, dentre outras, pela expressividade do locutor.

Nessa perspectiva, a charge pode ser considerada sob os seguintes aspectos: contexto de produção, conteúdo temático, estilo verbal e construção composicional. Quanto ao contexto de produção, podemos abordar questões como: quem produz; qual o papel social de quem produz; por que produz, para quem produz; quem são os leitores, que papel social assumem; em que época produz; em quais suportes circulam. Todas essas indagações servem para situar o leitor sobre a função social do gênero discursivo em estudo.

O propósito do gênero discursivo charge é exagerar como seu nome em francês o indica e a sua função social, segundo Espíndola (2001), é de criticar situações específicas da vida política e social de uma sociedade, por meio do humor gerado por vários recursos linguístico-discursivos.

No que tange ao conteúdo temático ou aos temas abordados nesse gênero discursivo, observamos uma considerável variedade. Assuntos como política, economia, saúde, segurança, educação, são os preferidos dos chargistas. Geralmente, a charge traz consigo uma crítica político-social na qual o artista pode expressar, graficamente, sua visão acerca de determinadas situações de forma humorada e irônica.

No que diz respeito ao estilo verbal, a charge é caracterizada pelo uso de uma linguagem mesclada (verbal e não-verbal). No entanto, podemos encontrar charges somente com a linguagem não verbal. O fato de podermos utilizar as duas linguagens nos proporciona a oportunidade de ler e interpretar imagens e pesquisar a argumentação entre elas. Outros recursos linguísticos também merecem destaque como: lexicais; gramaticais; caricaturas; imagens metafóricas; frases de efeito e ironia.

No que tange ao discurso, tanto o formal como o informal podem compor os textos chárgicos. Isso dependerá de qual assunto será abordado e de quais personagens estão envolvidos no contexto. Predomina o discurso humorístico e, conseqüentemente, o discurso crítico, principalmente quando se trata de fatos da vida política de um país.

Com relação à construção composicional da charge, trata-se de um texto curto, apresentado em forma de um ou mais quadros com predomínio de imagens, geralmente coloridas. Algumas charges utilizam caricaturas de personagens famosos, provavelmente para facilitar a compreensão ou para provocar o riso.

Com isso, concluímos este capítulo. Nele discutimos sobre a interação verbal a partir dos pressupostos bakhtianianos, nos quais a linguagem é concebida como

instância puramente social e dialógica. Dissertamos, ainda, sobre a Responsividade como elemento constituinte do dialogismo, levando em consideração suas classificações delineadas a partir dos estudos de Bakhtin (2011), Menegassi (2008) e Ohuschi (2013). Versamos também sobre os gêneros discursivos e as especificidades da charge, gênero escolhido para execução de nosso trabalho. No próximo capítulo, apresentamos a metodologia da pesquisa.

4 METODOLOGIA DA PESQUISA

Expomos, neste capítulo, a descrição dos passos metodológicos deste trabalho. Abordamos, primeiramente, os pressupostos que caracterizam o tipo desta pesquisa: pesquisa-ação, qualitativo-interpretativa, de tipo etnográfico, de natureza aplicada. Para isso, buscamos aportes teóricos nos estudos de Gil (2006); Vasconcellos (2002); André (1995) e outros. Em seguida, apresentamos o contexto no qual fora realizada a pesquisa em questão – escola e sujeitos envolvidos. Após, descrevemos os percursos da elaboração do Projeto Pedagógico de Leitura (PPL). Por fim, apresentamos a constituição do corpus e as categorias de análise.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DO TIPO DA PESQUISA

Com base nos estudos de Gil (2006), entendemos que a pesquisa-ação pode ser caracterizada pela relação de envolvimento existente entre os sujeitos participantes, isto é, pelo indivíduo que realiza a pesquisa (pesquisador) e pelos sujeitos pesquisados. Ambos assumem uma postura totalmente ativa no decorrer da situação pesquisada: coleta, análise e interpretação dos dados coletados.

Desse modo,

A pesquisa-ação pode ser definida como “um tipo de pesquisa com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou ainda, com a resolução de um problema coletivo, onde todos pesquisadores e participantes estão envolvidos de modo cooperativo e participativo” (THIOLLENT, 1985, p. 14, apud GIL, 2006, p. 42).

Nessa perspectiva, Vasconcelos (2002) corrobora que, nesse modelo de pesquisa (pesquisa-ação), os participantes mantêm-se em pleno diálogo. A autora acrescenta ainda que essa metodologia de pesquisa é orientada para a solução de problemas e/ou objetivos de transformação.

André (1995, p. 33), por sua vez, explica que a “pesquisa-ação envolve sempre um plano de ação”. Esse plano de ação é conduzido por meio de objetivos, de um processo de acompanhamento e total controle da ação planejada, bem como no relacionamento concomitante desse processo.

Sendo assim, entendemos que nossa investigação se configura como pesquisa-ação, uma vez que, no papel de pesquisadora, envolvemo-nos estritamente - por meio de um plano de ação elaborado com objetivos traçados – na aplicação da

pesquisa, assim como mantivemos constante interação com os sujeitos pesquisados, na busca de solução e/ou transformação da situação/problema.

Quanto à pesquisa qualitativa, Ludke e André (1986) expõem que o pesquisador é o instrumento principal do trabalho de pesquisa, buscando a fonte dos dados a partir do próprio ambiente e situação investigada. Desse modo, compreendemos que o sujeito-pesquisador realiza a sua investigação no próprio contexto em que os problemas acontecem de forma natural, sem que haja qualquer tentativa de manipulação.

É certo que a definição de pesquisa qualitativa tem sido estudada ao longo dos anos. No entanto, apesar de muitos estudos sobre o assunto, não há ainda uma conceituação exata a respeito. Por isso, de acordo com André (1995, p. 23), “É comum encontrarmos trabalhos que se definem como qualitativos simplesmente por não usar dados numéricos ou por usar técnicas de coleta consideradas qualitativas – como por exemplo a observação.”

Por ser muito amplo e genérico o termo pesquisa qualitativa, optamos pela terminologia qualitativo-interpretativa, levando em consideração os estudos de Erickson (1998, apud Vasconcelos, 2002, p. 23) que defende o uso desse termo por ser mais abrangente, por impedir uma conotação equivocada sobre os termos qualitativo e quantitativo, por centrar-se no significado humano, na explicação e exposição da vida social por parte do pesquisador.

Vasconcelos (2002) ressalta que esse tipo de pesquisa, independente da terminologia, muito tem contribuído para o âmbito educacional, principalmente na área da Linguística Aplicada. A relação entre o professor de LP e o aluno tem sido conduzido sob um viés mais significativo no processo de ensino e aprendizagem, isso porque passou-se a conhecer e compreender mais os meios de ensinar e aprender a língua materna.

A respeito do caráter etnográfico, André (1995) explica ser uma forma de pesquisa realizada pelos antropólogos para o estudo da cultura e da sociedade. Nesse caso, os objetivos estarão sempre voltados para a descrição dos hábitos, das crenças, dos valores, linguagens de um determinado grupo social. “Etimologicamente etnografia significa descrição cultural” (ANDRÉ, 1995, p. 27).

Entretanto, no início da década de 70, consoante Ludke e André (1986), as técnicas etnográficas passaram a fazer parte do contexto educacional. Nesse campo,

a principal preocupação dos estudiosos da área, esclarece André (1995), é com o processo educativo e não com o produto ou com os resultados finais.

Ainda de acordo com André (1995), a diferença de enfoque nas duas áreas (cultural e educacional) faz com que nem todas as técnicas aplicadas à etnografia propriamente dita, sejam também aplicadas na etnografia da esfera educacional. Na realidade, o que ocorre é “uma adaptação da etnografia à educação” (ANDRÉ, 1995, p. 28).

Diante disso, a estudiosa conclui que, nós educadores, realizamos estudos e/ou pesquisas “do tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido estrito” (ANDRÉ, 1995, p. 28). Por esse motivo, em nossa pesquisa, optamos pelo termo “tipo etnográfico”.

No que se refere à natureza da pesquisa, é preciso compreender a diferença entre a pura e a aplicada. Gil (2006) estabelece essa distinção entre ambas, explicando que a primeira está estritamente relacionada ao desenvolvimento do conhecimento científico, descartando a aplicação e as consequências da investigação. Assim, seu interesse volta-se tão somente para “desenvolver os conhecimentos científicos sem a preocupação direta com suas aplicações e consequências práticas” (GIL, 2006, p. 42).

Já a pesquisa de natureza aplicada, embora dependa das descobertas da pesquisa pura, possui como característica principal a “aplicação, utilização e consequências práticas dos conhecimentos (...) numa realidade circunstancial” (GIL, 2006, p. 43). Exatamente por essa razão, podemos considerar esta investigação como uma pesquisa de natureza aplicada.

A opção por esse percurso metodológico tem como finalidade o alcance dos objetivos delineados no *corpus* deste projeto, visando, com isso, contribuir para a qualidade do processo ensino e aprendizagem no que diz respeito à formação e ao desenvolvimento do aluno-leitor.

A seguir, tratamos da contextualização desta pesquisa, fazendo uma breve descrição do *lócus* e sujeitos investigados.

4.2 O CONTEXTO DA PESQUISA

A presente pesquisa foi realizada em uma Escola Pública Estadual de Ensino Fundamental e Médio, localizada no município de Soure, Ilha de Marajó, no estado do Pará. A escola fica situada no centro da cidade. Grande parte do alunado advém da periferia, a outra parte é oriunda de pequenas vilas da zona rural e município vizinho. Nela estudam atualmente 1163 alunos, distribuídos em três turnos: manhã, tarde e noite, nas modalidades de ensino Regular e EJA.

Alguns projetos educacionais são desenvolvidos neste espaço escolar como: o projeto de combate às drogas (elaborado pela coordenação pedagógica e executado por todos os professores) e o projeto de combate à desigualdade racial (elaborado por um professor de história em caráter interdisciplinar, sendo inclusive premiado no ano de 2015 com o 7º Prêmio Educar para a Igualdade Racial e de Gênero, pelo CEET – centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – em São Paulo). Dentro deste segundo projeto, os professores de Língua Portuguesa ficam responsáveis pelos concursos de redação e poesia.

Como suportes pedagógicos educativos, a escola disponibiliza para os estudantes: uma sala de leitura, um laboratório de informática e uma sala multimídia que, geralmente, é utilizada para eventos da própria escola: palestras e apresentação de trabalhos dos alunos. Atualmente, a sala de leitura encontra-se temporariamente desativada, assim como o laboratório de informática, por motivos estruturais, técnicos e administrativos.

O fato de a sala de leitura da escola não estar funcionando acaba, de alguma forma, atrapalhando o trabalho com a leitura. Isso porque os alunos ficam impossibilitados de frequentar esse espaço para realizarem leituras outras, que não sejam somente aquelas oferecidas na sala de aula.

Nesse contexto escolar, escolhemos uma turma do 9º ano do ensino fundamental regular do turno da manhã, composta por 42 alunos, sendo 21 meninos e 21 meninas, com faixa etária aproximada dos 15 anos de idade. A turma possui 9 professores distribuídos nas referidas disciplinas: Língua Portuguesa; Matemática; Ciências; História; Estudos Amazônicos; Geografia; Arte; Inglês; Educação Física; Ensino Religioso. No que respeita à Língua Portuguesa, os discentes dispõem de seis aulas semanais de quarenta minutos cada.

A escolha da série deu-se por acreditarmos no grau de maturidade dos estudantes para o trabalho com o gênero discursivo charge, já que esses textos trazem à tona temas polêmicos e bastante críticos, cuja natureza linguístico-discursiva exige do leitor um certo grau de informatividade, de consciência crítica e reflexiva.

É pertinente salientar que a professora-pesquisadora compõe o corpo docente da instituição de ensino, *lócus* desta pesquisa, o que, de certo modo, acreditamos ter contribuído para a imediata autorização deste trabalho. Ressaltamos, ainda, que durante a concretização da investigação, a pesquisadora estava de licença aprimoramento, fato este que não a impediu de assumir a classe para a aplicação do projeto pedagógico de leitura.

Das seis aulas de LP que os alunos tinham por semana, quatro foram disponibilizadas para a pesquisa. As outras duas ficaram sob responsabilidade da professora efetiva da turma, sendo estas totalmente independentes do projeto, isto é, não mantinham vínculo algum com esta pesquisa.

Isso ocorreu porque a professora-pesquisadora encontrava-se ainda cursando as últimas disciplinas do curso de Mestrado na cidade de Belém-PA. Como suas aulas em Belém coincidiam com duas das seis aulas de LP que os sujeitos pesquisados tinham, tornou-se inviável a utilização da carga horária completa.

Além disso, ocorreram pequenas pausas na aplicação do projeto, já que durante a pesquisa houve vários feriados, assim como duas avaliações bimestrais. Contudo, foi possível concluir a investigação dentro do tempo previsto, ou seja, ainda no primeiro semestre de 2016. Ao todo, tivemos vinte e três encontros, totalizando quarenta e seis horas/aulas, no período de 31 de março a 23 de junho deste ano, conforme exposto no Quadro 3:

Quadro 3: Carga-horária dos encontros para aplicação do PPL

DATA	AULA/ENCONTRO	CARGA-HORÁRIA
31/03/2016	Apresentação da proposta e início do Módulo 1: 1ª etapa.	2h/a
01/04/2016	Finalização de atividade- Módulo 1: 1ª etapa.	2h/a
07/04/2016	Módulo 1: 2ª etapa.	2h/a
08/04/2016	Módulo 1: 3ª etapa.	2h/a
14/04/2016	Módulo 2: 1ª etapa	2h/a
15/04/2016	Continuação de atividade- Módulo 2: 1ª etapa.	2h/a

29/04/2016	Continuação de atividade- Módulo 2: 1ª etapa.	2h/a
05/05/2016	Continuação de atividade- Módulo 2: 1ª etapa.	2h/a
06/05/2016	Finalização de atividade- Módulo 2: 1ª etapa.	2h/a
11/05/2016	Módulo 2: 2ª etapa	2h/a
12/05/2016	Módulo 2: 3ª etapa	2h/a
13/05/2016	Continuação-Módulo 2: 3ª etapa	2h/a
19/05/2016	Continuação-Módulo 2: 3ª etapa	2h/a
20/05/2016	Módulo 2: 4ª etapa	2h/a
03/06/2016	Continuação-Módulo 2: 4ª etapa	2h/a
09/06/2016	Continuação-Módulo 2: 4ª etapa	2h/a
10/06/2016	Continuação-Módulo 2: 4ª etapa	2h/a
16/06/2016	Continuação-Módulo 2: 4ª etapa	2h/a
17/06/2016	Continuação-Módulo 2: 4ª etapa	2h/a
20/06/2016	Continuação-Módulo 2: 4ª etapa	2h/a
21/06/2016	Continuação-Módulo 2: 4ª etapa	2h/a
22/06/2016	Continuação-Módulo 2: 4ª etapa	2h/a
23/06/2016	Finalização-Módulo 2: 4ª etapa	2h/a

No item seguinte, descrevemos de que forma ocorreu a elaboração do Projeto Pedagógico de Leitura, parte constituinte desta Dissertação.

4.3 A ELABORAÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO DE LEITURA (PPL)

A elaboração do PPL¹¹ deu-se em meio às aulas da disciplina *Texto e Ensino* do curso de Mestrado Profissional em Letras na Universidade Federal do Pará-UFPA, no primeiro semestre de 2015. A proposta inicial feita pela Professora Doutora Márcia Cristina Greco Ohuschi (responsável pela disciplina) foi a de que produziríamos um projeto dessa natureza como avaliação parcial da disciplina. Além disso, ele comporia um capítulo de um livro organizado por ela. O livro encontra-se ainda em fase de organização.

¹¹ Uma breve descrição da aplicação do PPL pode ser apreciada no Apêndice A.

A priori, esse projeto foi desenvolvido para a prática da leitura, produção textual escrita e divulgação dos trabalhos produzidos. Para isso, buscamos aporte teórico em estudos pautados na concepção bakhtiniana da linguagem, assim como nos moldes da proposta metodológica de Lopes-Rossi (2008) para a elaboração de projetos pedagógicos de leitura e produção escrita de gêneros discursivos.

De acordo com a proposta da autora, o projeto é dividido em três módulos didáticos, seguindo esta ordem: a) leitura para a apropriação das características típicas do gênero; b) produção escrita do gênero de acordo com suas condições de produção típicas; c) divulgação ao público, de acordo com a forma típica de circulação do gênero (LOPES-ROSSI, 2008).

Ainda segundo a estudiosa, se o objetivo é promover o efetivo desenvolvimento da leitura e da escrita, necessário será, antes de tudo, dominar o funcionamento da língua. Daí a importância de se usar os gêneros discursivos como ferramenta pedagógica para o ensino da Língua Portuguesa, já que “é por meio dos gêneros discursivos que as práticas de linguagem incorporam-se nas atividades dos alunos” (LOPES-ROSSI, 2008, p. 62).

De posse desses conhecimentos e sabedoras da necessidade de promover na escola um trabalho que de fato dê a devida importância e resultados satisfatórios no processo de leitura, bem como no de produção textual escrita, decidimos aplicar nosso projeto na realização desta pesquisa. No entanto, foi preciso fazer algumas adaptações, uma vez que o foco deste trabalho, no momento, é a compreensão responsiva discente na leitura. Assim, adaptamos o projeto pedagógico¹² em questão para dois módulos didáticos voltados unicamente para o ato de ler.

O primeiro módulo intitula-se “Leitura inicial” e está dividido em três etapas: a) Diagnosticar é preciso; b) Ler para compreender; c) Compartilhar o diagnóstico. Sob o título “Desenvolvimento de habilidades de leitura”, o segundo módulo é, por sua vez, dividido em quatro etapas: a) Atividades de leitura: desvelando a compreensão da charge em quatro atos (contexto de produção, conteúdo temático, construção composicional e estilo); b) Charge, cartum e caricatura são as mesmas coisas?; c) Da compreensão à interpretação; d) Em tempos de internet a charge ganha vida.

Adiante, apresentamos um quadro com uma síntese referente à organização estrutural do referido projeto.

¹² O projeto pedagógico de leitura encontra-se, na íntegra, no Capítulo 5.

Quadro 4: Estrutura do PPL

MÓDULOS	ETAPAS	OBJETIVOS
Módulo 1: Leitura Inicial	1ª etapa: diagnosticar é preciso	Diagnosticar os conhecimentos prévios dos alunos a respeito da charge
	2ª etapa: ler para compreender	Diagnosticar os níveis de compreensão dos alunos na leitura de uma charge
	3ª etapa: compartilhar o diagnóstico	Compartilhar o diagnóstico da atividade de reconhecimento do gênero charge e das questões de leitura propostas nas 1ª e 2ª etapas
Módulo 2: Desenvolvimento de habilidades de leitura	1ª etapa: desvelando a compreensão da charge em quatro atos (contexto de produção, conteúdo temático, construção composicional e estilo)	Compreender o texto a partir de atividades com foco nos níveis de compreensão (literal, inferencial e inferencial extratextual)
	2ª etapa: Charge, cartum e caricatura são as mesmas coisas?	Reconhecer o gênero discursivo charge em meio aos gêneros que possuem semelhanças.
	3ª etapa: Da compreensão à interpretação	Levar o aluno a compreender e interpretar o texto lido.
	4ª etapa: Em tempos de internet a charge ganha vida	Conhecer e ler charges eletrônicas

A escolha do gênero discursivo aconteceu, primeiramente, porque em pesquisas realizadas sobre o gênero charge (gênero escolhido) encontramos um número bastante limitado de trabalhos já realizados com esse gênero. Em segundo lugar, porém, não menos importante, por acreditarmos ser o texto chárstico atrativo para o aluno-leitor, pois, enquanto imagem, é de rápida leitura, transmitindo múltiplas informações de forma condensada.

Além disso, a charge diferencia-se dos demais gêneros por fazer sua crítica a respeito de assuntos que podem sim, ser do interesse de nossos alunos, usando o

humor. A leitura de charges na sala de aula pode levar o aluno a ler, compreender e interpretar, de forma crítica e reflexiva, textos verbais e não verbais, tendo em vista que as imagens presentes na charge apresentam grande riqueza de informações e possibilidades de interpretações.

Outros fatores relevantes para o investimento em atividades de leitura por meio da charge é o seu conteúdo temático e a sua função social, pois se trata de um texto que visa a crítica sobre temas de cunho sócio-políticos relevantes, atuais e de grande interesse para nossa sociedade.

Feita a escolha do gênero, partimos para a pesquisa dos textos chárgicos. Optamos por charges que tratassem de assuntos diversos e que tivessem tido grande repercussão na mídia, pois assim, acreditávamos que os alunos sentiriam-se mais familiarizados num primeiro contato com os textos. Selecionamos quatro textos chárgicos a partir dos quais elaboramos as atividades de leitura presentes no PPL. O primeiro não apresenta título em sua composição, é de autoria do chargista Ivan Cabral e aborda a crítica situação em que se encontram a educação, a saúde e a segurança em nosso país. O segundo, sob o título “Guarda-Chuva”, foi produzido pelo chargista e cartunista Bruno Galvão e trata da intensa crise de falta de água enfrentada pelo estado de São Paulo no ano de 2014.

Já a terceira charge, intitulada “Doutrina do choque!”, pertence ao cartunista e ilustrador Eduardo dos Reis Evangelista, mais conhecido por seu pseudônimo Duke. Essa charge traz para o leitor a forte crítica a respeito da represália sofrida por professores do estado do Paraná em 2015, devido aos protestos realizados em prol de melhorias trabalhistas.

O quarto e último texto chárgico é uma espécie de reinvenção do gênero, pois trata-se de uma charge eletrônica. Maurício Ricardo Quirino, chargista e cartunista é o autor desta charge que recebeu o título “Peixes do Rio Doce: aquele 1%”. Nela é abordada a tragédia do rompimento da barragem da Samarco em Mariana-MG, ocorrida no ano de 2015.

Cabe informar que as propostas de atividades de leitura, tanto escritas quanto orais, foram delineadas por meio de perguntas de leitura (MENEGASSI, 2010b). Em convergência com Menegassi (2010b), consideramo-las uma ferramenta pedagógica eficiente que, a depender da forma como são empregadas, podem favorecer o desenvolvimento do processo de leitura dos alunos.

Os textos ora descritos poderão ser apreciados com maior riqueza de detalhes no Capítulo 5. Na próxima seção, apresentamos a constituição do *corpus* e categorias de análise.

4.4 CONSTITUIÇÃO DO CORPUS E CATEGORIAS DE ANÁLISE

O *corpus* desta investigação é constituído a partir das atividades de leitura respondidas, de forma oral e escrita, pelos alunos durante a aplicação do PPL na turma selecionada. Os dados coletados foram interpretados à luz da perspectiva bakhtiniana, especificamente no que tange à responsividade.

Como refletimos no Capítulo 3, a compreensão responsiva pode se manifestar, segundo Bakhtin (2011), como ativa, passiva ou silenciosa (efeito retardado). É essa classificação que norteia a análise efetuada neste trabalho, levando em consideração a expansão em categorias feita por Menegassi (2008): responsividade ativa com expansão explicativa e exemplificativa; responsividade passiva sem expansão; responsividade ativa sem expansão explicativa e exemplificativa.

Consideramos, ainda, as subcategorias ampliadas e subdivididas (níveis de responsividade) por Ohuschi (2013): crítica; opinião; comentário e exemplificação; explicação; discordância; sugestão; questionamento; concordância; desconsideração; dúvida; compreensão. Além das categorias aqui elucidadas, o rol dos níveis de responsividade foi ampliado devido ao contexto e dados coletados nesta pesquisa (presente no Capítulo 6).

Para tanto, descrevemos as atividades orais e escritas realizadas, apresentando as respostas dos alunos e indicando as possíveis categorias e níveis de responsividade nos quais as respostas dos alunos se enquadram. Ao fim da análise realizada, demonstramos, por meio de um quadro, os níveis de responsividade detectados a partir das respostas orais e escritas dadas pelos alunos, considerando o rol de amostragem selecionado para tal análise.

Como posto, a análise em questão foi feita a partir da coleta das atividades de leitura respondidas, por escrito e oralmente, pelos alunos em sala de aula. Quando orais, as respostas eram anotadas em diário de campo, por nós, professora-pesquisadora. Ao todo, foram cinco textos chárgicos lidos, totalizando cinco blocos de atividades de leitura respondidas. Todavia, a título de amostragem, apresentamos somente a análise de quatro atividades.

A primeira análise é referente à atividade de leitura da 1ª etapa: a) “Diagnosticar é preciso”; a segunda, faz parte da 2ª etapa: b) “Ler para compreender”, ambas pertencentes ao Módulo 1 (Leitura Inicial) do PPL, executadas oralmente e por escrito, nesta ordem. Tais atividades de leitura possuem caráter diagnóstico, posto que, por meio delas, buscamos verificar, num primeiro momento, como os alunos se comportariam responsivamente diante do reconhecimento do gênero, bem como na leitura global da primeira charge.

Consideramos que essa foi uma etapa importante, pois, de certo modo, foi ela a condutora para darmos prosseguimento ao trabalho, revelando-nos o melhor caminho a ser percorrido. Tais análises podem ser observadas nas seções 6.1 e 6.1.1 do Capítulo 6.

As demais análises são das atividades de leitura, respondidas por escrito e desenvolvidas na terceira e quarta etapas, respectivamente – “Da compreensão à interpretação”; “Em tempos de internet, a charge ganha vida” - do Módulo 2 (Desenvolvimento de habilidades de leitura) do PPL. Essas atividades foram efetuadas a partir dos textos 3 (charge intitulada Doutrina do choque!) e 4 (Peixes do Rio Doce: aquele 1%). Nestas, as questões contemplam o estudo do contexto de produção e circulação do gênero; do conteúdo temático e do estilo.

Ademais, procuramos explorar, além dos itens citados acima, questões de leitura mais aprofundadas, instigando a compreensão leitora em níveis distintos (literal, inferencial e inferencial extratextual) e a interpretação (MENEGASSI, 1995). Também contemplamos a construção composicional da charge.

Para fins de análise, no entanto, selecionamos somente as questões respondidas de compreensão e/ou interpretação dos textos. Isso decorre do fato de nossa proposta de trabalho ter como foco a compreensão responsiva discente. A descrição destas análises pode ser apreciada nos itens 6.2 e 6.2.1 do Capítulo 7.

As atividades analisadas estão assim identificadas: AT1 (atividade 1, a partir do texto selecionado pelos alunos); AT2 (atividade 2, a partir do texto 1); AT3 (atividade 3, a partir do texto 3) e AT4 (atividade 4, a partir do texto 4). Queremos ressaltar que para a efetivação de AT1, a turma foi organizada em equipes (4 e/ou 5 alunos); para AT2, os alunos organizaram-se em duplas e para AT3 e AT4, o trabalho aconteceu individualmente. Sistematizamos o quadro abaixo para melhor visualização desta organização:

Quadro 5: Organização das atividades para análise

AT1	Atividade 1	Textos selecionados pelos alunos dentre os quatorze disponibilizados em sala.	Modalidade oral; alunos organizados em equipes
AT2	Atividade 2	Texto 1: Sem título em sua composição. Trata da questão da educação, saúde e segurança no Brasil	Modalidade escrita; alunos organizados em duplas
AT3	Atividade 3	Texto 3: Doutrina do Choque!	Modalidade escrita; realizada individualmente
AT4	Atividade 4	Texto 4: Peixes do Rio Doce: aquele 1%	Modalidade escrita; realizada individualmente

A identificação dos sujeitos investigados apresenta-se da seguinte forma, por esta ordem: EQUIPE 1, EQUIPE 2, EQUIPE 3 etc.; D1, D2, D3 (Dupla) etc.; A1, A2, A3 (Aluno) e assim por diante. Reiteramos que a classe contemplada pelo PPL é composta por quarenta e dois alunos. Isso significa que recolhemos um número bastante extenso de atividades respondidas. No entanto, como mostra representativa desta investigação, selecionamos, de modo aleatório, seis duplas, dessas duplas, seis alunos. No que diz respeito a AT1, nossa mostra é o todo, ou seja, oito equipes.

Explicamos ainda que, para as atividades analisadas (AT2, AT3, AT4), buscamos utilizar a mesma amostragem de sujeitos. A pretensão é demonstrar o avanço ou não no que tange à compreensão responsiva dos discentes diante do processo de leitura desenvolvido no PPL.

Desse modo, finalizamos o quarto capítulo no qual apresentamos um breve estudo sobre o tipo de pesquisa realizado para a concretização de nosso trabalho. Descrevemos o contexto da pesquisa, a fase de elaboração do projeto pedagógico de leitura e, por fim, apresentamos a constituição do *corpus* e categorias de análise. No capítulo seguinte, expomos o projeto pedagógico de leitura.

5 PROJETO PEDAGÓGICO DE LEITURA

Neste capítulo, apresentamos a nossa proposta de intervenção que consiste em um Projeto Pedagógico de Leitura (PPL), o qual fora aplicado na efetuação desta investigação. Como já mencionamos, para produzi-lo, embasamo-nos na perspectiva bakhtiniana da linguagem. Seguimos, ainda, a proposta metodológica de Lopes-Rossi (2008) com adaptações. Em princípio, delineamos a caracterização do PPL e, em seguida, expomo-lo na íntegra.

5.1 CARACTERIZAÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO DE LEITURA

O projeto pedagógico de leitura, instrumento interventivo desta dissertação, é uma adaptação da proposta desenvolvida por Lopes-Rossi (2008). Os trabalhos da autora, nessa linha, concentram-se na elaboração de projetos pedagógicos de leitura e produção escrita de gêneros discursivos. As estruturas desses projetos tomam como pressuposto os estudos dos pesquisadores do grupo de Genebra, os quais apresentam a metodologia da Sequência Didática (SD) como alternativa para o trabalho com o gênero discursivo.

De acordo com a proposta de Lopes Rossi (2008), o projeto pedagógico originalmente divide-se em três módulos didáticos: módulo de leitura para a apropriação das características típicas dos gêneros discursivos; produção escrita do gênero de acordo com suas condições de produções típicas; divulgação ao público de acordo com a forma típica de circulação do gênero.

Cada módulo desse é desenvolvido a partir de SD que, conforme Lopes Rossi (2008), são séries de atividades de leitura, de produção e de providências para circulação da produção dos alunos. Neste projeto, no entanto, a fim de atingirmos os objetivos de pesquisa, reformulamos essa proposta, adaptando-o para o desenvolvimento da leitura, posto que a própria autora explica que a ação de ler não implica, necessariamente, na produção textual escrita de um determinado gênero discursivo.

Com base nesse pressuposto, organizamos nosso projeto em dois módulos didáticos de leitura: módulo inicial apresenta uma série de atividades que se voltam para o diagnóstico de leitura dos alunos; módulo de desenvolvimento da leitura, desdobram-se em quatro etapas de atividades de leitura as quais visam ao

conhecimento dos gêneros e suas características discursivas, temáticas e composicionais (aspectos verbais e não verbais), para exploração dos níveis de leitura por meio da escrita: decodificação, compreensão e interpretação.

Lembramos que a proposta em questão foi elaborada e aplicada para alunos do 9º ano do ensino fundamental. Ressaltamos, ainda, que caberá ao professor (que se interessar por essa proposta) aplicá-la, fazendo as adaptações necessárias, conforme realidade de cada turma.

5.2 PPL: UMA CHARGE VALE MAIS QUE MIL PALAVRAS

Módulo 1: Leitura Inicial

1ª etapa: diagnosticar é preciso...

Objetivo dessa etapa: diagnosticar os conhecimentos prévios dos alunos a respeito do gênero charge.

Tempo previsto: 4 aulas de 40 minutos cada.

Para essa etapa, sugerimos que seja providenciada, com antecedência, a seleção de textos pertencentes a gêneros discursivos diversos (charge, cartum, caricatura etc.), aparelhos de notebook e Datashow.

Quadro 6: Sugestão de textos



Fonte: <http://www.ivancabral.com>



Fonte: <http://www.chargesbruno.blogspot.com.br>



Fonte: <http://www.chargesbruno.blogspot.com.br>



Fonte: <http://www.otempo.com.br/charges/charge-otempo>



Fonte: <http://chargesdodenny.blogspot.com.br/2011/03/tiririca-na-comissao-de-educacao.html>



Fonte: <http://escolakids.uol.com.br/cartum-e-charge.htm>



Fonte: <http://domacedo.blogspot.com.br/2015/01/modernidade-net.html>



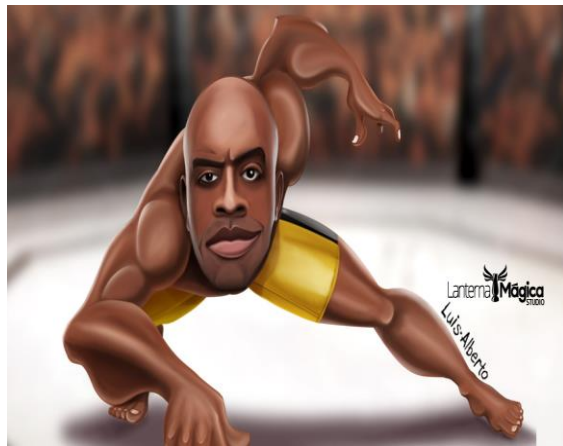
Fonte: www.ricocartum.wordpress.com



Fonte: http://lumejardim.blogspot.com.br/2011_05_01_archive.html



Fonte: <http://www.ivancabral.com>



Fonte: <http://lanternamagicastudio.com.br/spider-esta-de-volta-ao-ufc/>



Fonte: <https://pimenta-com-br.blogspot.com.br/2012/10/caricaturas-da-presidenta-dilma.html>



Fonte: <https://amarildocharge.wordpress.com/2011/07/08/barack-obama-caricatura/>



Fonte: <https://aidobonsai.com/2011/05/22/a-historia-da-caricatura-2/caricaturas-de-jogadores-ronaldinho-gaúcho/>

Antes de disponibilizar os textos para os alunos, a professora-pesquisadora¹³ pode lançar o seguinte questionamento a ser respondido oralmente pelos estudantes: Vocês sabem o que é charge? A partir da indagação, será possível constatar o nível de conhecimento prévio dos alunos, no que diz respeito ao gênero charge, podendo as constatações servirem como norte para ajustes nas atividades, caso seja necessário.

Após, a leitura de cada texto pode ser iniciada. Sugerimos que seja de forma conjunta: professor e alunos. Em contato com os referidos textos, aconselhamos que os discentes sejam estimulados a observarem elementos do contexto de produção (Quem, para quê, para quem produziu?); da construção composicional (imagem, cores, título), e do conteúdo temático (que assunto é tratado? A relevância social do assunto) etc.

Ao término da leitura conjunta, os textos podem ser distribuídos (impressos) para os discentes, organizados em pequenos grupos. É importante motivá-los a elegerem um texto que pertença ao gênero charge. Em seguida, cada grupo, de posse do texto escolhido pode ler novamente, mas, desta vez, apenas o texto que escolheu. Depois, as equipes podem ser convidadas a socializarem suas leituras, expondo o que entenderam, as características que mais lhes chamaram a atenção no texto eleito e por que o consideraram uma charge.

2ª Etapa: Ler para compreender

Objetivo dessa etapa: diagnosticar os níveis de compreensão dos alunos na leitura de uma charge.

Tempo previsto: 2 aulas de 40 minutos cada.

Nessa etapa, propomos a leitura compartilhada da charge identificada como TEXTO 1. Esta pode ser projetada em Datashow ou disponibilizada de forma impressa para os alunos. Aconselhamos que haja um momento disponível para interação (alunos e professor), no qual os sujeitos-leitores possam discutir/debater a respeito da

¹³ Usamos o termo professora-pesquisadora, visto que a proposta, a princípio, foi para a professora atuante nesta pesquisa. Porém, no decorrer, fazemos o uso do termo professor e seus respectivos sinônimos, pois consideramos que o projeto pode ser utilizado/adaptado por qualquer professor que se interesse por nosso trabalho.

temática tratada na charge em questão. A interação, certamente, ativará e/ou ampliará os conhecimentos já internalizados pelos aprendizes.

Após o debate do texto, os leitores-aprendizes, organizados em duplas, receberão questões de leitura impressas, as quais deverão ser respondidas de forma escrita e devolvidas para o educador-mediador, ao término da tarefa.

Atividade de Leitura

Leia o texto 1 e responda por escrito:

TEXTO 1



Fonte: <http://www.ivancabral.com>

Não apresenta título em sua estrutura

Data de publicação: 2014.

Charge de Ivan Cabral

- 1) Quem escreveu esse texto? Qual seria o seu papel social?
- 2) Qual o nome dado à pessoa que produz textos pertencentes ao gênero charge?
- 3) Quais são os objetivos sociais do produtor desse texto ao produzi-lo?
- 4) Em que meio de circulação essa charge foi publicada?
- 5) Qual assunto tratado na charge lida. Comente.
- 6) Ambos os personagens estão falando da mesma coisa? Justifique.
- 7) Observe que a palavra EDUCAÇÃO aparece na fala das duas personagens da charge. O sentido dessa palavra é o mesmo nas duas falas? Justifique.

3ª Etapa: Compartilhar o diagnóstico...

Objetivo dessa etapa: compartilhar o diagnóstico das atividades de conhecimento do gênero e questões de leitura.

Tempo previsto: 2 aulas de 40 minutos cada.

Nesse momento, recomendamos ao docente possibilitar a socialização das respostas e, após, mostrar, dentre os quatorze textos lidos na 1ª etapa, quais, de fato, são os pertencentes ao gênero charge. Nesta ocasião, o mediador já pode ir

conversando sobre as principais características discursivas e estruturais do gênero em estudo.

O próximo passo a ser tomado pode ser elencar as principais dificuldades dos alunos em um cartaz ou por meio de slides projetados no Datashow, explicando as razões de cada item. Esses mesmos itens podem servir como norte para um plano de trabalho a ser desenvolvido durante o projeto. Isso nos remete à possibilidade de conceber o ensino a partir das necessidades dos alunos.

Ao dar continuidade, o educador pode selecionar uma resposta (sem identificar o aluno, responsável pela resposta) e realizar uma análise junto com os estudantes, explicando e/ou justificando o que a torna mais adequada ou não à pergunta proposta. Ele também pode, em conjunto com a turma, elaborar uma resposta que melhor se adeque à pergunta.

Módulo 2: Desenvolvimento de habilidades de leitura

1ª Etapa: Atividade de leitura: desvelando a compreensão da charge em quatro atos: contexto de produção; conteúdo temático; construção composicional e estilo.

Objetivo dessa etapa: compreender o texto a partir de atividades com foco nos níveis de compreensão.

Tempo previsto: 6 aulas de 40 minutos cada.

Atividade antes da leitura

1 - A partir do que já estudamos sobre a charge, responda oralmente:

- a) Que nome damos às pessoas que fazem charge?
- b) Normalmente, como são compostas as charges?
- c) Qual o meio de circulação, ou seja, em que suportes (revistas, jornais, blogs, redes d) sociais etc.) costumam ser divulgados?
- e) Quando vocês se deparam com esse texto, o que mais lhes chamam a atenção?
- d) Quais assuntos, geralmente, são tratados nas charges?
- e) Quem, normalmente, lê charges?

2 - Exibição do vídeo “Sistema de captação de água”.¹⁴

¹⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=1vQVhy4fA34>. Acesso em 11/04/2016.

Após a exibição do vídeo é importante conversar com os alunos sobre o conteúdo temático tratado na mídia, a fim de motivá-los para leitura da próxima charge (Texto 2). A ideia é levá-los a se conectarem com o Texto 2 e ao mesmo tempo, ampliarem seus conhecimentos de mundo.

É esperado que os alunos interajam uns com os outros e com o próprio professor nas atividades acima. Em seguida, o professor pode dar continuidade à exploração dos conhecimentos dos alunos sobre charge, a partir da atividade por escrito, a seguir:

Atividade de leitura

Leia o texto 2 e responda por escrito:

TEXTO 2



Fonte: <http://chargesbruno.blogspot.com.br/>

Título: Guarda-chuva

Data de publicação: 24/11/2014

Charge de Bruno Galvão



Bruno Galvão

Chargista, cartunista, se alimenta de informações, durante a semana se encontra em cativeiro sempre atrás de um computador, tablet, celular, jornais, revistas... Finais de semana costuma ser avistado em rodovias e estradas, geralmente em direção ao litoral, também pode ser visto em locais de ação e diversão.

Fonte: <https://pt-br.facebook.com/brunocartunista>.

Atividade pós – leitura

Questões referentes ao contexto de produção e de circulação do gênero

- 1) Quem é o produtor desta charge? Qual seria o seu papel social?
- 2) Em que meio de comunicação esta charge foi publicada?

- 3) A partir da auto definição do chargista e da leitura da charge, sintetize o perfil social do chargista.
- 4) Qual o contexto social que o chargista retrata nesta charge?
- 5) Que figura social o chargista pretendeu representar por meio da personagem caricaturada?
- 6) Como e onde o chargista busca informações para produzir o seu texto?
- 7) O que levou o chargista a produzir esta charge?
- 8) A que público mais específico se dirige esta charge? Qual seria o perfil social desse público?
- 9) Você se considera leitor-alvo deste texto? Por quê?

Questões referentes ao conteúdo temático

- 1) Que assunto é abordado na charge “Guarda chuva”?
- 2) O fato retratado por meio da charge “Guarda-chuva” é atual ou não? Justifique sua resposta.
- 3) O assunto abordado no texto 2 possui caráter sócio-político ou não? Por quê?
- 4) Que tipo de influência ou pensamento a discussão desse assunto pode surtir na sociedade?
- 5) Na sua opinião, qual a importância de se falar sobre esse assunto?

Questões para compreender

- 1) Por que o título da charge em estudo é “Guarda-chuva”?
- 2) Observe o personagem do Texto 2: como está o seu semblante? Qual seria o motivo?
- 3) O personagem segura o guarda-chuva de forma contrária. Por que ele faz dessa forma? Qual a intenção dele?
- 4) O guarda-chuva é um objeto utilizado para nos protegermos da chuva. Com base na sua leitura, comente se o autor quis apenas falar deste objeto.
- 5) Qual a crítica lançada pelo chargista por meio da charge em estudo?
- 6) Você considera relevantes as informações contidas na charge “Guarda-chuva”? Por quê?
- 7) O fato demonstrado no Texto 2 é algo preocupante para a sociedade? Justifique.

Questões referentes à construção composicional

- 1) O título da charge em estudo mantém relação de sentido com o todo do texto? Justifique.
- 2) Sabe-se que uma característica marcante das charges é o humor. Explique o humor da charge “Guarda chuva”.

Questões referentes ao estilo (análise linguística)

- 1) Por que a palavra guarda-chuva é grafada com hífen?
- 2) Se retirarmos o hífen da palavra guarda-chuva, teremos duas palavras e não uma. Qual o sentido de cada palavra?
- 3) Já sabemos que se retirarmos o hífen da palavra guarda-chuva teremos duas palavras. Qual sentido das palavras em outro contexto?
- 4) Qual é o sentido da palavra guarda-chuva no contexto do Texto 2?

A seguir, considerando as atividades de leitura e as mediações do professor, é importante apresentar a definição de charge.

Charge é um “texto visual humorístico que critica uma personagem, fato ou acontecimento sócio-político específico. Por focalizar uma realidade específica, ela se prende mais ao momento, tendo, portanto, uma limitação temporal” (ROMUALDO, 2000, p. 21). Desse modo, pode-se entender que a intencionalidade principal da charge é exatamente lançar

críticas por meio do humor. Nas charges são discutidos temas/assuntos atuais tais como: política, educação, economia, futebol, violência, saúde, etc. Tudo de forma bem criativa.

2ª Etapa: Charge, cartum e caricatura são as mesmas coisas?

Objetivo dessa etapa: reconhecer o gênero discursivo charge em meio aos gêneros que possuem semelhanças.

Tempo previsto: 2 aulas de 40 minutos cada.

Atividade antes da leitura

a) Com base nos textos lidos em sala de aula (quadro 1) respondam oralmente: quais as semelhanças e diferenças entre cartum, caricatura e charge?

Com essa provocação, o professor introduz a discussão sobre as diferenças e semelhanças do cartum, caricatura e charge. Para a continuação da atividade, o docente pode adotar a seguinte estratégia:

- Construir com os alunos um quadro com as semelhanças e as diferenças percebidas por eles a respeito dos gêneros cartum, charge e da caricatura.

Para direcionar a construção desse quadro o professor pode adotar como roteiro, as seguintes perguntas:

- a) O que há em comum entre as três formas de expressão textual?
- b) Qual o nome dado aos produtores desses textos?
- c) Os objetivos de produção desses textos são os mesmos?
- d) No que, especificamente, essas formas de texto se diferenciam?

Sugerimos que as respostas sejam anotadas no caderno, para que, num momento posterior à leitura dos referidos textos, os alunos tenham a possibilidade de comprová-las ou não. Em seguida, é importante sistematizar o contexto de produção, conteúdo temático, construção composicional, tal como as características linguístico-discursivas da charge, do cartum e da caricatura.

Para otimizar a aula, o professor pode abrir mão das seguintes estratégias:

- Levar quadros impressos para que alunos possam colar no caderno, para consultas posteriores.
- Lançar os quadros em cartazes e afixar no mural da turma.

Quadro 7: Características da charge

CONTEXTO DE PRODUÇÃO	Produtor: chargista (jornalista)
	Destinatário: leitores de jornais, revistas, blogs. No geral, pessoas que gostam de estar bem informadas, atualizadas sobre fatos políticos e sociais.
	Objetivos: criticar, de forma condensada, fatos noticiados, no país e no mundo, de maneira sarcástica, irônica e humorada.
	Esfera: jornalística
	Finalidade discursiva: criticar uma personagem, fato ou acontecimento político-social específico. (Focaliza uma situação específica, momentânea).
CONTEÚDO TEMÁTICO	- Assuntos como política, economia, saúde, segurança, educação, são os preferidos dos chargistas. Geralmente, a charge traz consigo uma crítica político-social na qual o artista pode expressar, graficamente, sua visão acerca de determinadas situações de forma humorada e irônica.
CONSTRUÇÃO COMPOSICIONAL	- É um texto curto. Apresenta-se em forma de um ou mais quadros com predomínio de imagens, geralmente, coloridas. Algumas charges utilizam caricaturas de personagens famosos, muitas vezes políticos.
ESTILO	- Uso de uma linguagem mesclada: linguagem verbal e não verbal; no entanto, existem charges somente com a linguagem não verbal. - Outros recursos linguísticos: lexicais; gramaticais; caricaturas; imagens metafóricas; frases de efeito e ironia. - Tanto o discurso formal como o informal podem compor as charges.

Quadro 8: Características do cartum

CONTEXTO DE PRODUÇÃO	Produtor: cartunista (jornalista)
	Destinatário: leitores de jornais, revistas, blogs.
	Objetivos: provocar o riso e a reflexão por meio da crítica mordaz, irônica, satírica e humorística.
	Esfera: jornalística
	Finalidade discursiva: criticar os comportamentos humanos, suas fraquezas, hábitos e costumes (focaliza uma realidade mais genérica).
CONTEÚDO TEMÁTICO	Os assuntos podem ser diversos: fatos corriqueiros que podem acontecer em qualquer tempo e lugar. Como por exemplo: a violência nas escolas; o vício das redes sociais; os relacionamentos afetivos da modernidade etc.
CONSTRUÇÃO COMPOSICIONAL	A sua estrutura assemelha-se com a da charge. É um texto curto. Apresenta-se em forma de um ou mais quadros com predomínio de imagens, pode ser colorida ou não. As caricaturas representam pessoas comuns.

ESTILO	<ul style="list-style-type: none"> - Uso de uma linguagem mesclada: linguagem verbal e não verbal, podendo existir cartuns somente com a linguagem não verbal. - Outros recursos linguísticos: caricaturas; imagens metafóricas; frases de efeito e ironia. - O discurso, na maioria das vezes, é informal.
---------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Quadro 9: Características da caricatura

Caricatura é uma forma de arte que se expressa por meio do desenho, da pintura, da escultura, etc., e cuja finalidade é o humor. Mais especificamente, trata-se de representar a fisionomia humana com traços engraçados, exagerados. Exagera as características marcantes de uma pessoa propositalmente. É um recurso presente nos textos chágicos e nos cartuns.

3ª Etapa: Da compreensão à interpretação.

Objetivo dessa etapa: levar o aluno a compreender e interpretar o texto chágico.

Tempo previsto: 4 aulas de 40 minutos cada.

Atividade antes da leitura

Responda oralmente:

- 1) Ultimamente, têm sido noticiado, em telejornais, jornais, revistas, internet, atos de violência contra professores. Vocês leram ou assistiram algo sobre o assunto? Em que meio de circulação?
- 2) Por que os professores sofreram/sofrem esse tipo de violência?
- 3) O que supostamente teria/tem ocasionado atos de violência contra a classe de professores?

Para dar prosseguimento à atividade, o educador pode providenciar textos como reportagens, notícias, documentários etc. que abordem o tema tratado na charge. Como já sabemos, é importante que os alunos estejam familiarizados com o assunto, pois, dessa forma, poderão acionar seus conhecimentos já internalizados.

Para esse momento, selecionamos a reportagem televisiva “PM ataca violentamente professores em greve do Paraná”¹⁵. A partir dela, os aprendizes poderão assistir, em sala de aula, notícias sobre o movimento grevista dos professores do estado paranaense, ocorrida no início do ano de 2015.

¹⁵ Reportagens sobre a greve dos professores do Estado do Paraná: <https://www.youtube.com/watch?v=s9T0cvMu5VE>. Acesso em 12/04/2016.

Após discussão sobre o conteúdo da reportagem, explicar que as demais tarefas serão realizadas individualmente, tanto oralmente quanto de forma escrita. Para isso, o professor apresenta a charge (Texto 3) e juntos, num processo de interação, realizam a leitura.

Depois da leitura, é pertinente abrir espaço para um momento de discussão, reflexão, no qual os educandos possam expressar as suas primeiras impressões acerca do texto lido.

Atividade de leitura

Leia o texto 3 e responda:



Fonte: <http://www.otempo.com.br/charges/charge-otempo>.

Charge do Duke

Título: Doutrina do choque!

Data de publicação: 01/05/ 2015

Questões referentes ao contexto de produção e de circulação do gênero (respostas orais)

- 1) Quem escreveu esse texto?
- 2) Com que intenção o chargista escreveu esse texto?
- 3) Com base em que informações essa charge foi produzida?
- 4) Qual foi o meio de circulação dessa charge?
- 5) Quando e onde essa charge foi escrita?
- 6) Quem pode ler essa charge? E por que lê?

Questões referentes ao conteúdo temático (respostas orais)

- 1) Qual é o assunto abordado no texto 3?
- 2) O assunto tratado na charge em estudo é atual? Está ligado a fatos político-sociais? Justifique.
- 3) O assunto discutido nesse texto é de interesse social? Por quê?

Questões de compreensão e interpretação (respostas por escrito)

Compreensão

- 1) Que comportamento do policial é revelado por meio da imagem contida no texto 3?
- 2) Qual foi a atitude tomada pelo professor diante da atitude do policial?
- 3) Quais são os papéis sociais implícitos no vocábulo ALFABETORICHAÇÃO?
- 4) A partir da palavra ALFABETORICHAÇÃO quem o policial representa?
- 5) A charge que estamos lendo nos revela um ato de agressão física contra um profissional da educação. Mas, existem outras formas de violência, não necessariamente físicas, também não necessariamente cometidas por policiais. Comente sobre essa afirmativa.
- 6) Na sua opinião, por que o policial agiu violentamente contra o professor? Essa atitude foi correta? Justifique.
- 7) No seu ponto de vista, o professor merece ser tratado com violência? Justifique.
- 8) Na sua opinião, por que o policial tenta se justificar afirmando que a polícia do Paraná está na fase da alfabetorichação?

Interpretação

- 1) Sabemos que a greve é um direito assegurado por lei ao trabalhador. Diante das discussões realizadas em sala de aula sobre a greve dos professores do estado do Paraná, ocorrida em 2015, diga se você é a favor ou não da ação de greve realizada por esses professores. Não se esqueça de justificar sua resposta.
- 2) A postura do governo do Paraná com relação ao manifesto dos professores causou sentimento de revolta na população. Diante dos fatos discutidos na charge “Doutrina do choque”, por que a atitude do governador não foi aprovada? Você concorda com essa reprovação? Por quê?

Questões referentes à construção composicional (respostas orais)

- 1) O título é um elemento que faz parte da construção composicional da charge, o que significa dizer que este deve manter relação de sentido como o todo do texto (verbal e visual). Qual a relação de sentido entre o texto 3 e o seu título?
- 2) Como já estudado, sabemos que o humor é um recurso presente nos textos chárquicos. Comente sobre o humor presente no texto 3.

Questões referentes ao estilo (análise linguística) (respostas orais)

- 1) O neologismo ALFABETORICHAÇÃO foi formado a partir de quais palavras?
- 2) Releia a expressão “foi mal”. Qual o sentido dessa expressão no dia a dia? E na charge em estudo? Conclua: o policial agiu de acordo com suas convicções?
- 3) Qual o sentido que a conjunção “mas” expressa na fala do policial?

4ª Etapa: Em tempos de internet a charge ganha vida

Objetivo dessa etapa: conhecer e ler charge eletrônica.

Tempo previsto: 06 aulas de 40 minutos cada.

Com o avanço tecnológico, a charge também vem se reinventando e sendo oferecida para os leitores de uma forma mais dinâmica. Por isso, os chargistas também estão produzindo charges eletrônicas.

Vocês sabem o que é uma charge eletrônica? Por meio dessa indagação e, considerando as respostas, o docente pode explicar para os alunos que a charge eletrônica é uma espécie de reinvenção do gênero. Muitos chargistas renomados têm se especializado nesse tipo de charge, como é o caso de Maurício Ricardo.

A partir disso, pode ser solicitado aos discentes a realização de algumas tarefas, como:

Atividade antes da leitura

1 - Pesquisa biográfica de Maurício Ricardo (o professor pode levar os alunos para o laboratório de informática da escola e mediar todo o processo de pesquisa ou solicitar que o aluno traga a pesquisa pronta para sala de aula. Verificar o que for mais viável).

2 - Dividir os alunos em grupos de 4 componentes. Propor a pesquisa, na internet, de uma charge eletrônica. Cada grupo deverá trazer para a sala de aula a charge pesquisada e socializa-la com a classe.

Realizada a pesquisa e a socialização, os estudantes já podem ser informados que a próxima leitura será da charge eletrônica “Peixes do Rio doce: aquele 1%”¹⁶ de Maurício Ricardo. Todavia, consideramos de grande valia, como já ocorrido nas atividades anteriores, acontecer, previamente, a motivação e o acionamento/expansão dos conhecimentos prévios a respeito do assunto abordado no texto. Sendo assim, continuamos com a atividade antes da leitura:

Respostas orais:

- 1) Vocês assistiram ou leram algo sobre o rompimento da barragem da Samarco em Mariana-MG?
- 2) O que exatamente ocorreu nesse lugar? Por quê?
- 3) O acontecimento ocorrido foi algo prejudicial. Quem mais saiu prejudicado nessa situação?
- 4) Quem foi responsabilizado pelo fato ocorrido?

Após esse momento, o docente pode encaminhar as atividades que seguem:

¹⁶ Fonte: <http://charges.uol.com.br/2016/01/26/peixes-do-rio-doce-cantam-aquele-1/>.

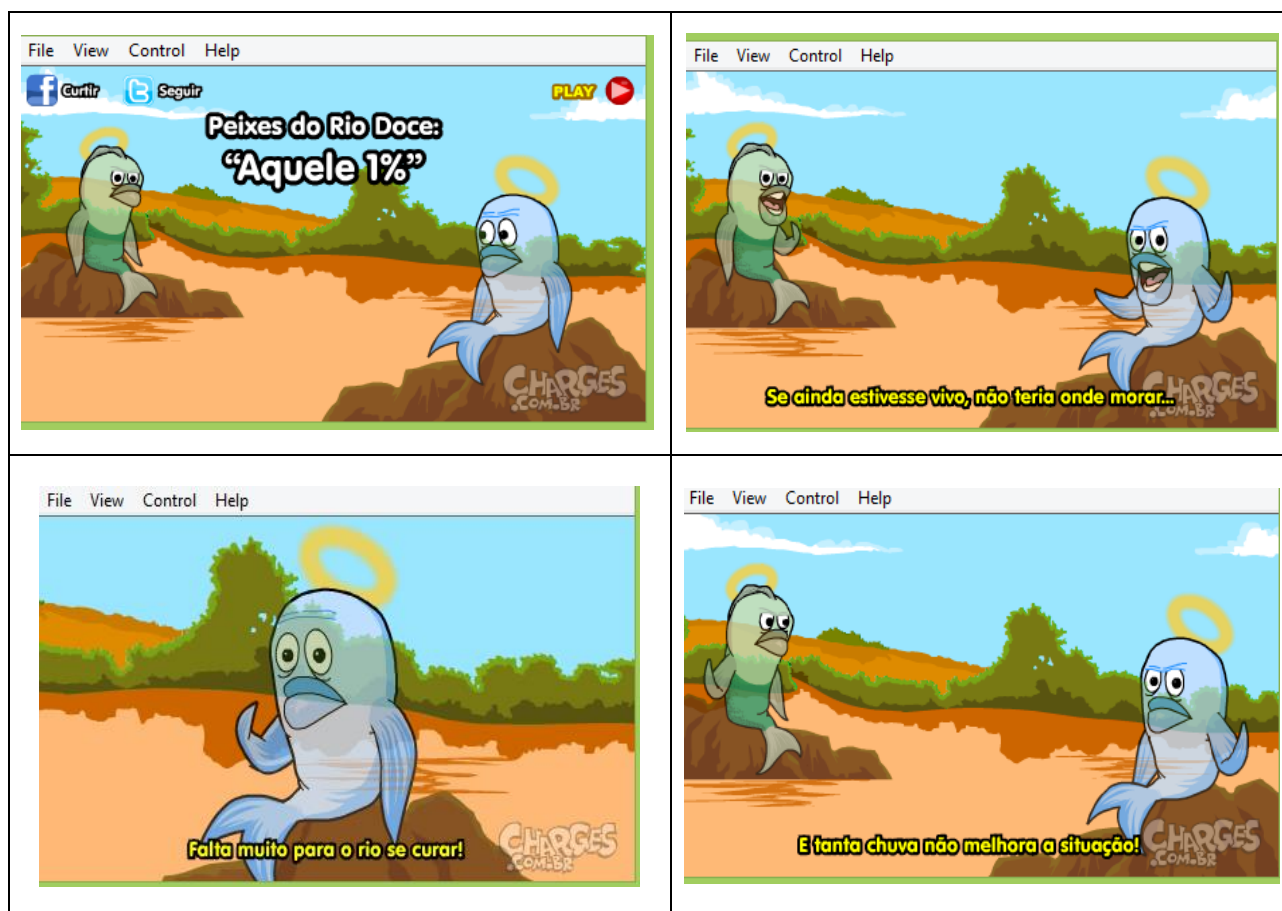
- 1 - Leitura compartilhada da reportagem “Rompimento da barragem de Fundão, em Mariana, completa seis meses”¹⁷.
 2 - Reportagem televisiva exibida pela TV Record: “Flagrantes inéditos e revelações da tragédia em Mariana (MG)”¹⁸

Ao dar prosseguimento, é pertinente abrir espaço para a discussão sobre os assuntos abordados nas reportagens.

O próximo passo é a leitura da charge eletrônica “Peixes do Rio doce: aquele 1%”. Para a projeção, será necessário providenciar alguns equipamentos como: caixa de som; notebook; Data Show.

Atividade de leitura

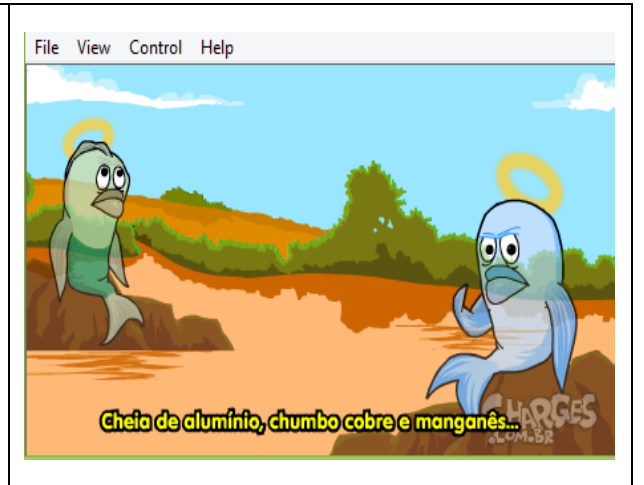
Assista e leia o texto 4 “Peixes do Rio doce: aquele 1%”¹⁹

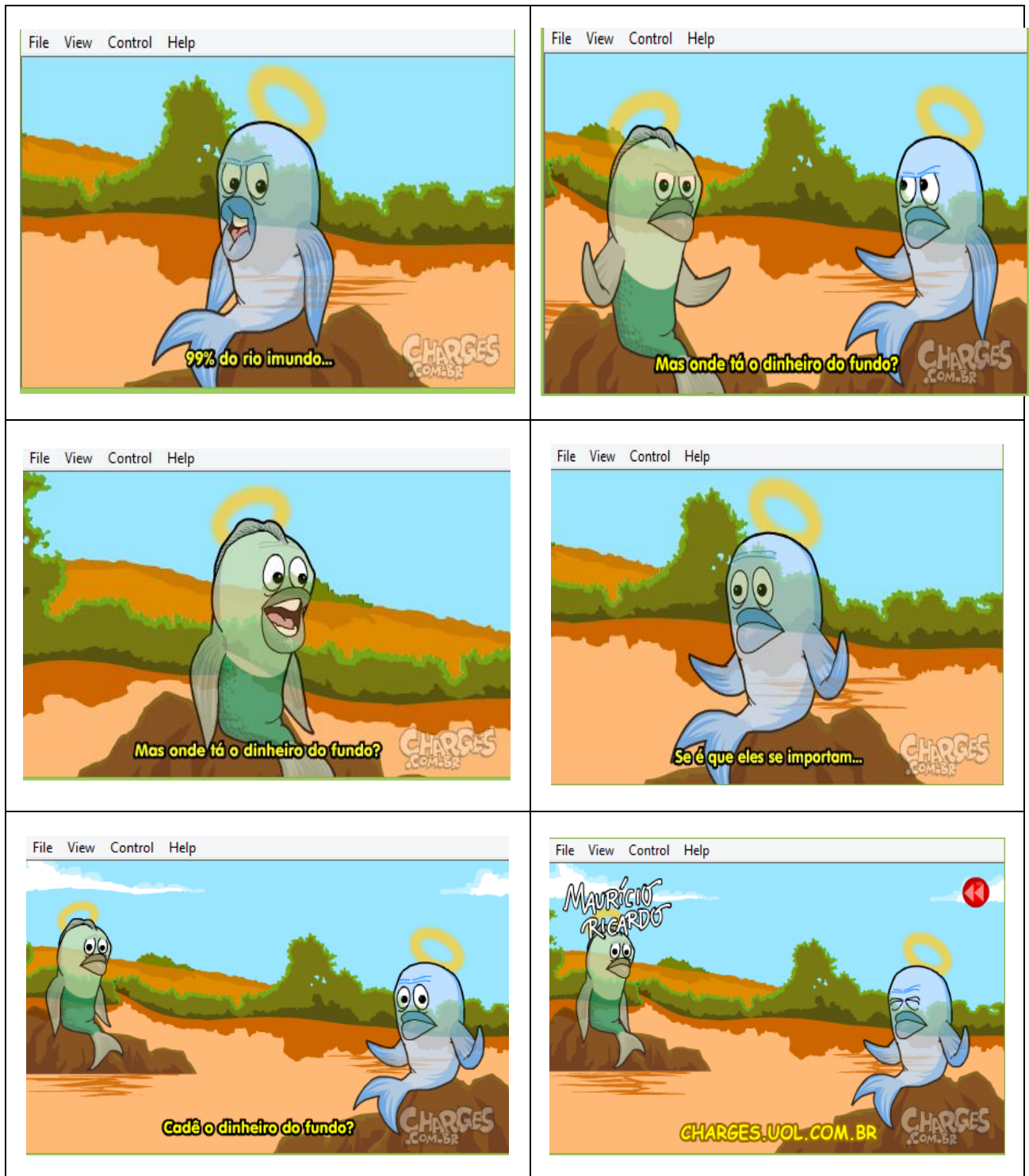


¹⁷Fonte: <http://g1.globo.com/espírito-santo/desastre-ambiental-no-rio-doce/noticia/2016/05/lama-no-rio-doce-linha-do-tempo-mostra-o-desastre-no-espírito-santo.html>. Acesso em 10/05/2016.

¹⁸ Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=KIQf3PvaWCY>. Acesso em: 25/05/2016.

¹⁹ Por não ter como reproduzir a charge eletrônica em seu formato original, capturamos a imagem de cada cena apresentada no vídeo. A leitura no formato aqui apresentado precisa ser feita da esquerda para direita, de cima para baixo.





Queremos reforçar a relevância de haver o momento da interação, para que os aprendizes possam debater, juntamente com o mediador, sobre o que o texto nos revela. Passada a interação, o educador poderá ainda, propor aos discentes tarefas, conforme a seguir:

1 - A classe pode ser dividida em grupos de, no máximo, cinco componentes. Cada grupo discute entre si, tomando nota dos aspectos que considerar relevantes. Depois, cada equipe poderá socializar com a classe suas impressões.

2 – Pesquisar, aproveitando os mesmos grupos já formados, em livros, internet ou por meio de entrevista junto ao professor de CFB (Ciências Físicas e Biológicas) sobre os efeitos causados à saúde do ser humano pelos metais pesados: alumínio, chumbo, cobre e manganês. O resultado da pesquisa será apresentado na classe.

Atividade de leitura (continuação)

Retome a leitura da charge eletrônica “Peixes do Rio doce: aquele 1%” e responda às questões.

Questões referentes ao contexto de produção e de circulação do gênero (respostas orais)

- 1) Já se sabe que Maurício Ricardo foi quem produziu a charge eletrônica “Peixes do Rio doce: aquele 1%”. Levante hipóteses: que intenções estão por trás desse texto digital?
- 2) As informações transmitidas na charge “Peixes do Rio doce: aquele 1%” foram produzidas baseadas em que acontecimento? Esse acontecimento é de natureza real ou fictícia?
- 3) Onde e quando essa charge foi produzida?
- 4) Qual o meio de circulação da charge em estudo?
- 5) Qual o perfil social do possível leitor da charge estudada?

Questões referentes ao conteúdo temático (respostas orais)

- 1) Que assuntos pode-se depreender do texto digital estudado?
- 2) Comente sobre a relevância social dos assuntos abordados na charge “Peixes do Rio doce: aquele 1%”.
- 3) Que espécie de impacto social a divulgação de informações a respeito de assuntos como os abordados na charge lida pode causar na sociedade como um todo?

Questões de compreensão e interpretação (respostas por escrito)

Compreensão

- 1) Por que o título da charge eletrônica lida em sala é “Peixe do Rio doce: aquele 1%”?
- 2) Em um dado momento da mídia é informado que falta muito para o rio se curar. Que rio é esse? E por que demorará para ele se curar?
- 3) Os personagens da charge eletrônica estudada são dois peixes. Por que o chargista optou por caricaturar essa espécie em vez de seres humanos?
- 4) Um dos peixinhos informa que “Governo e Samarco é que deviam dar um jeito”. Por que o governo e a Samarco estão sendo responsabilizados? Que jeito seria esse sugerido pelos peixinhos?
- 5) Que prejuízos ambientais e sociais estão sendo denunciados na charge em estudo? Você os considera graves ou não? Por quê?
- 6) O que poderia ser feito para amenizar os prejuízos tanto da natureza quanto da população de Mariana- MG ocasionados pelo rompimento da barragem da Samarco? Justifique.

Interpretação

Retome a leitura da reportagem “Rompimento da barragem de Fundão, em Mariana, completa seis meses” e da charge eletrônica para responder as questões abaixo:

- 1) O fato ocorrido no distrito de Bento Rodrigues em Mariana, Minas Gerais, ocasionou muitos transtornos, não só para a população daquele lugar, como também para outras cidades, inclusive do Espírito Santo. Você considera a possibilidade da catástrofe ter sido evitada? O que poderia ter sido feito, na sua opinião, para ter evitado tamanho desastre?
- 2) Constatou-se por meios dos textos lidos em sala que os prejuízos foram muitos: materiais, ambientais, pessoais, inclusive, vidas se perderam na avalanche de lama que invadiu o pequeno distrito naquele dia 05 de novembro de 2015. Você concorda com a punição dos donos da Samarco por esse acontecimento, ou seja, eles merecem ser responsabilizados por este fato? Justifique sua resposta.

Questão referente à construção composicional: pesquisa

- 1) As charges eletrônicas se diferenciam das charges impressas em alguns aspectos: elas apresentam animações; são coloridas e possuem som. Com base nessas informações, reúna-se com dois colegas e pesquise na internet o que é “charge-okê”? Tome nota das informações para que sejam socializadas em sala.

Questões referentes ao estilo (análise linguística) (respostas orais)

- 1) Qual o sentido provocado pelo enunciado “tão enrolando todo mundo” no contexto da charge lida?
- 2) Poderíamos usar o mesmo enunciado, provocando sentidos diferentes do sentido provocado na charge em questão? Dê exemplo.
- 3) De que outra forma poderíamos falar/escrever esse enunciado sem que ele perca o sentido instigado pela charge lida.

Concluimos, então, o quinto capítulo, no qual expusemos a caracterização da nossa proposta de intervenção, a qual consiste em um projeto pedagógico de leitura, elaborado dentro da perspectiva interacionista da linguagem e, a partir do modelo de projeto pedagógico de leitura e produção textual escrita de gêneros discursivos de Lopes-Rossi (2008). No próximo capítulo, demonstramos os resultados da análise dos dados coletados nesta pesquisa.

6 ANÁLISE DOS DADOS

Apresentamos, neste capítulo, os resultados do processo analítico das atividades de leitura (oral e escrita) desenvolvidas no interior do PPL “A charge vale mais que mil palavras”. Queremos lembrar que os alunos, sujeitos investigados, cursam o 9º ano do Ensino Fundamental numa escola pública estadual no município de Soure-PA.

Primeiramente, expomos a análise das atividades de leitura diagnóstica (AT1 e AT2), realizadas de modo distinto: oral e escrito. Ambas fazem parte da 1ª e 2ª etapas, respectivamente, do Módulo 1 (Leitura Inicial), do projeto em questão. Na modalidade oral, a turma foi dividida em equipes (4 e/ou 5 componentes) e as respostas foram anotadas em diário de campo pela professora-pesquisadora; na escrita, os alunos foram organizados em duplas e a atividade, respondida por escrito, devolvida à professora ao final da tarefa.

Em seguida, demonstramos o procedimento analítico das atividades de leitura AT3 e AT4. Ambas foram respondidas também por escrito, individualmente, devolvidas à professora-pesquisadora ao término. Salientamos, ainda, que essas atividades aconteceram na 3ª e 4ª etapas, na devida ordem, do Módulo 2 (Desenvolvimento de habilidades de leitura) do PPL.

6.1 ANÁLISE: AT1 (atividade de leitura diagnóstica respondida oralmente)

Esta seção é dedicada à análise da primeira atividade de leitura, identificada como AT1 e realizada a partir de quatorze textos variados (charge, cartum e caricatura) disponibilizados para a classe. A leitura, em princípio, foi coletiva (professora-pesquisadora e alunos) e também superficial, sem revelar para os discentes a identificação precisa dos gêneros de cada texto.

Posteriormente, a turma, dividida em oito equipes, foi orientada a selecionar, dentre os quatorze textos, uma charge. De posse do texto selecionado, cada equipe debruçou-se em sua leitura. A tarefa dos alunos foi: a) ler a suposta charge; b) tomar nota das informações relevantes nela contidas; c) socializar o que fora lido e entendido, revelando as características que mais lhes chamaram a atenção no texto eleito.

Nessa atividade, uma equipe apresentou o que denominamos de responsividade ativa com expansão explicativa e/ou exemplificativa no nível de descrição; duas equipes manifestaram responsividade ativa com expansão explicativa e/ou exemplificativa no nível de crítica (OHUSCHI, 2013); duas equipes demonstraram o que denominamos de responsividade ativa com expansão parcial no nível de descrição; uma equipe apresentou responsividade ativa com expansão explicativa e/ou exemplificativa no nível de explicação (OHUSCHI, 2013) e, por fim, duas equipes expressaram responsividade silenciosa de dúvida (OHUSCHI, 2013).

A partir dos quatorze textos distribuídos em classe, verificamos que as equipes 1, 3, 5 e 7 escolheram o texto que, aqui, denominamos de charge 1.

Figura 1: Charge 1



Fonte: <http://www.ivancabral.com>

Ao escolherem este texto, as equipes apresentaram as seguintes respostas:

Equipe 1: *“É uma charge porque trata de problemas da humanidade, educação, saúde e segurança. O texto quer relatar o que acontece no Brasil, quer abrir os olhos das pessoas que não querem ver o que acontece com a população.”*

Equipe 3: *“É uma charge porque trata de um assunto para sociedade, como a falta de segurança, saúde e educação. O país está em crise financeira, as pessoas não têm como estudar, não têm remédios nos hospitais, não têm postos de saúde e não tem segurança nos bairros.”*

Equipe 5: *“É um pequeno texto com imagem em quadrinho. A mulher representa uma pessoa brava. O menino não tem educação, saúde, nem segurança. Ele não tem estrutura de vida, mas não ligou para o que ela fala e continuou fazer xixi.”*

Equipe 7: *“O texto é pequeno, mas fácil de entender. Trata de um assunto muito importante para a sociedade. As personagens não falam da mesma coisa: ela fala*

de bons modos, ele fala de educação de escola. Ele representa as pessoas pobres que não têm saúde, segurança nem educação de escola.”

Como se nota, os componentes das equipes 1, 3, 5 e 7 conseguiram reconhecer, dentre os quatorze textos disponibilizados em sala de aula, a charge, revelando, no que diz respeito ao reconhecimento do gênero, uma atitude responsivamente ativa. Como cada equipe manifestou responsabilidades distintas no que tange à justificativa da escolha do texto, analisamos as respostas separadamente.

A justificativa dos discentes da Equipe 1 pautou-se no fato de o texto eleito tratar de assuntos importantes para a humanidade. Além disso, atentaram e explicaram a suposta intencionalidade do texto em questão (“[...] O texto quer relatar o que acontece no Brasil, [...]”).

Percebemos, com isso, que a equipe de alunos foi capaz de explicar a resposta, pautando-se em informações retiradas do próprio texto verbal da charge e informações, provavelmente, oriundas do conhecimento de mundo. Ao realizarem tal conexão, os discentes demonstraram, de certo modo, habilidade de leitura, agindo ativamente frente ao texto, já que expuseram sua compreensão de forma pertinente, dando possibilidades, inclusive, à continuação do diálogo.

Essa postura recai exatamente no que Bakhtin (2011) discute a respeito da compreensão. Segundo o filósofo, o diálogo só pode ser instaurado mediante a compreensão. Assim,

[...] o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.” (BAKHTIN, 2011, p. 271).

Por essa razão, concordamos que a resposta apresentada pela Equipe 1 funcionou como “contrapalavra” ao discurso da charge escolhida, evidenciando, ao nosso entendimento, responsividade ativa com expansão explicativa e/ou exemplificativa no nível de descrição. Queremos ressaltar que consideramos o termo “e/ou” e não somente “e” conforme Menegassi (2008) - Responsividade ativa com expansão explicativa e exemplificativa – (grifos nossos) porque as respostas ora analisadas nem sempre apresentam expansão de caráter exemplificativo.

Quanto ao nível, não encontramos características específicas que se enquadrassem nos níveis de responsividade difundidos por Ohuschi (2013). Fato que

nos levou a denominar o nível ora apresentado com base na característica mais peculiar da resposta (descrição).

Na resposta da Equipe 3, notamos demonstração de compreensão quanto ao conteúdo temático do gênero (assuntos de interesse social). Os alunos explicaram com exemplos retirados do plano discursivo da charge a situação de crise vivenciada pelo país, tão noticiada e discutida ultimamente nos meios de comunicação.

Ademais, percebemos que o grupo conseguiu manejar a estratégia de inferência ao relacionar seus conhecimentos prévios com os conhecimentos presentes na charge eleita, possibilitando que o diálogo fosse prosseguido. Isso pode ser constatado a partir do discurso crítico e enfático observado no trecho “as pessoas não têm como estudar, não têm remédios nos hospitais, não têm postos de saúde e não tem segurança nos bairros”. A partir disso, acreditamos que a Equipe 3 manifestou responsividade ativa com expansão explicativa e/ou exemplificativa no nível de crítica (OHUSCHI, 2013).

Já os alunos que compõem a Equipe 5, ao justificarem a escolha do texto, centraram mais a atenção na sua estrutura composicional (texto pequeno, imagem em quadrinho). Os discentes também ficaram limitados à descrição da expressão facial da personagem (“mulher brava”) e na reprodução (cópia) das informações explicitadas, sem, contudo, aprofundar a discussão sobre o tema, por exemplo.

Podemos observar, ainda, que os alunos teceram uma espécie de conclusão, a partir das informações explicitadas na charge, como podemos visualizar no trecho: “[...] Ele não tem estrutura de vida, [...]”. Porém, ao continuarem o discurso, recorreram novamente à descrição do que está revelado na superfície textual, impossibilitando a continuidade do diálogo de forma coerente.

Dessa forma, concordamos que estamos diante de uma ocorrência de responsividade ativa com expansão parcial no nível de descrição, já que a resposta da equipe, mesmo sendo ativa, não expandiu totalmente, antes apoiou-se apenas na cópia, descrição de informação encontrada no plano textual. Salientamos que, em nossa pesquisa, constatamos essa nova ampliação das categorias bakhtinianas.

Os estudantes da equipe 7 afirmaram facilidade na compreensão (“O texto é pequeno, mas fácil de entender [...]”). Chamaram a atenção para a relevância social do assunto abordado (conteúdo temático) e conseguiram perceber o jogo semântico presente na palavra educação. Atentaram, ainda, para a representação de uma

camada social (classe menos favorecida socioeconomicamente) que sofre com a falta de políticas públicas voltadas para a saúde, segurança e educação.

A partir disso, os alunos mostraram habilidades de leitura em processo de maturação, isto é, em desenvolvimento. Agiram ativamente responsivos por meio de uma resposta que permitisse a continuação do diálogo porque a compreensão do que fora lido aconteceu de fato. Consoante Menegassi (2008), este é o papel da responsividade: originar e permitir a sucessão do diálogo.

Destarte, consideramos que a Equipe 7 manifestou responsividade ativa com expansão explicativa e/ou exemplificativa no nível de explicação. Isso porque os alunos revelaram marcas de criticidade ao elaborarem sua resposta, alicerçando-se em explicações pertinentes ao plano discursivo da charge em questão, conforme ampliação de Ohuschi (2013).

A equipe 2, por sua vez, selecionou o texto o qual enumeramos, nessa análise, como charge 2, demonstrando também uma atitude responsiva ativa no que tange ao reconhecimento da charge.

Figura 2: Charge 2



Fonte: <http://chargesdodenny.blogspot.com.br/2011/03/tiririca-na-comissao-de-educacao.html>

Quanto à leitura global, a resposta apresentada pela referida equipe foi:

Equipe 2: *“É uma charge porque fala da Comissão de Educação e Cultura”.*

Observamos que os componentes deste grupo (equipe 2), apesar de terem conseguido identificar o texto chárigo, limitaram-se em justificar sua escolha, apenas

por meio da reprodução do discurso contido na superfície da charge. Consideramos que a resposta a partir da cópia de parte do texto verbal denota a dificuldade dos discentes em alcançar a compreensão do texto, o que prejudicou o prosseguimento do diálogo, posto que é notado a tentativa de expansão com enfoque, exclusivamente, na cópia do plano textual.

Nesse caso, a compreensão dos alunos não ocorreu, porque, talvez, tenha lhes faltado bagagem linguístico-discursiva e cognitiva necessária para isso. Os conhecimentos prévios a respeito do assunto tratado no texto em questão, certamente, não foram acionados adequadamente e isso pode ter evitado que a habilidade de compreender se realizasse. “A compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo da sua vida” (KLEIMAN, 1989, p.13).

Quando isso não ocorre, a compreensão também corre o risco de não acontecer e/ou acontecer de modo inadequado, insuficiente, sem nexos com o que se espera da situação interativa em questão. É o que pudemos perceber no discurso da Equipe 2, a qual apresentou uma resposta que não foi de todo satisfatória. Dessa maneira, compreendemos que a responsividade revelada, nesse caso, pode também ser classificada como responsividade ativa com expansão parcial no nível de descrição.

Quanto à seleção feita pelas Equipes 4 e 8, notamos que ambas não conseguiram reconhecer a charge dentre os textos propostos, uma vez que os alunos, dessas equipes, escolheram o texto que aqui identificamos como cartum 3, que na verdade pertence ao gênero cartum, conforme demonstrado abaixo:

Figura 3: Cartum 3



Para justificar a escolha, as equipes apresentaram como resposta, respectivamente:

Equipe 4: “O texto é pequeno. Relata um assunto importante. Algumas pessoas se interessam por esse assunto, nem todas. O planeta na imagem parece revoltado, é por causa do desmatamento, dá para perceber por causa do homem com o machado na mão.”

Equipe 8: “É uma charge porque é um texto com grande potencial. Fala das queimadas do Planeta Terra. Nós temos que cuidar melhor. Passa a mensagem de preservar.”

Consideramos que o equívoco dos grupos é justificável devido à semelhança existente entre os gêneros discursivos cartum e charge. Como os alunos estão ainda em processo de apropriação de um conhecimento novo, revelaram comportamento de dúvida frente à atividade.

A todo momento, requeriam a mediação docente, demonstrando insegurança na escolha do texto, como observado na seguinte fala de uma aluna, componente da Equipe 4: “Não dá pra saber qual deles é charge. São todos iguais” (diário de campo).

Sendo assim, compreendemos que ambas as equipes revelaram responsividade silenciosa de dúvida (OHUSCHI, 2013). Em concordância com Ohuschi (2013), entendemos que a ocorrência desse nível de responsividade é recorrente nos casos em que o parceiro da interlocução manifesta dúvida, insegurança diante da situação comunicativa, devido ao fato de ele estar ainda num estágio de sedimentação do conhecimento. Isso impede a continuação do diálogo já que não tem como responder, concordar, discordar, complementar o discurso alheio sem antes o ter compreendido.

Por fim, temos a escolha do texto e resposta apresentada pela Equipe 6, a qual comportou-se responsivamente ativa diante do reconhecimento do gênero. Observamos abaixo a charge eleita, bem como a resposta:

Figura 4: Charge 4



Fonte: <http://www.otempo.com.br/charges/charge-otempo>.

Equipe 6: “O texto fala do protesto de professores. É um assunto muito importante para todos, é agressão contra o professor. A polícia devia proteger e não agredir. O professor é responsável pela alfabetização.”

Os discentes da Equipe 6 revelaram em sua resposta habilidade de leitura ao captarem o tema abordado no texto chárstico por eles escolhido. Isso porque “[...] compreender um texto é “mergulhar” nele e retirar a sua temática e as suas ideias principais” (MENEGASSI, 2010a, p. 45). Assim, os educandos não só demonstraram ter compreendido a temática do texto, como também a sua relevância social (“É um assunto muito importante para todos”), revelando, inclusive, atitude de reflexão e criticidade diante dos fatos tratados na charge.

A partir disso, os estudantes externaram determinado juízo de valor, oriundo, certamente, de seus conhecimentos de mundo, estes instaurados por convenções sociais (é dever da polícia proteger), (o professor alfabetiza). Agindo assim, mostraram que de fato adentraram ao texto, extraíndo dele informações que uma vez concatenadas com aquelas provenientes do conhecimento de mundo, possibilitou-lhes a instauração do diálogo (sentido bakhtiniano do termo), este materializado na resposta apresentada. Desse modo, entendemos que a referida equipe também manifestou responsividade ativa com expansão explicativa e/ou exemplificativa no nível de crítica (OHUSCHI, 2013).

Constatamos que, apesar de os alunos afirmarem não saber, em princípio, o que era charge, seis equipes (1, 2, 3, 5, 6 e 7) apresentaram desempenho satisfatório na atividade proposta, conseguindo identificar o texto chárstico em meio a gêneros distintos. Desse modo, a compreensão responsiva se manifestou, na maior parte dos

casos, ativa, porém em níveis distintos, devido à forma como cada justificativa referente à escolha do texto foi apresentada.

Apenas dois grupos de alunos (4 e 8) selecionaram cartum no lugar da charge, manifestando uma atitude responsiva silenciosa no nível de dúvida (OHUSCHI, 2013), o que confirma a informação inicial repassada pelos alunos de que não sabiam o que era charge. Notamos, também, que nenhuma equipe selecionou caricatura, fato que nos levou a concluir que os aprendizes já conseguem reconhecer que a charge ultrapassa os limites da forma de arte (ROMUALDO, 2000).

No que concerne à subcategorização delineada por Ohuschi, (2013), reconhecemos responsividade ativa com expansão explicativa e/ou exemplificativa no nível de: a) crítica; b) explicação; além de: c) responsividade silenciosa no nível de dúvida.

Verificamos também, que os aprendizes revelaram, nessa situação de atividade de leitura, classificações de responsividade diferentes dos já designados por Menegassi (2008) e Ohuschi (2013). É o que podemos observar no Quadro 10:

Quadro 10: Novos níveis e nova categoria: responsividade AT1

Categoria	Nível	Explicação
Responsividade ativa com expansão parcial	Descrição	Resposta imediata do parceiro da situação comunicativa, conseguindo atender ao solicitado. Porém, na tentativa de expandir a resposta, revela-se limitado, preso às informações explicitadas na superfície textual, utilizando-se de uma espécie de cópia, reprodução textual. O prosseguimento do diálogo fica impossibilitado.
Responsividade ativa com expansão explicativa e/ou exemplificativa	Descrição	A resposta é manifestada imediatamente. O parceiro do ato interativo procura respaldar suas respostas em explicações descritivas retiradas do plano textual e informações extratextuais. Revela marca, ainda que sutil, de reflexão. A continuidade do diálogo é possível

Acreditamos que a classificação, aqui delineada, de novos níveis e da nova categoria de responsividade foi possível porque a situação de interação comunicativa e os sujeitos, nela envolvidos, são diferentes dos contextos de pesquisas de Menegassi (2008) e Ohuschi (2013). Enquanto Menegassi (2008) verificou a responsividade no discurso escrito de acadêmicas do curso de Letras e Ohuschi (2013) nos diálogos de professores, nós verificamos, como já mencionado, em

atividades de leitura, aplicadas para alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, a partir do gênero charge.

Portanto, vimos nesta seção, o resultado do processo analítico das respostas dadas à atividade de leitura realizada em equipe e respondida oralmente. A seguir, descrevemos a análise da segunda atividade diagnóstica, realizada em dupla e por escrito.

6.2 ANÁLISE: AT2 (atividade de leitura diagnóstica respondida por escrito)

Neste item, apresentamos os resultados do procedimento analítico referente à AT2. Esta atividade foi realizada por escrito e em dupla a partir da charge identificada no PPL como TEXTO 1. Cada dupla recebeu a charge impressa com as respectivas questões de leitura. Antes de responderem às questões, a turma foi orientada a ler o texto junto com o parceiro de dupla, a fim de trocarem ideias e/ou experiências para ampliarem seus conhecimentos. Não houve mediação docente, posto que a intenção desta atividade foi a de diagnosticar a responsividade discente, antes do desenvolvimento do projeto propriamente dito.

Para fins analíticos, consideramos duas questões de leitura as quais contemplam o nível literal de compreensão. Lembramos que nossa mostra representativa, nesta análise, é constituída de seis duplas, identificadas da seguinte forma: D1, D2, D3, D4, D5 e D6.

Enfatizamos que a charge trabalhada nesta fase (Texto 1) compunha a coletânea de textos distribuídos anteriormente para a turma, o que significa que os alunos já haviam tido contato com esse texto, sendo, inclusive, o mais escolhido na atividade anterior. Demonstramo-lo novamente, somente para fins didáticos.

Figura 5: Texto 1



Fonte: <http://www.ivancabral.com>

As questões de leitura 1 e 2 referentes à prática de leitura do Texto 1 enquadram-se no nível literal de compreensão. Menegassi (2010a) explica que, nesse nível, o aluno é conduzido a captar os sentidos do texto a partir das principais informações, as quais se revelam de maneira explicitada na superfície textual, sem, contudo, resultar em discurso copiado, reproduzido.

1) Qual assunto tratado na charge lida? Comente.

Ao propormos a questão 1, esperávamos que os alunos identificassem o fato social ao qual a charge faz alusão: a deficiência de políticas públicas como educação, saúde e segurança. Além disso, que eles se portassem criticamente em relação a esse assunto, comentando que a crítica residia, principalmente, nos jogos de sentidos provocados pela evocação do termo “educação”.

Outra possibilidade de resposta, também, seria a percepção do modo que a sociedade se porta em relação às dificuldades sociais no que tange à saúde, educação e segurança. A posição da personagem feminina denota muito mais preocupação com “os bons modos” aceitos socialmente, do que com a carência de serviços públicos.

No que respeita a essa questão (1), verificamos que as duplas assumiram atitudes responsivas distintas, o que nos levou a analisar as respostas, vez ou outra, separadamente: uma dupla apresentou responsividade ativa com expansão explicativa e/ou exemplificativa no nível de descrição; três duplas revelaram o que denominamos de responsividade ativa com expansão parcial no nível de obliquidade; uma dupla demonstrou Responsividade ativa com expansão parcial no nível de descrição e a última, responsividade ativa com expansão parcial no nível de dúvida.

D1: “O assunto tratado na charge é sobre a educação a saúde e principalmente segurança, essa charge mostra que o menino não tem educação por que ele não tem acesso a escola. A charge fala também da saúde por que ele anda descalço faz xixi em qual quer lugar, e também a charge fala que o menino não tem segurança, por que ele fica exposto as drogas ladrões acidentes etc”.

A dupla em questão denotou a identificação dos temas referentes: “é sobre educação a saúde e principalmente segurança”. Depois expandiu essa compreensão apresentando descrições da imagem verbal como forma de justificar sua resposta: “o menino não tem educação por que ele não tem acesso a escola”; “fala também da saúde por que ele anda descalço faz xixi em qual quer lugar”; “e também a charge fala

que o menino não tem segurança, por que ele fica exposto as drogas ladrões acidentes etc.”.

Esses aspectos atestaram certa maturidade dos leitores, visto que apesar de haver base explícita para essas explicações, percebemos que houve manipulação de outros conhecimentos advindos da experiência de mundo. Nesse caso, a dupla embora tenha exprimido dificuldade de sair do plano textual, pautando suas justificativas na descrição do texto não verbal, assumiu, ao nosso entender, um papel efetivo de leitor diante da questão 1, evidenciando estar em processo de maturação das habilidades leitoras. Assim, classificamos a resposta de D1 como responsividade ativa com expansão explicativa e/ou exemplificativa no nível de descrição.

D2: “Pela falta de educação e outros, no Brasil a muita corrupção e porção falta dinheiro para as pessoas que mais precisam”.

D3: “Ela trata da educação, saúde, segurança. Ela queria fala sobre a importância do assunto tratado na charge”.

D4: “Educação: Por que devemos mudar, o Brasil para um Brasil melhor e tem que ser através da Educação Social”.

Ao analisarmos a resposta de D2, percebemos a dificuldade dos alunos em articular coerentemente a resposta, já que não há relação de sentido com a pergunta. Inferimos que essa dificuldade seja em função de os aprendizes não terem desenvolvido ainda tal habilidade (adequação discursiva/retomada do tópico frasal).

Quanto à compreensão, a dupla fez referência a um único tema tratado na charge: “falta de educação”, como bem social e política pública. É notada, também, certa limitação cognitivo-discursiva, posto que a dupla não conseguiu expandir a resposta conforme o direcionamento final da questão: “comente”. Acreditamos que isso pode ter acontecido devido as informações propagadas pela charge ainda serem limitadas para a dupla, embora tenham feito referência à corrupção no país (informação cotidiana), explicitando as consequências dessa atitude: “falta dinheiro para as pessoas que mais precisam”.

Nesse caso, consideramos que a dupla denotou, ainda que muito sutilmente, atitude crítica ante ao tema suscitado pelo texto. Todavia, a dificuldade em articular sua resposta coerentemente ao enunciado da questão é visível, e isso denuncia, de certo modo, prejuízos na compreensão dos leitores e até mesmo na aprendizagem como um todo, no que se refere ao ato de ler.

O nível de compreensão da questão é o literal, ou seja, o sentido pretendido pelo direcionamento da questão poderia ser encontrado na superfície do texto. No entanto, como vemos, D2 não conseguiu realizar essa tarefa de forma satisfatória. Atentamos para o fato de que, na fase escolar na qual os alunos se encontram (último ano do ensino fundamental), é esperado que essa habilidade já seja dominada, conforme afirmam os PCN (BRASIL, 1998, p. 49-50, grifos nossos):

No processo de leitura de textos escritos, espera-se que o aluno:
 [...] leia, de maneira autônoma [...]
 *selecionando procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses [...];
 ***articulando o maior número possível de índices textuais e contextuais na construção do sentido do texto [...]**

Com relação à resposta de D3 detectamos certa concisão e limitação, que pode ser oriunda tanto da falta de conhecimento de mundo, quanto da falta de vontade de interagir ativamente. Fato é que, o enunciado verbal presente na superfície do texto foi capturado imediatamente por D3, que não expandiu sua compreensão como se esperava de acordo com o direcionamento “comente”. Desse modo, compreendemos dificuldade da dupla em mergulhar no texto, mobilizar uma leitura mais dinâmica e específica na superfície textual e externar uma percepção reflexiva e crítica, pois esta não se realizou.

Os alunos da dupla posicionam-se à parte: “Ela queria fala sobre a importância do assunto tratado na charge”. Nesse caso, ficou evidente uma atitude de incompreensão diante do fato retratado pela charge e problemas em tecer um comentário que satisfizesse a provocação da pergunta. Dessa forma, uma das funções sociais do texto chárigo, que é a provocação da indignação, do despertar da criticidade não foi consolidada pelos leitores.

D4, no que lhe coube, também fez referência à educação, um dos temas propostos na charge em questão. Contudo, na tentativa de expandir a resposta, percebemos que os alunos demonstraram não ter bagagem linguístico-discursiva e cognitiva suficiente para responderem de forma satisfatória.

Averiguamos que a dupla se utilizou de um discurso próprio do senso comum (mudar o Brasil pela educação) para justificar sua compreensão, o que se distanciou do esperado, refletindo uma ideia ufanista de educação que é contrariada pela charge. A dupla não conseguiu perceber adversidade de sentido e, por isso, não esboçou uma resposta satisfatória.

De um modo geral, as Duplas 2, 3 e 4 ao tentarem comentar os assuntos abordados na charge, revelaram tentativas de expansão, não conseguindo realizá-la de forma total. Sem êxito, os discentes acabaram fugindo do que de fato era esperado, ou seja, as respostas tornaram-se vagas e não responderam completamente à questão. Por isso, entendemos que os alunos assumiram uma atitude que nomeamos de responsividade ativa com expansão parcial no nível de obliquidade.

Diante do exposto, constatamos, em nossa investigação, essa nova ampliação de nível. Nesse caso, o sujeito da situação comunicativa apresenta resposta, mas não atende totalmente à situação interativa em questão. Embora tenha havido expansão, esta, por sua vez, não complementou adequadamente a resposta porque fugiu ao tema, perdendo assim, a relação de sentido, tornando-se evasiva, vaga (obliquidade).

D5: “Está se tratando da mau educação, que a mulher está observando, e o garoto que não tem educação, saúde e nem segurança”.

Com essa resposta, D5 expressou dificuldades em esboçar uma resposta coerente, tanto do ponto de vista da organização do texto, quanto do ponto de vista da adequação ao comando da questão. A “mau educação” mencionada parece ser referência à má educação do ponto de vista da transgressão moral do ato expresso (fazer xixi na rua) pela personagem, o que soa satisfatório, como expressamos acima.

O restante da resposta “e o garoto que não tem educação, saúde e nem segurança” demonstra a dificuldade da dupla em tecer um texto coerente, tratando dois pontos de vista que convergem para a crítica. Percebemos que as duas possibilidades de respostas são tratadas como pontos distintos.

Assim sendo, concluímos que os alunos não conseguiram articular as informações dadas na superfície textual para compreender a crítica esboçada pelo texto chágico, embora tenham conseguido identificar aspectos que são importantes à compreensão mais profunda. O comentário estimulado pela orientação “comente” também não ocorreu, por isso entendemos que, nesse caso, ocorreu responsividade ativa com expansão parcial no nível de descrição.

D6: “É comentado que o menino não tem Educação e nem segurança e parece um menino de rua”.

Notamos que D6 conseguiu captar as temáticas “educação” e “segurança”, informações essas explicitadas na superfície textual, sem se aprofundar nos significados que esses termos assumem no texto. Não conseguiu, porém, relacionar

as informações do plano textual às informações de ordem cognitiva para concluir que esses assuntos estão inseridos no contexto político e social de desenvolvimento de um país. É perceptível a insegurança da dupla em tecer a resposta, conforme revela a palavra “parece”. Assim, a resposta acabou demonstrando muitas dificuldades e por isso não contemplou a pergunta adequadamente.

A percepção temática (aspecto essencial para a compreensão) do texto acontece quando o leitor, dentre outras atitudes, se reconhece no texto e vê nele a possibilidade de diálogo. Essa relação não é nítida na resposta, quando os alunos não deixam em evidência a sua palavra e preferem a palavra alheia: “é comentado...”. Além disso, falta coerência na organização do plano discursivo da resposta (adequação discursiva) já que é visível a falta de relação de sentido entre pergunta e resposta.

Por essa razão, concluímos que os alunos de D6 não atingiram, de modo satisfatório, a habilidade de compreensão proposta pela questão, ou seja, dizer o assunto a que a charge se refere, comentar esse assunto, esboçando um raciocínio reflexivo, opinativo, crítico, irônico, particular, prescindido pelo próprio gênero em questão. Talvez, esses alunos não estejam adaptados ainda com atividades de leitura que o conduzam para esse tipo de atitude ativa, na qual ele apresente uma reação à palavra alheia, concordando, discordando, questionando, a fim de ressignificá-la para, então, produzir sua própria palavra (discurso).

Diante disso, compreendemos que D6 manifestou o que classificamos de responsividade ativa com expansão parcial no nível de dúvida. A dupla não atendeu totalmente o solicitado nem expandiu a resposta, revelando insegurança na sua tessitura, por ter dúvida, dificuldade sobre o assunto discutido na charge lida. Ressaltamos que tomamos como exemplo a subcategoria de Ohuschi (2013), revelado numa categorização diferente (responsividade silenciosa no **nível de dúvida**, (grifos nossos)), dado o contexto de pesquisa da estudiosa.

2) Observe que a palavra EDUCAÇÃO aparece na fala das duas personagens da Charge. O sentido dessa palavra é o mesmo nas duas falas? Justifique.

Por meio dessa pergunta, pretendíamos estimular a compreensão dos alunos para o jogo de sentido provocado pela palavra “educação”. Nossa intenção era fazê-los perceber que a compreensão não está apenas no plano exposto da palavra, mas

na relação com outros elementos do texto, no caso: a ação não verbal expressada pelas personagens; o propósito da charge; os seus possíveis interlocutores.

Para tanto, os discentes precisariam não apenas ver e decodificar a palavra, mas acionar em sua bagagem cognitiva, em suas relações culturais e enciclopédicas, elementos que lhes fizessem compreender que a palavra educação, dado o contexto, transmite tanto a ideia de civilidade, conhecimento e prática dos hábitos sociais; boas maneiras quanto o sentido de aperfeiçoamento das capacidades intelectuais e morais de alguém: educação formal. Isso porque,

[...] se o leitor fixar-se exclusivamente nos limites do texto e desconsiderar toda a situação extraverbal que é inerente ao discurso escrito, a significação plena do enunciado fica comprometida; o leitor não tem, pois, condições de manifestar uma reação, de concordância ou discordância, ou seja, de efetivar a interação com o autor e o texto como é normalmente esperada (ANGELO; MENEGASSI, 2011, p. 203).

Nesse sentido, torna-se pertinente possibilitar orientações mais adequadas (na prática da leitura) que estimule o leitor-aprendiz a buscar informações fora dos limites textuais, a fim de produzir os sentidos pretendidos. Não se trata simplesmente de responder copiando e/ou reproduzindo as informações explícitas do texto, mas de elaborar sua resposta conectando informações textuais com extratextuais, evidenciando avaliação, julgamento, reflexão, criticidade, enfim, sendo “capaz de aderir ou recusar as posições ideológicas que reconheça nos textos que lê” (BRASIL, 1998, p. 51).

Além disso, competia aos leitores-aprendizes perceber a dimensão desses conceitos em relação às personagens sociais na charge representada. Assim sendo, uma resposta satisfatória, implicaria em identificar a diferença de sentido e explicar os sentidos acionados por meio da palavra a partir de cada uma das personagens.

Nas respostas à questão 2, duas duplas apresentaram responsividade ativa com expansão parcial no nível de descrição; três duplas manifestaram responsividade ativa com expansão parcial no nível de obliquidade e uma dupla demonstrou responsividade ativa com expansão explicativa e/ou exemplificativa no nível de descrição, conforme a seguir:

D1: *“É por que a mulher esta falando que ele não tem educação por causa que ele tá fazendo xixi na rua ele tá falando que ele não tem educação nem saúde nem segurança”.*

D6: *“Ela tá falando de educação ele não muito ele fala mais de saúde e segurança. Ai ele responde não tenho educação, saúde, nem segurança a mulher indignada ficou muito assustada e brava”.*

Ao lermos a resposta dada por D1, atentamos que a dupla percebeu a diferença de sentido, já que analisou a palavra a partir do ponto de vista “da mulher” e a partir do ponto de vista “da criança”, ali representada. Contudo, o texto da resposta indicou que, talvez, por não ter bagagem linguístico- cognitiva desenvolvida, a dupla não conseguiu explicitar os sentidos.

O que D1 fez foi recorrer às ações e informações dadas na superfície textual, e descrever as atitudes de cada personagem: “[...] ele tá fazendo xixi” refere-se à informação superficial explicitada pelo texto não verbal; já com a informação “não tem educação nem saúde nem segurança”, D1 recorreu ao enunciado verbal da charge. Nesse caso, a perspectiva esperada pelo direcionamento da questão não se contemplou em sua totalidade, visto que as respostas dadas não sinalizaram, exatamente, um processamento cognitivo mais complexo, como a compreensão da criticidade, esboçada pelo tom irônico da charge.

Além do que foi exposto, atentamos que o primeiro questionamento: “O sentido dessa palavra é o mesmo nas duas falas?” não foi contemplado, uma vez que D1 não apresentou informações coerentes com as expectativas desse enunciado (sim/não), preocupando-se logo com a orientação: “justifique”.

Quanto à resposta de D6, observamos que ela também não atendeu ao primeiro sentido suscitado pela questão (sim/não). Isso evidencia, mais uma vez, dificuldade de habilidade no manejo de estratégias que favoreçam a compreensão discente. Queremos ressaltar novamente que a natureza da questão (compreensão de nível literal) é o mais simples de ser alcançado, dado que para obtê-la o leitor precisa atentar basicamente para informações explicitadas na superfície textual.

Essa constatação revela o quanto o ensino e aprendizagem da leitura tem sido falho. Principalmente, se levarmos em conta o ano escolar dos alunos, sujeitos desta pesquisa, no qual já se é esperado, pelo menos, habilidades básicas de leituras.

Quanto à justificativa, verificamos que a dupla apresentou limitação em sua bagagem linguístico-discursiva, uma vez que se apoiou unicamente no plano verbal e não-verbal do texto chárstico em questão, sem esboçar nenhum tipo de atitude reflexiva, crítica, opinativa. Por isso, entendemos que as Duplas 1 e 6 assumiram uma atitude de responsividade ativa com expansão parcial no nível de descrição.

D2: *“não por que a mulher está falando da educação que vem de casa e ele está dizendo que não tem porque é um menino de rua e com certeza ele não tem pais”.*

D4: *“Não por que a senhora está falando para o menino ter educação e o menino diz que não existe nem educação, nem saúde e nem segurança”.*

D5: *“Não é a mesma coisa, porque o menino está falando de um modo geral, e a mulher, para um único momento”.*

Verificamos que D2 respondeu satisfatoriamente ao primeiro enunciado da questão 2, o qual subtendia uma resposta do tipo sim/não. Em atendimento à recomendação da justificativa, os alunos apresentam-na de forma que satisfizesse à expectativa, à medida que a dupla conseguiu explicitar o sentido de educação como civilidade (boas maneiras), utilizando-se do discurso cotidiano “educação que vem de casa”.

Entretanto, percebemos fuga do raciocínio (a distinção de sentidos que o termo educação evoca na charge) quando os alunos são envolvidos pela contextualização do enunciado verbal proferido pela personagem feminina. Assim, entendemos a ancoragem da resposta baseada no seguinte raciocínio: uma criança não tem educação em casa, porque, sendo menino de rua, não vive com os pais. Logo, sem pais, não há educação.

Diante do exposto, notamos que a resposta dada não atendeu plenamente ao comando da questão, pois umas das explicitações esperadas, a de educação como política pública, não foi contemplada na compreensão escrita. Observamos, desse modo, dificuldade da dupla em retornar ao comando da questão para checar a coerência da resposta, bem como para direcionar o pensamento.

Caso isso fosse realizado com efetividade, os alunos perceberiam que a figura da criança não se refere apenas à educação, como também, a outras necessidades, como saúde e segurança. Assim, atentos a essa informação textual, os alunos certamente entenderiam qual teor o termo “educação” assume na charge. Em concordância com os PCN (BRASIL, 1998), a leitura eficiente implica o uso de estratégias de leitura, dentre elas está a verificação.

No entanto, D2 demonstrou não ter desenvolvido ainda tal habilidade. Acreditamos que isso interfere, certamente, na compreensão eficaz da leitura e evidencia um dos problemas de leitura dos alunos, o qual poderia ser trabalhado com mais efetividade, pois esse comportamento não é um caso isolado.

Na resposta construída por D4 percebemos que a primeira indagação foi respondida satisfatoriamente também: “não”. Porém, na tessitura da justificativa, notamos uma resposta evasiva que não implicou um processo de compreensão, visto que se configura também uma descrição do que está exposto no plano superficial do texto.

Dessa maneira, consideramos que a resposta revelou uma tentativa de “falsear” a compreensão, pois os aspectos cognitivos inerentes à construção do raciocínio como a articulação de informações, levantamentos de hipóteses, a verificação não foram atitudes adotadas pelos alunos. Desse modo, os alunos mantiveram-se no plano mais superficial da leitura e denotaram dificuldade de compreensão do comando da questão.

Outra percepção foi a de que a descrição não contemplou o que foi solicitado, ou seja, não funcionou como complementação da justificativa. Assim sendo, ao comando “Justifique” não foi dada nenhuma resposta.

A resposta de D5 também foi satisfatória no que tange à primeira pergunta da questão: “Não é a mesma coisa”. Contudo, a justificativa dada à afirmativa não atendeu às expectativas de resposta. Isso porque o plano textual foi evasivo, consoante as expressões “modo geral”; “único momento”.

Novamente, percebemos as lacunas de um ensino de leitura ineficaz: falta repertório linguístico, vocabular. O aluno não sabe como dizer, que palavra usar e nem como empregar. As justificativas, de fato, não aconteceram em nenhuma das três respostas, o que nos levou a constatar que os alunos das duplas 2, 4 e 5 não expandiram a compreensão.

Diante disso, acreditamos que

esse comportamento deve-se, certamente, ao processo de escolarização a que foram submetidos, como exercícios de identificação e cópiação de informações do texto, os quais não lhes garantiram o desenvolvimento e o aprimoramento de suas atitudes responsivas (ANGELO; MENEGASSI, 2011, p. 215).

Nos três casos aqui explicados, detectamos que a atitude responsiva denotada pelos alunos pode ser classificada como responsividade ativa com expansão parcial no nível de obliquidade, por serem respostas vagas que não responderam satisfatoriamente à questão.

D3: *“Eles não falam, da mesma coisa, por ela esta falando que ele não tem educação, porque ele esta migando na rua. Ele responde que ele não tem educação porque ele não estuda na escola”.*

Ao examinarmos a resposta dada por D3, observamos o atendimento à expectativa do primeiro questionamento apresentado: “O sentido dessa palavra é o mesmo nas duas falas?”. Quanto a isso, a dupla respondeu, satisfatoriamente, com uma negação: “Eles não falam, da mesma, coisa [...]” e em seguida justificaram seu entendimento por meio da descrição das atitudes das personagens explicitadas no texto tanto pela linguagem não verbal, quanto pela verbal.

Apesar de a resposta mostrar-se positiva no que tange à compreensão literal, entendemos que, em se tratando de alunos do 9º ano do ensino fundamental, era esperado que a resposta caminhasse por uma posição mais crítica. Desse modo, que sinalizasse não apenas uma atitude de perceber o dito, mas, principalmente, de reagir ao que é dito, por meio de uma posição responsável do leitor: reflexão, opinião, questionamento, rebeldia, enfrentamento, de forma que sua leitura fosse muito mais de inquietação, do que mera recepção.

Nesse sentido, os alunos estariam assumindo uma postura de leitor crítico, que dialoga com o texto, que leva para ele suas experiências, vivências. É essa postura, de leitor autônomo, que queremos que nossos alunos desenvolvam. É para essa atitude responsiva que pretendemos direcionar nossos estudantes. Não queremos desses alunos apenas “uma compreensão passiva, por assim dizer, que apenas duble o seu pensamento em voz alheia, mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução, etc.” (BAKHTIN, 2011, p. 272).

No caso em análise, a resposta não está ainda completamente amadurecida nesse sentido, talvez pelo fato de as habilidades de manejo da leitura e escrita ainda estarem em desenvolvimento. Sendo assim, entendemos que se trata de uma responsividade ativa com expansão explicativa e/ou exemplificativa no nível de descrição.

Finalizamos a análise de AT2, atividade de leitura, realizada em dupla e respondida por escrito a partir da leitura do TEXTO 2 (figura 5), para fins diagnósticos. Lembramos que as questões foram elaboradas de acordo com o nível literal de compreensão. Por meio desta, averiguamos que os discentes manifestaram atitude de compreensão responsiva ativa. Apesar disso, mostraram estar ainda em processo

de formação de habilidades básicas de leitura, contrariando as expectativas esperadas de alunos que estão prestes a ingressar no Ensino Médio.

Esses resultados, que a nosso ver, estão ainda muito distantes do que se é esperado conforme orientações dos PCN, denunciam, de certo modo, a ineficiência do ensino da leitura que esses alunos tiveram ao longo da trajetória escolar. Não é objetivo desta investigação achar culpados por isso. Mas, cabe aqui, chamar a atenção para o fato de que precisamos elaborar estudos fundamentados em teorias, pensar e testar propostas que possibilitem resultados mais satisfatórios para a aprendizagem leitora dos nossos discentes.

A seguir, apresentamos a sistematização dos resultados revelados nesta análise: a) responsividade ativa com expansão explicativa e/ou exemplificativa no nível de descrição; b) responsividade ativa com expansão parcial no nível de descrição. Ancorados nos estudos teóricos de Bakhtin (2011), Menegassi (2008) e Ohuschi (2013), foi possível evidenciar e ampliar, em nossa investigação diagnóstica, nova categoria e novos níveis de responsividade. No quadro abaixo, sintetizamos as referidas ampliações:

Quadro 11: Novos níveis e nova categoria: responsividade AT2

Categories	Níveis	Explicação
Responsividade ativa com expansão parcial	Obliquidade	O sujeito responde parcialmente ao ato interativo. Ao tentar tecer uma explicação, essa não funciona como complementação da justificativa por ser uma resposta vaga que não responde adequadamente ao solicitado.
	Dúvida	O sujeito revela insegurança, dúvida na resposta. Demonstra muitas dificuldades, por isso não contempla totalmente a situação interativa de comunicação. A continuação do diálogo fica impossibilitada.

6.3 A RESPONSABILIDADE DISCENTE EM ATIVIDADES DE LEITURA (AT3 e AT4)

Delineamos, aqui, o resultado da análise da responsividade discente manifestada em atividades de leitura, respondidas por escrito e individualmente a partir de duas charges trabalhadas no decorrer do PPL. A primeira, identificada no

projeto como Texto 3, intitula-se “Doutrina do Choque!” e a segunda, identificada como Texto 4, tem como título “Peixes do rio Doce: aquele 1%”.

Para efeitos desta análise, organizamos as perguntas e respostas por blocos: Bloco 1 (perguntas e respostas de compreensão de nível literal); Bloco 2 (perguntas e respostas de compreensão de nível inferencial); Bloco 3 (perguntas e respostas de compreensão de nível inferencial extratextual); Bloco 4 (perguntas e respostas de interpretação). Ressaltamos que a identificação dos alunos apresenta-se da seguinte forma: A1, A2, A3, A4, A5 e A6. Tais alunos fazem parte das duplas cujas atividades analisamos na etapa de diagnóstico.

Primeiramente, apresentamos a análise das respostas escritas às questões de leitura referente ao Texto 3. Posteriormente, discorreremos sobre a análise das respostas referentes ao Texto 4.

6.3.1 Análise: AT3 (atividade de leitura respondida por escrito)

Figura 6: Texto 3: Charge “Doutrina do choque”



Fonte: <http://www.otempo.com.br/charges/charge-otempo>.

A atividade escrita foi iniciada somente após o momento da interação professor/aluno sobre o texto chárgico em questão. Nela, constavam oito questões de compreensão, sendo duas no nível literal, três no inferencial e três no nível inferencial extratextual, além dessas, propusemos duas questões de interpretação. Diferentemente das atividades anteriores, nesta houve a mediação docente.

6.3.1.1 Bloco 1: nível de compreensão literal

Neste bloco, lançamos perguntas de leitura cujo nível de compreensão é o literal. Esse nível, como mencionado anteriormente, requer do sujeito-leitor a habilidade de captar as informações contidas de forma explícita no texto (MENEGASSI, 2010a). Para isso, esperávamos que os alunos, além de centrarem-se na apreciação do texto, recorressem aos conhecimentos suscitados previamente, quando da abordagem das estratégias de leitura. Não consideramos estas como questões difíceis, pois inferimos que a leitura dos dados explícitos favoreceria a resposta satisfatória do aluno.

Uma vez de posse das questões, percebemos que os alunos ainda são dependentes das orientações docentes para realizar a tarefa, sendo comum perguntarem à professora-pesquisadora se não iríamos explicar a pergunta. Desse modo, líamos a pergunta e de certa forma retomávamos a leitura da charge.

1) Que comportamento do policial é revelado por meio da imagem contida no texto 3?

Percebemos, de um modo geral, que, ao responderem à questão 1, os alunos demonstraram habilidades de compreensão no nível literal, já que conseguiram relacionar as informações do texto com aquelas provenientes das discussões feitas em sala de aula. A partir disso, eles revelaram uma atitude reflexiva e também crítica a respeito do que foi lido na charge “Doutrina do Choque!”.

Quanto à resposta dada à questão 1, verificamos que: um aluno apresentou responsividade ativa com expansão explicativa e/ou exemplificativa no nível de opinião (OHUSCHI, 2013); três alunos revelaram o que denominamos de Responsividade ativa com expansão explicativa e/ou exemplificativa no nível objetividade; um aluno manifestou o que classificamos de responsividade ativa com expansão explicativa e/ou exemplificativa no nível de sensibilidade e, um aluno demonstrou responsividade ativa com expansão explicativa e/ou exemplificativa no nível de crítica (OHUSCHI, 2013), conforme explicitamos a seguir:

A1: “O comportamento revelado do policial é de raiva e ao mesmo tempo de pena. Porque ele não está agredindo o professor porque ele que e sim porque ele está sendo pago para isso”.

Observamos que A1 conseguiu retomar o tópico frasal e denotou uma percepção explícita do texto, revelando retomadas de discussões realizadas em sala. O aluno extrapolou a expectativa da pergunta uma vez que conseguiu articular vozes de outros discursos para elaborar sua resposta, exprimindo uma percepção mais global do texto. Em virtude disso, concordamos que o aluno manifestou uma responsividade ativa com expansão explicativa e/ou exemplificativa no nível de opinião (OHUSCHI, 2013).

A2: “O comportamento do policial personagem do texto 3 é de raiva ao bater no professor”.

A4: “O comportamento que o policial está revelando é de uma situação rigorosa de violência com o professor”.

A6: “O policial está revelando um ato de agressão física contra um profissional da educação”.

Ao analisarmos as respostas de A2, A4 e A6, verificamos que todos responderam satisfatoriamente aos objetivos da pergunta, posto que eles exteriorizaram conhecimentos internalizados, tanto do ponto de vista estrutural quanto do ponto de vista da compreensão. Referente à compreensão do texto, notamos em A2 uma resposta coerente com o dado explícito na charge e com as discussões de sala de aula.

A4 fez uma abordagem a um plano global da charge em questão, utilizando-se da expressão “situação rigorosa”. A partir desse indício, inferimos que sua compreensão do fato vai além do plano concreto do texto, não se limitando ao comportamento policial retratado. Já A6 foi mais limitado a identificar o que está dado no texto, porém não menos ativo.

Por isso, entendemos que as respostas dos alunos (A2, A4 e A6) podem ser classificadas como responsividade ativa com expansão explicativa e/ou exemplificativa cujo nível denominamos de objetividade. Isso porque, os aprendizes revelaram ter internalizado a mensagem explícita do texto, respondendo de forma sucinta, objetiva. Esta denominação de nível (objetividade) configura-se dado novo, interpretado a partir desta Pesquisa.

A3: “O comportamento do policial por meio da imagem contida é de agressão ao professor sem dor e nem piedade”.

A3 expressou, por meio de sua resposta, que compreendeu o teor da pergunta e se apropriou do conhecimento sobre a estrutura da resposta. Para construir uma resposta coerente, sinalizou marcas de reflexão ante aos efeitos provocados nele pelo texto (“sem dor e nem piedade”). Supomos que a leitura do texto de apoio tenha contribuído para que o aluno se sensibilizasse em relação ao fato contido na charge.

A partir da resposta do aluno, interpretamos que se trata de um dado novo, pois não se enquadra nas subcategorias elencadas por Ohuschi (2013), visto que a responsividade ativa demonstra marcas de reflexão pessoal e evidencia uma posição emocional do discente. Nesse sentido, classificamos sua resposta como responsividade ativa com expansão explicativa e/ou exemplificativa no nível de sensibilidade.

A5: “O policial está sendo pago para fazer seu papel que e proteger as pessoas e não agridilas como o policial está fazendo ele está espancando o professor”.

A5, por sua vez, apresentou em sua resposta, além do que lhe foi solicitado, informações já internalizadas oriundas, provavelmente, de situações discursivas outras (leituras, discussões em sala etc.) com marcas evidentes de reflexão e criticidade ao afirmar “O policial está sendo pago para fazer seu papel que e proteger as pessoas e não agridilas”. Desse modo, percebemos que o discente não se limitou a ler apenas o que estava explicitado no texto para atender ao comando da questão objetivamente.

Ao contrário, ele superou a expectativa da resposta ao relacionar informações do texto com as advindas de experiências prévias, revelando marcas de análise, julgamento e avaliação (OHUSCHI, 2013). Por essa razão, interpretamos que o aluno, nessa resposta, manifestou responsividade ativa com expansão explicativa e/ou exemplificativa no nível de crítica (OHUSCHI, 2013).

2) Qual foi a atitude tomada pelo professor diante da atitude do policial?

As respostas dos alunos, coletivamente, evidenciam que todos corresponderam satisfatoriamente ao enunciado da questão 2, o que podemos demonstrar pela presença de palavras como “defender” e “proteger” e suas respectivas variações em todas as respostas em análise. Verificamos, ainda, que os discentes utilizam-se da retomada do tópico frasal para estruturar suas respostas, o

que reforça a importância de um processo de mediação docente para a ampliação e/ou aprimoramento de habilidades de leitura.

No que se refere à resposta dada à questão 2, observamos que: um aluno apresentou responsividade ativa com expansão explicativa e/ou exemplificativa no nível de explicação (OHUSCHI, 2013); quatro alunos revelaram o que denominamos de responsividade ativa com expansão explicativa e/ou exemplificativa no nível objetividade; um aluno manifestou o que classificamos de responsividade ativa com expansão explicativa e/ou exemplificativa no nível de descrição, conforme a seguir:

A1: “A atitude tomada pelo professor foi a de defender os seus direitos. Não tinha como ele se defender de outra forma porque o policial estava armado e o professor não ele estava apenas com os livros”.

A resposta elaborada por A1 denotou a não limitação ao que lhe foi solicitado, pois ele justificou sua afirmação, respaldando-se em uma explicação descritiva das informações apresentadas na superfície textual: “o policial estava armado e o professor não ele estava apenas com os livros.”. Com isso, ele teceu uma resposta mais elaborada, que vai além do que se pediu, explicitando habilidades de leitura já formadas. Desse modo, consideramos que a compreensão do aluno pode ser classificada como responsividade ativa com expansão explicativa e/ou exemplificativa no nível de explicação (OHUSCHI, 2013).

A2: “A atitude tomada pelo professor diante da atitude do policial foi de se proteger e não reagir a agressão do policial”.

A3: “A atitude do professor diante da atitude do policial foi apenas se defender do espancamento”.

A4: “A atitude tomada pelo professor diante do policial foi de defesa para não se machucar e tentar não ser mais violentado”.

A5: “O professor apesar de não estar fazendo nada a atitude dele foi se proteger”.

Em atendimento ao comando da questão, as respostas dadas pelos alunos A2, A3, A4 e A5 levou-nos a afirmar que houve objetividade, visto que o teor das respostas não extrapolou a expectativa com expansões mais elaboradas, que revelassem marcas mais evidentes de criticidade, por exemplo. Isso, no entanto, não significa que a compreensão não se manifestou ativamente, posto que os alunos conseguiram atender satisfatoriamente ao que lhes fora perguntado. Consoante a essas

observações, classificamos a responsividade dos discentes, nessa resposta, como sendo responsividade ativa com expansão explicativa e/ou exemplificativa no nível de objetividade.

A6: “A atitudi que o professor e forçado a fazer e, tentar ser defender com os livros mas, só que ele não aguenta se difender com os livros por muito tempo e ele toma outra atitudi, ele tem que se ajoelhar no chão e cobrir o seu rosto com a mão para que o policial não acertar seu rosto”.

Observamos que a resposta de A6 foi produzida, tomando como base, unicamente, a descrição da cena retratada na charge, embora tenha conseguido atender o que lhe foi pedido. É possível perceber a tentativa do aluno de expandir a resposta, porém sem êxito na compreensão, já que ficou preso à descrição da cena. Inferimos que isso possa ter ocorrido em virtude da ausência desse aluno nas aulas que antecederam à atividade escrita. O fato de o aluno não ter seus conhecimentos prévios acionados fez com que ele ficasse, de certo modo, limitado às informações superficiais do texto.

Essa constatação vem reforçar a importância de se promover atividades prévias à leitura propriamente dita, além de proporcionar momentos de troca de experiências entre os parceiros da situação comunicativa em questão. Por essa razão, entendemos que A6 manifestou responsividade ativa com expansão explicativa e/ou exemplificativa no nível de descrição. De acordo com Angelo e Menegassi (2011, p. 216), quando o discente insiste na reprodução de elementos pontuais no texto, ele “dissocia os signos das formas concretas da comunicação, não se constituindo como um leitor autônomo, mas sim, como reproduzidor do que está explícito na superfície textual”.

Nesse sentido, não basta apenas promovermos atividades na qual o aluno aja como mero reproduzidor das informações do texto por meio de cópia. Reforçamos que o que queremos é um sujeito ativo no sentido de ir ao texto, perceber as informações, relacioná-las com ele próprio, com seu “mundo”, manifestando uma reação frente ao que é dito, para daí ter condições de produzir sentidos, respostas, discursos próprios.

6.3.1.2 Bloco 2: nível de compreensão inferencial

No Bloco 2, as questões de leitura enquadram-se no nível de compreensão inferencial. A natureza de perguntas como essas requer do leitor a ativação de

elementos de ordem textual e extratextual para produzir sentidos. Por isso ele precisa ser conduzido a realizar inferências para captar informações não explicitadas no texto, mas possíveis de compreensão a partir de dados e/ou elementos que sirvam de pistas textuais (MENEGASSI, 2010a).

Sendo assim, os alunos-leitores teriam que mobilizar determinadas estratégias, principalmente, lançar mão de inferências, correlacionando os conhecimentos do texto com os advindos de suas vivências de mundo, acionados pelas atividades prévias, pelos momentos de interação, ocorridos anteriormente à atividade escrita, além da mediação docente.

3) Quais são os papéis sociais implícitos no vocábulo ALFABETORICHAÇÃO?

As respostas para essa questão comprovaram, de um modo geral, que os educandos conseguiram captar os sentidos do texto, respondendo satisfatoriamente às indagações. É percebida, ainda, a preocupação dos discentes com relação à elaboração estrutural das respostas, procurando organizá-las a partir da retomada do tópico frasal, o que evidenciou, de certo modo, a internalização do que lhes fora ensinado nas aulas anteriores. Sem exceção, as respostas à questão 3 revelaram responsividade ativa com expansão explicativa e/ou exemplificativa no nível de objetividade.

A1: “A palavra alfabetorichação me lembra alfabetização e o nome Beto Richa. E os papéis sociais são o de um professor e um governador”.

A2: “A palavra alfabetorichação foi construída com dois papéis sociais Alfabetização que é dever do professor e Beto Richa que é o governador”.

A3: “Os papéis sociais implícitos no vocábulo lembra o beto richa e o papel social dele é de governador, mais também lembra alfabetização e o papel social dele é de professor”.

A4: “Os papeis sociais implícitos na alfabetorichação são: alfabetiza, professor, Beto Richa, governador”.

A5: “Os papeis sociais implícitos na palavra alfabetização lembra o beto richa e também Alfabeto, Alfabetização, os professores etc”.

A6: “Os papeis sociais implícitos no vocabulário alfabetorichação e: alfabetização que lembra o professor (profissional da educação), richa lembra o beto Richa (governador do paraná)”.

Na questão 3, pretendíamos obter como respostas a referência ao papel social do professor, ativado pelo vocábulo “alfabeto” e ao papel de governo do Estado do Paraná, ativado pelo próprio nome do governador que se encontra implícito na palavra “ALFABETORICHAÇÃO” (grifos nossos). Como se vê, todos os alunos alcançaram esse sentido, exteriorizando em suas respostas, os conhecimentos já internalizados, certamente, oriundos da situação de interação comunicativa, ocorrida antes da atividade escrita.

Com isso, os alunos expressaram habilidades de leitura, compreendendo a mensagem discursiva, ao concatenarem os conhecimentos adquiridos em outros momentos com aqueles presentes na charge em questão. Entretanto, os alunos optaram pela brevidade, ou seja, foram diretos, sem delongas em suas respostas, respondendo com objetividade ao que lhes foi solicitado. Diante disso, entendemos que A1, A2, A3, A4, A5 e A6 manifestaram em suas respostas responsividade ativa com expansão explicativa e/ou exemplificativa no nível de objetividade.

4) A partir da palavra ALFABETORICHAÇÃO, quem o policial representa?

Nas respostas dadas à questão 4, diferentemente da questão anterior, na qual a responsividade revelou-se semelhante em todos os casos, notamos aspectos distintos. Um foram elaboradas de forma objetiva, atendendo, necessariamente, ao que foi solicitado, outras deixaram transparecer marcas, ainda que sutis, de reflexão e crítica.

Sendo assim, verificamos nas respostas à questão 4 que: três alunos exprimiram responsividade ativa com expansão explicativa e/ou exemplificativa no nível objetividade; um aluno, responsividade ativa com expansão explicativa e/ou exemplificativa no nível de opinião (OHUSCHI, 2013); um aluno expressou responsividade ativa com expansão explicativa e/ou exemplificativa no nível de crítica (OHUSCHI, 2013) e, um aluno manifestou responsividade ativa com expansão parcial no nível de obliquidade, conforme a seguir:

A1: *“O policial representa o governador Beto richa, o Paraná e os governadores”.*

A3: *“A partir da palavra Alfabetorichação o policial apresenta o Governador José Roberto richa mais conhecido como beto richa”.*

A5: *“Ele está representando o governador beto richa quem mandou fazer isso”.*

Os alunos A1, A3 e A5 apresentaram respostas totalmente objetivas, diretas, focadas no comando da questão. Apesar disso, constatamos a assimilação dos sentidos da mensagem discursiva. Nesse caso, classificamos a responsividade dos alunos como responsividade ativa com expansão explicativa e/ou exemplificativa no nível de objetividade.

A2: “O policial representa a partir da palavra Alfabetorichação o jeito do Beto Richa ensinar a base da pancada”.

A resposta elaborada por A2 foi mais incisiva, ele não só informou quem o policial está representando, como também declarou que a forma de ensino do governador é agir com violência. Implicitamente, percebemos certa analogia ao trabalho do professor: “enquanto professor ensina de uma forma, que não é de violência, Beto Richa ensina com pancada”.

Acreditamos que o discente, ao responder ao questionamento quis enfatizar, por meio de um posicionamento opinativo, a crítica contra a ação violenta denunciada por meio da charge. Por esse motivo, entendemos que A2 revelou, nessa resposta, responsividade ativa com expansão explicativa e/ou exemplificativa no nível de opinião (OHUSCHI, 2013).

A4: “O policial está representando o governado Beto Richa, por que ele foi um aluno e foi alfabetizado”.

Na primeira parte da resposta de A4 (“O policial está representando o governado Beto Richa”), é percebido que ele atende satisfatoriamente aquilo que lhe é solicitado. No entanto, na tentativa de expandir sua resposta por meio de uma justificativa (“por que ele foi um aluno e foi alfabetizado”), o aluno denotou não ter ampliado ainda sua leitura, já que sua escrita não produziu sentido enquanto complemento ao primeiro momento da resposta.

Inferimos que essa tentativa de justificar decorreu das orientações docentes. Todavia, o aluno não conseguiu realizar a inferenciação adequada para apresentar uma justificativa plausível. Nesse caso, entendemos que o aluno revelou responsividade ativa com expansão parcial no nível de obliquidade, já que a expansão não se deu totalmente, apresentando-se vaga, sem sentido com o texto.

A6: “Ele está representando um agressor e um inalfabeto e o beto richa”.

Apesar de não apresentar uma resposta mais elaborada estruturalmente, A6 atendeu satisfatoriamente ao que lhe foi solicitado. Notamos que ele não se limitou apenas ao comando da questão, mas foi além, lançando críticas ao responder tal questionamento. A partir disso, compreendemos que o aluno se lançou reflexivamente na leitura, expressando um posicionamento de revolta, por meio das expressões “um agressor”, “e um inalfabeto” (em referência a Beto Richa). Desse modo, concluímos que A6 manifestou responsividade ativa com expansão explicativa e/ou exemplificativa no nível de crítica (OHUSCHI, 2013).

5) A charge que estamos lendo nos revela um ato de agressão física contra um profissional da educação. Mas, existem outras formas de violência contra esses profissionais, não necessariamente físicas, também não necessariamente cometidas por policiais. Comente sobre essa afirmativa.

Com relação às respostas dadas à questão 5, esperávamos que os alunos exteriorizassem os conhecimentos de mundo, ativados pela leitura da charge e instigados pelo direcionamento da pergunta e, também, pelas discussões em sala de aula, as quais giraram em torno de outras formas de violência vivenciadas pelos professores. Para serem satisfatórias, as respostas deveriam estar alicerçadas a outros contextos de violência, como: assédio moral, desvalorização da profissão, desrespeito ao professor na sala de aula, agressões verbais e comportamentais, dentre outros.

Nas respostas dadas à questão 5, observamos que: dois alunos evidenciaram responsividade silenciosa de dúvida; dois alunos denotaram responsividade ativa com expansão explicativa e/ou exemplificativa, sendo um no nível de opinião e outro no nível de explicação (OHUSCHI, 2013); dois externaram responsividade ativa com expansão parcial no nível de objetividade.

A1: *“A charge que lemos o policial está agredindo o professor fisicamente mas ao mesmo tempo dá a entender que ele está pedindo desculpas também pela sua ação”.*

A5: *“A charge que estamos lendo demonstra que os policiais não estão fazendo seus trabalhos que nos proteger”.*

Verificamos que os alunos A1 e A5 não conseguiram elaborar respostas coerentes a partir do que lhes foi pedido, ou seja, não perceberam o direcionamento da questão como norteador da resposta, nem articularam informações dadas no plano

textual da questão. Acreditamos que, nesse caso, dado à imaturidade dos leitores, o comando da questão talvez tenha sido um empecilho à compreensão.

Como tais respostas não se apresentaram discursivamente adequadas, entendemos que os aprendizes se encontram ainda num estágio de processamento do conhecimento, consoante Ohuschi (2013). Nessa lógica, percebemos, na resposta à questão 5, que A1 e A5 revelaram responsividade silenciosa no nível de dúvida (OHUSCHI, 2013).

A2: “Existem várias formas de violência não necessariamente físicas contra o professor, como palavras lançadas muitas das vezes de preconceito. Mas pra que preconceito contra o professor que é a base de tudo? Um exemplo de violência não necessariamente física contra os nossos professores aconteceu aqui na nossa cidade quando um grupo de alunos foram pedir uma melhoria para nossa escola e o político lançou palavras contra os alunos e ao atingir o aluno os professores sofreram porque os alunos são amados pelos professores”.

A resposta dada por A2 revelou a apropriação de conhecimentos, mediados em sala de aula a respeito da elaboração estrutural da resposta. Além disso, o aluno demonstrou ter alcançado o nível de compreensão pretendido pela questão, uma vez que conseguiu responder, atendendo ao solicitado e extrapolando as expectativas, ao inserir em sua resposta uma pergunta - “pra que preconceito contra o professor [...]?” - na qual percebemos, implicitamente, marcas de reflexão, criticidade, para então tecer uma opinião – “o professor [...] é a base de tudo”.

Ao dar prosseguimento à resposta, o aluno continuou seu discurso por meio de exemplo, retirado de sua própria vivência, demonstrando habilidade de inferenciação ao concatenar conhecimentos textuais com extratextuais. Isso é pertinente, pois, muitas vezes, somente o discurso verbal não é suficiente para a construção dos sentidos do texto, por isso “os participantes da atividade comunicativa precisam manter a conexão mais próxima possível da situação pragmática extraverbal” (ANGELO; MENEGASSI, 2011, p. 202).

Sendo assim, denominamos a responsividade manifestada, nessa resposta, como responsividade ativa com expansão explicativa e exemplificativa no nível de opinião (OHUSCHI, 2013).

A3: “Existem outras formas de violência, como verbal e também podem ser cometidas por alunos, e até mesmo pelos pais dos alunos”.

A4: *“As agressões cometidas com o professor são: críticas dos alunos, preconceitos contra os professores, discriminação contra eles”.*

A3 e A4, no que lhes coube, foram sucintos na elaboração de suas respostas. A3 apenas reafirmou a informação dada no plano textual da questão e logo expôs um exemplo para comprovar a afirmativa inicial – “existem outras formas de violência como verbal”. A4 foi mais contido ainda, limitando-se somente a enumerar possíveis ações de violência cometidas contra professores. Apesar de responderem ativamente, cumprindo ao solicitado, os alunos não demonstraram profundidade na resposta, isto é, uma atitude de compreensão mais reflexiva.

Concordamos que “na compreensão autêntica tem-se a tomada de posição a respeito do que é dito e compreendido” (ANGELO; MENEGASSI, 2011, p. 205-206). Com base nesse pressuposto, não esperamos qualquer resposta do aluno, isto é, não basta ele responder de imediato e de qualquer forma. É preciso que essa resposta atenda adequadamente à situação discursiva em questão, a fim de se manter o ato comunicativo.

Queremos salientar que muitos fatores contextuais (sala lotada, quente, barulhenta) podem ter interferido no desempenho discente em alguns momentos, posto que os alunos reclamavam, dizendo que não conseguiam a concentração necessária para desenvolver a tarefa. Acreditamos que, por isso, o desempenho dos alunos não tenha sido tão satisfatório, como esperávamos que fosse. Logo, consideramos que a responsividade manifestada por esses discentes pode ser classificada como responsividade ativa com expansão parcial no nível de objetividade.

A6: *“existem adolescentes que são agressores e por muitas vezes profissionais da educação são agredidos por eles, eles são chingados e violentados sem nenhum motivo”.*

A resposta de A6 evidenciou embasamento em informações advindas de conhecimentos exteriores ao texto (conhecimento de mundo), bem como de atividades prévias e discussões anteriores à leitura da charge. A partir disso, o aluno mostrou-se estar num processo de maturação de leitura, pois conseguiu manejar a estratégia de inferência, tão necessária para alcançar esse nível de compreensão (MENEGASSI, 2008).

Ao final de sua resposta, foi possível verificar marcas, ainda que sutis, de reflexão e opinião por meio da expressão “sem nenhum motivo” para então,

complementar sua explicação. Desse modo, compreendemos que a responsividade do aluno, nessa resposta, pode ser classificada como responsividade ativa com expansão explicativa e exemplificativa no nível de explicação (OHUSCHI, 2013).

6.3.1.3 Bloco 3: nível de compreensão inferencial extratextual

As questões 6, 7 e 8 envolvem o nível inferencial extratextual. De acordo com Menegassi (2010a), esse tipo de questão leva o leitor a conectar dados explicitados na superfície textual com informações que fazem parte de suas experiências de mundo, aproximando-se da etapa de interpretação. Para construir uma resposta satisfatória, o aluno precisa tecer essa relação, aprofundando-se no nível de compreensão.

De maneira geral, pudemos constatar que a maior parte das respostas se apresentou de forma satisfatória, atendendo ao que fora solicitado e, em alguns casos, extrapolando as expectativas. Alguns alunos revelaram um grau considerável de reflexão, explicação, justificativa, opinião e crítica, exteriorizando a expansão e/ou aprimoramento de seus conhecimentos acerca do assunto abordado na charge.

6) Na sua opinião, por que o policial agiu violentamente contra o professor? Essa atitude foi correta? Justifique.

A partir da questão 6, esperávamos que os alunos percebessem que: a) o policial representava o Estado; b) a violência não era coerente com o papel do Estado em relação ao professor; c) há outras formas de mediar e resolver conflitos, sem o uso da violência.

Assim, nas respostas dadas a essa questão, verificamos que: três alunos apresentaram responsividade ativa com expansão explicativa e/ou exemplificativa no nível de opinião (OHUSCHI, 2013); um aluno revelou responsividade ativa com expansão explicativa e/ou exemplificativa no nível objetividade; um aluno manifestou responsividade ativa com expansão explicativa e/ou exemplificativa no nível de crítica (OHUSCHI, 2013) e, por fim, um aluno denotou responsividade ativa com expansão parcial no nível de descrição.

A1: “Na minha opinião o policial não está agredindo o professor porque ele quer e sim porque ele está sendo obrigado porque o seu verdadeiro trabalho é defender as pessoas não agredir. E essa atitude não é correta”.

A2: *“O policial agiu violentamente contra o professor porque foi mandado e apenas fez o seu trabalho. Essa atitude não foi correta porque eles atingiram ao professor que é a base de tudo”.*

A4: *“Na minha opinião o policial agiu com violência contra o professor por que o govenador mandou, e por que o professor estava no protesto E sua atitude não foi correta por que ele está machucando uma pessoa que muda a vida de muitos alunos”.*

Ao analisarmos a resposta de A1, notamos que ele não obedeceu, necessariamente, ao que lhe foi perguntado inicialmente. Sua resposta, a priori, centrou-se na tentativa de justificar que a ação agressora da polícia é resultado de ordem superior (Estado). Com isso, o aluno demonstrou certa autonomia enquanto leitor, pois não ficou totalmente preso ao comando da questão apenas para cumprir uma tarefa.

Sua resposta transpareceu traços de reflexão, crítica e opinião. Além disso, percebemos ainda, a relação de sentidos textuais e extratextuais quando o aluno expõe que: “o seu (do policial) verdadeiro trabalho é defender as pessoas não agredir”, revelando um conhecimento já internalizado, advindo de outros discursos, para então construir seu próprio discurso, a partir do que foi lido na charge.

A2, ao produzir sua resposta, exteriorizou também níveis de reflexão. Observamos que ele tentou amenizar o julgamento da ação policial quando explicitou “(o policial) apenas fez o seu trabalho”. Além disso, deixou claro seu posicionamento (contrário à ação agressora do policial) e, ao expor isso, o fez seguido de explicação.

A4, por sua vez, apresentou em sua resposta um plano discursivo elaborado, posto que procurou não só responder ao que fora solicitado de forma direta, objetiva, mas buscou reforçar seus argumentos por meio de explicações, alicerçando-se em conhecimentos mobilizados textualmente e extratextualmente, para então, expor sua opinião. Com base no que foi explicado, constatamos que a responsividade discente manifestada nessas respostas pode ser classificada como responsividade ativa com expansão explicativa e/ou exemplificativa no nível de opinião (OHUSCHI, 2013).

A3: *“O policial agiu dessa forma violenta na minha opinião porque ele estava cumprindo ordens. A atitude do policial para mim não foi correta”.*

A resposta de A3 se mostrou mais contida, isto é, limitada a atender somente o que lhe foi pedido. Apesar disso, revelou-se ativamente responsivo, denotando, inclusive, marcas de reflexão ao expor sua opinião. Como o aluno foi sucinto,

compreendemos que sua resposta se enquadra na classificação: responsividade ativa com expansão explicativa e/ou exemplificativa no nível de objetividade.

A5: “A atitude do policial foi completamente errada porque o professor não estava fazendo nada ele estava apenas lendo seus livros só isso e o professor foi violentamente violentado”.

Notamos na resposta dada por A5 que ele não atendeu ao solicitado, em princípio. Sua resposta foi direcionada somente à segunda indagação. Apesar disso, o discente respondeu ao segundo direcionamento, declarando seu posicionamento com relação a atitude agressora do policial.

Ao justificar sua opinião, no entanto, mostrou não ter ainda aptidão estratégica de inferenciação, visto que sua justificativa se prendeu apenas ao plano superficial da charge: “professor não estava fazendo nada ele estava apenas lendo seus livros”. Não que isso seja inadequado, mas, como já mencionado, para esse nível de compreensão (inferencial extratextual), o leitor precisa ir além das informações explícitas, relacioná-las aos conhecimentos prévios (de mundo, leituras, discursos outros) para então construir os sentidos do texto (MENEGASSI, 2010a).

Como vemos, o aluno não conseguiu desenvolver sua resposta de forma mais adequada à natureza da questão, o que demonstra, de certa forma, que ele se encontra ainda em processo de maturação leitora. Acreditamos que isso decorra do fato, talvez, de o aluno não estar acostumado com esse tipo de atividade, já que

Ainda é recorrente, no ambiente escolar, principalmente no contexto de alfabetização nas séries iniciais, a concepção de que leitor é aquele que domina as estruturas das sílabas, palavras, orações e frases e sabe decodificar, ou seja, passar do código escrito para o oral, o que corresponde a “uma teoria completamente falsa da compreensão”, vinculada à visão de língua como um sistema de normas linguísticas, estável e imutável, dissociada da enunciação, somente estudada a partir do reconhecimento de objetos-sinais (ANGELO E MENEGASSI, 2011, p.206, destaque dos autores).

Em vista disso, entendemos que A5 manifestou responsividade ativa com expansão parcial no nível de descrição.

A6: “Não; O policial violentou o professor por causa que eles os profissionais da educação protestaram contra a educação e o salario que muitas escolas e professores precisam e o que eles levam no final, ferimentos, chingamentos e porrada, O policial é para nos proteger e não o contrario”.

Ao transmitir sua resposta, A6 iniciou seu discurso pelo último questionamento, atitude que não interferiu no sentido da resposta. Ao prosseguir-lo, ampliou-o com explicações ancoradas em conhecimentos extratextuais, decorrentes, certamente, de experiências anteriores, atividades prévias e discussões em sala de aula. O aluno deixou bem evidente, ao final da resposta, sua opinião já formada com fortes marcas de criticidade. A partir disso, concluímos que sua resposta pode ser interpretada como responsividade ativa com expansão explicativa e/ou exemplificativa no nível de crítica (OHUSCHI, 2013).

7) No seu ponto de vista, o professor merece ser tratado com violência? Justifique.

A questão 7 requeria dos alunos a mobilização dos conhecimentos extratextuais que, de certa forma, os expõem diante de uma situação de mundo, carecendo de um posicionamento pessoal diante de um fato: a violência policial em relação aos professores. A maior parte dos alunos, demonstraram ter se apropriado de tais habilidades, dado que suas respostas corresponderam cabalmente ao solicitado.

Nesse caso, nas respostas referentes à questão 7 verificamos que: dois alunos revelaram responsividade ativa com expansão explicativa e/ou exemplificativa no nível de opinião (OHUSCHI, 2013); um aluno expressou responsividade ativa com expansão explicativa e/ou exemplificativa no nível sensibilidade; um aluno demonstrou responsividade ativa com expansão explicativa e/ou exemplificativa no nível de objetividade e um aluno denotou responsividade silenciosa no nível de dúvida (OHUSCHI, 2013).

A1: “No meu ponto de vista o professor não merece ser tratado com violência e sim com respeito porque o professor é a base de tudo ele que nos ensina a ler, a escrever e ensina outras coisas e isso foi um desrespeito do beto richa de ter mandado o policial agredir o professor porque sem o professor o Beto richa não estaria onde ele está agora”.

A4: “No meu ponto de vista o professor não merece ser tratado com forma violentada, por que os professores merecem ter mais respeito por que eles ensinam alunos que podem ser até os filhos dos próprios policiais”.

A1 demonstrou seu ponto de vista como lhe foi pedido, utilizando-se de explicação com exemplos implícitos, conforme excerto da resposta: “(...) professor é a base de tudo ele que nos ensina a ler, a escrever e ensina outras coisas (...)”.

Complementou a ideia com justificativas cabíveis à situação discursiva em questão, revelando apropriação do discurso alheio, resultantes das discussões realizadas em sala de aula, para formulação de discurso próprio, moldado à críticas que extrapolaram os limites do que fora solicitado.

É o que podemos perceber no seguinte trecho da resposta: “(...) isso foi um desrespeito do beto richa (...) sem o professor o Beto richa não estaria onde ele está agora”. Como vemos, o aluno não só apresenta uma resposta condizente com o esperado: posicionar-se positiva ou negativamente em relação à pergunta, justificando sua resposta, como vai além, revelando-se um leitor reflexivo e crítico.

A resposta elaborada por A4 também se adequou à situação discursiva propagada na questão 7. O aluno expressou seu ponto de vista e apresentou uma justificativa plausível. Além disso, discursou em favor de uma opinião: “os professores merecem ter mais respeito”.

Para complementar, justificou novamente, mostrando marcas de reflexão e crítica ao declarar que todos precisam do professor, até mesmo o policial, conforme trecho: “eles (os professores) ensinam alunos que podem ser até os filhos dos proprios policiais”. Por essas evidências, concluímos que as respostas ora analisadas podem ser classificadas como responsividade Ativa com expansão explicativa e/ou exemplificativa no nível de opinião (Ohuschi, 2013).

A2: “No meu ponto de vista o professor não merece ser tratado dessa forma porque ele nos trata com tanto carinho e dedicação ao nos ensinar que devemos retribuir”.

A3: “No meu ponto de vista o professor não merecia ser tratado com violência pois ele é responsável pela nossa educação”.

A6: “O professor não merece ser tratado com violencia por que, eles ensinam e nos educam”.

Nas respostas dos alunos A2, A3 e A6, respectivamente, notamos que todos atenderam rigorosamente tal como solicitado, exteriorizando pontos de vista seguidos de justificativas. No entanto, ao justificar, A2 expressou uma opinião bastante pessoal, particular, mais voltada para o emocional. Já A3 e A6 mostraram-se mais objetivos, denotando uma leitura mais global dos fatos discutidos a partir da charge. Nesses casos, consideramos que A2 manifestou responsividade ativa com expansão explicativa e/ou exemplificativa no nível de sensibilidade, enquanto que A3 e A6

apresentaram responsividade ativa com expansão explicativa e/ou exemplificativa no nível de objetividade.

A5: “No meu ponto de vista o professor não está sendo tratado daquele jeito porque para mim ele estava apenas lendo”.

Ao examinar a resposta de A5, constatamos que o aluno apresentou dificuldade em sistematizar a ideia que refletiria seu ponto de vista, não tendo êxito em sua resposta, já que por meio dela não é possível a continuidade do diálogo, na acepção bakhtiniana do termo. Como podemos observar, sua resposta revelou-se totalmente desconexa do plano discursivo da questão.

Inferimos que, nesse caso, o aluno não conseguiu captar o direcionamento dado no comando da questão, resultando numa falha de compreensão. Essa constatação corrobora a ideia de que A5 encontra-se ainda em processo de amadurecimento de leitura, consoante Ohuschi (2013), revelando estar em processo de sedimentação do conhecimento. Sendo assim, entendemos que houve, nesse caso, responsividade silenciosa no nível de dúvida (OHUSCHI, 2013).

8) Na sua opinião, por que o policial tenta se justificar afirmando que a polícia do Paraná está na fase da alfabetorichação?

A questão 8 exigia que os alunos manifestassem uma opinião, ancorados nas discussões em sala de aula, entrelaçando seus conhecimentos enciclopédicos aos apresentados no texto chárigo. Para tanto, precisariam compreender que o policial é um servidor do Estado e, como tal, precisa obedecer a determinadas ordens. Averiguamos que as respostas dos alunos, em sua maioria, foram satisfatórias, à medida que elas atendem ao comando da questão e são sistematizadas na escrita, razoavelmente, do ponto de vista cognitivo.

Desse modo, observamos nas respostas a essa questão que: quatro alunos apresentaram responsividade ativa com expansão explicativa e/ou exemplificativa no nível de opinião (OHUSCHI, 2013) e dois denotaram responsividade silenciosa de dúvida (OHUSCHI, 2013).

A1: “na minha opinião o policial tenta se desculpar pelo o seu comportamento mas ele recebeu uma ordem e ele não podia desrespeitar se não ele perderia o seu emprego e não ia poder ajudar a sua família”.

A2: *“Na minha opinião o policial tenta se desculpar porque tem respeito ao professor mas está fazendo seu trabalho”.*

A4: *“Na minha opinião o policial está se justificando por que ele não queria fazer isso mais teve que fazer se não poderia perde seu emprego”.*

A5: *“Ele mesmo não quis fazer aquilo ele foi mandado, se não obedecesse perderia o emprego”.*

Constatamos nas respostas de A1, A2, A4 e A5 que todos expressaram uma opinião, que no geral, caminham para mesma direção. É o que notamos por meio das expressões: “o policial tenta se desculpar”; “ele não queria fazer isso”; “não quis fazer aquilo”. Nesse sentido, percebemos que os alunos apresentaram uma compreensão semelhante dos fatos. Acreditamos que isso foi resultado das discussões proporcionadas em sala de aula, nas quais os discentes trocavam conhecimentos, ideias, num processo interativo e dialógico. Zozzoli (2012, p. 255) afirma que “a qualidade da compreensão e da produção muda quando, em sala de aula, é efetuado um trabalho que favorece a resposta ativa do aluno”.

Assim, além de expressarem suas opiniões, os aprendizes expandiram-na por meio de justificativas e/ou explicações. Ressaltamos que esse não foi um direcionamento dado no plano textual da questão. Isso, de certa forma, revelou que os alunos se apropriaram de conhecimentos que lhes foram ensinados ao longo das aulas. Desse modo, classificamos a resposta de A1, A2, A4 e A5 como responsividade ativa com expansão explicativa e/ou exemplificativa no nível de opinião (OHUSCHI, 2013).

A3: *“O policial tenta se justificar, porque para cada coisa tem uma fase e ele estar tentando explicar que o paraná estar na fase da alfabetorichação”.*

A6: *“ele esta querendo afirmar que os professores estão protestando”.*

Ao atentarmos para as respostas de A3 e A6, verificamos que ambos não conseguiram manejar a estratégia de inferenciação, já que não percebemos um sentido satisfatório no plano cognitivo e discursivo das respostas em questão. A partir disso, os educandos exprimiram dificuldades na compreensão dos fatos lidos na charge e discutidos em sala de aula.

Diante dos fatos, supomos que os alunos estão ainda em fase de amadurecimento, desenvolvimento enquanto leitores, isto é, em fase de afirmação (ou de apropriação) desse processo. Por essa razão, interpretamos a responsividade

manifestada em ambas as respostas como responsividade silenciosa no nível de dúvida (OHUSCHI, 2013).

6.3.1.4 Bloco 4: interpretação

As questões 9 e 10 contemplam a etapa de interpretação do texto, a qual, conforme Menegassi (2010a), é alcançada exatamente quando o sujeito-leitor é capaz de revelar criticidade, análise, reflexão e julgamento de valores, a partir da conexão entre os conhecimentos anteriores (extratextuais) com os adquiridos no texto lido.

9) Sabemos que a greve é um direito assegurado por lei ao trabalhador. Diante das discussões realizadas em sala de aula sobre a greve dos professores do estado do Paraná, ocorrida em 2015, diga se você é a favor ou não da ação de greve realizada por esses professores. Não se esqueça de justificar sua resposta.

De um modo geral, verificamos bom desempenho dos alunos no que se refere às respostas dadas à questão 9. Os alunos obedeceram ao que lhes foi solicitado, respondendo de forma opinativa, reflexiva, crítica. A maior parte das respostas foram também expandidas com justificativas, o que nos revelou, de certa forma, as habilidades leitoras sendo ampliadas e/ou aprimoradas, à medida que os alunos iam lendo, relendo, interagindo, relacionando os vários conhecimentos, para daí tecerem seus próprios “dizeres”.

Como esses “dizeres” se apresentaram, em alguns aspectos, distintos, percebemos nas respostas à questão 9 que: um aluno apresentou responsividade ativa com expansão explicativa e/ou exemplificativa no nível de crítica (OHUSCHI, 2013); um aluno revelou responsividade ativa com expansão explicativa e/ou exemplificativa no nível de objetividade; três alunos manifestaram responsividade ativa com expansão explicativa e/ou exemplificativa no nível de opinião (OHUSCHI, 2013) e um aluno evidenciou responsividade ativa com expansão explicativa e/ou exemplificativa no nível de descrição.

A1: “De acordo com as discussões realizadas na sala de aula eu cheguei a uma conclusão que eu sou a favor da greve sim porque é um direito dos professores e é também um direito de todos os trabalhadores, eles tinham sim que fazer essa manifestação porque eles queriam chamar a atenção porque não é fácil vê seus alunos estudando em um prédio sem segurança com risco de desabar e também não é fácil ficar trabalhando de graça este é um direito deles de lutar pelos os seus alunos e pelo os seus direitos de professor e cidadão”.

Ao elaborar sua resposta, A1 mostrou convicção dos fatos discutidos a partir da leitura da charge, para então, evidenciar sua opinião. É o que notamos a partir da expressão: “cheguei a uma conclusão”. A1 prosseguiu sua resposta, defendendo seu ponto de vista, alicerçando-o nos conhecimentos adquiridos no contexto de sala de aula (atividade prévia, leitura da charge, discussões etc.), mas, principalmente, no conhecimento de mundo.

Isso porque, percebemos que o aluno trouxe para seu discurso uma realidade própria, de seu “mundo”, de seu “universo”, conforme trecho a seguir: “não é fácil vê seus alunos estudando em um **prédio sem segurança com risco de desabar**” (grifos nossos). Tal informação é real e faz parte da vivência de A1. Inferimos que a experiência vivenciada por ele contribuiu para que lançasse sua crítica com mais veemência.

Em consequência disso, constatamos que o aluno conseguiu relacionar informações, textuais e extratextuais, inferindo adequadamente, construindo, num processo interativo, os sentidos do texto. Diante do exposto, compreendemos que A1 manifestou responsividade ativa com expansão explicativa e/ou exemplificativa no nível de crítica (OHUSCHI, 2013).

A2: “Sim, eu sou a favor da greve realizada por esses professores, porque eles só estavam reivindicando o direito que lhes é concedido por lei”.

A2 foi mais contido em sua resposta. De forma objetiva, atendeu ao que lhe foi pedido. Deixou claro seu posicionamento (a favor ou contra) seguido de uma breve justificativa. Por isso, classificamos sua resposta como responsividade Ativa com expansão explicativa e/ou exemplificativa no nível de objetividade.

A3: “Como podemos observar no comando da questão a greve é um direito do trabalhador, então apartir dessa conclusão, eu sou a favor da greve realizada pelos professores. Eles tinham direito de ficar em greve, pois todos tinham o dever de lutar por aquilo que lhe convem”.

A4: “Sobre a greve dos professores do estado do Paraná ocorrida em 2015, eu sou muito a favor desta ação por que é um direito tanto dos professores quanto como de outros trabalhadores que passam por essa mesma situação deles por serem pessoas de puro caráter, pessoas que ajudam no ensino de todas as crianças e jovens no mundo e pessoas que tem um sonho de ser alguém no futuro, de muda nosso Brasil”.

A6: “Sim sou a favou da greve, porque os professores estão em seus direito já que estavam a meses sem receber seus salários e estavam requerendo a reforma

das escolas, pois nem um trabalhador tem o direito e dever de trabalhar sem receber seu salário”.

A3, A4 e A6, no que lhes coube, apresentaram-se mais expansivos. Suas respostas atenderam, adequadamente, ao que fora indagado, demonstrando que a partir do que foi lido, internalizaram os discursos alheios, processando informações convenientes para si, para a partir daí formularem seus próprios conceitos, opiniões etc.

De acordo com pressupostos bakhtinianos, isso acontece à proporção que o sujeito se torna capaz de concordar ou discordar, acrescentar, debater, argumentar com o discurso do outro, tendo em vista a possibilidade de construir seu próprio discurso. Dessa forma, consideramos que A3, A4 e A6 apresentaram, nas respostas à questão 9, responsividade ativa com expansão explicativa e/ou exemplificativa no nível de opinião.

A5: “Sim claro que eu sou a favor da greve dos professores do paraná até porque e um direito dos professores o que ocorreu foi uma manifesta o dos professores que entraram em greve por falta de melhorias nas escolas e em seus salários e por isso o governo Beto Richa mandou dar porrada nos professores que na manifesta o havia 109 pessoas e 107 professores onde ao todo ficaram feridas 100 pessoas”.

Na resposta de A5, notamos que ele manifestou seu posicionamento (contra ou a favor da greve), justificando-o com uma afirmativa presente no plano textual da questão. Depois tentou explicar o fato ocorrido (que gerou a charge) e seus motivos por meio da reprodu o de informa es contidas nos textos de apoio, utilizados nas atividades prévias   leitura da charge.

Percebemos um equívoco de A5 no que tange   justificativa, já que o direcionamento da questão o conduzia para justificar seu posicionamento diante da greve e não no relato dos fatos que a ocasionaram. Com base no exposto, concordamos que sua responsividade apresentou-se como responsividade ativa com expansão parcial no nível de descri o.

Como já discutido anteriormente, “Se a devolutiva permanecer no nível da repeti o, não há constitui o de “palavras minhas”, mas apenas uma dublagem que não traz consigo nada de novo e enriquecedor ao próprio produtor” (ANGELO E MENEGASSI, 2011, p. 207). O que denota uma necessidade de intensificar as atividades de leitura em sala de aula, com o intuito de promover o desenvolvimento

da capacidade leitora, para que o aluno, de fato, torne-se um sujeito consciente, crítico, atuante na sociedade.

10) A postura do governo do Paraná, com relação ao manifesto dos professores, causou sentimento de revolta na população. Diante dos fatos discutidos na charge “Doutrina do choque”, por que a atitude do governador não foi aprovada? Você concorda com essa reprovação? Por quê?

A questão 10, também de natureza interpretativa, requeria dos alunos posicionamento reflexivo e crítico diante dos fatos discutidos a partir da charge. Nas respostas dadas a essa questão, foi possível verificar que: um aluno apresentou responsividade ativa com expansão explicativa e/ou exemplificativa no nível de crítica (OHUSCHI, 2013); um aluno revelou responsividade ativa com expansão explicativa e/ou exemplificativa no nível objetividade e quatro alunos manifestaram responsividade ativa com expansão explicativa e/ou exemplificativa no nível de opinião (OHUSCHI, 2013).

A1: “Diante dos fatos discutidos na charge a atitude do governador não foi aprovada porque isso é uma coisa revoltante já pensou ser recebido com bombas, com esprei de pimenta, com bolas de borracha e com bombas de efeito moral, isso é inaceitável isso revoltou muita gente mesmo. Eu concordo com essa reprovação porque em vez dele ajudar a melhorar a educação ele piora e a educação é uma das coisas que tem que ser valorizada e principalmente os professores que é com eles que agente aprende a ler e a escrever e eu concordo mesmo com essa reprovação eles tem mesmo que lutar pelo os seus direitos trabalhistas”.

A resposta de A1 revelou novamente que o discente conseguiu manejar habilidades de inferenciação, realizando adequadamente a relação dos sentidos encontrados dentro e fora do texto lido. Atendeu ao primeiro questionamento (por que a atitude do governador não foi aprovada?), a priori, externando sua indignação “isso é uma coisa revoltante; Isso é inaceitável”. Depois continuou seu discurso chamando o leitor, de sua resposta, para um “diálogo” (sentido estrito do termo).

Nesse “diálogo”, A1 aproveitou para dar exemplos dos fatos que causariam revolta em qualquer pessoa consoante o trecho: “ser recebido com bombas, com esprei de pimenta, com bolas de borracha e com bombas de efeito moral”. Seu posicionamento reflexivo e crítico ficou explicitamente demarcado na resposta. Diante das evidências, consideramos pertinente classificar sua atitude, nessa resposta, como responsividade ativa com expansão explicativa e/ou exemplificativa no nível de crítica (OHUSCHI, 2013).

A2: *“A atitude do governador não foi aprovada porque ele defrauda a lei, sim eu concordo com essa reprovação porque o governador foi desumano com os profissionais da educação”.*

A2 foi totalmente direto, objetivo ao responder à questão, focando, necessariamente, ao que lhe fora solicitado, o que não significa ausência de reflexão ou crítica. De forma mais sutil expressou seu posicionamento, revelando, ao nosso entendimento, responsividade ativa com expansão explicativa e/ou exemplificativa no nível de objetividade.

A3: *“A atitude do governador não foi aprovada porque ele mandou espancar todos que fossem professores, sendo que eles estavam apenas lutando por seus direitos. Eu concordo com essa reprovação, pois ninguém tem direito de mandar espancar pessoas inocentes. Porque com esse comportamento do governador, ele não tem capacidade de governar uma cidade”.*

A4: *“A postura do governo do Paraná com relação ao manifesto dos professores não foi aprovada por ele ser o governador não deveria ter mandado policiais agredirem pessoas de grande valores para população do paraná. Eu concordo com essa reprovação por que isso que ele fez foi uma atitude incorreta de grande prejuízo por que sem professores no mundo não terias recursos próprios”.*

A5: *“Bom o manifesto dos professores sim causou revolta na população por que quem mandou dar porrada nos professores da manifestação foi o proprio Governao do “parana” o Beto Richa onde ele devia apoiar-los ou fazer as reformas nas escolas e pagar os salários dos professores e isso sim seria uma boa ação do Governador e não uma pessima ação como ser o mandante da policia para dar porrada nos professores e jogar splay de pimenta nos professores”.*

A6: *“Não concordo. Porque o governador tinha mais que concordar com os manifestantes, nem um trabalhador ou qualquer ser humano tem que sofre toda a barbaridade que esses manifestantes sofreram, sendo, espancados maltratados da pior maneira que fizeram com esses trabalhadores”.*

Ao analisarmos as respostas de A3, A4, A5 e A6, constatamos, igualmente, expressivas demonstrações de habilidades desenvolvidas. Dentre elas, podemos citar o cuidado com a estruturação da resposta ao materializá-la na escrita; a retomada da leitura para complementar as ideias; inferências; conexão dos conhecimentos; marcas fortes de reflexão e criticidade.

Os alunos não só atenderam ao solicitado como também demonstraram expansão de seus conhecimentos a respeito do assunto tratado na charge e, a partir disso, conseguiram elaborar e/ou reformular ideias, opiniões próprias, conforme observamos nos seguintes excertos: “ninguém tem direito de mandar espancar pessoas inocentes” (A3); “isso que ele fez foi uma atitude incorreta de grande prejuízo por que sem professores no mundo não terias recursos próprios” (A4); “ele devia

apoia-los ou fazer as reformas nas escolas e pagar os salários dos professores e isso sim seria uma boa ação do Governador” (A5); “nem um trabalhador ou qualquer ser humano tem que sofre toda a barbaridade que esses manifestantes sofreram” (A6).

Frente ao exposto, percebemos que os discentes se apresentaram mais engajados nessa fase da atividade, posto que esboçaram um conhecimento mais organizado acerca do que lhes fora proposto. Nesse caso, consideramos que as respostas de A3, A4, A5 e A6 podem ser classificadas como responsividade ativa com expansão explicativa e/ou exemplificativa no nível de opinião.

De um modo geral, percebemos que os momentos de interação e atividades prévias, paralelamente às atividades escritas e refacção das respostas, contribuíram significativamente para o avanço na aprendizagem dos alunos. Isso porque, eles conseguiram demonstrar atitude ativa de compreensão frente à leitura realizada nesta atividade, posto que a responsividade, na maior parte dos casos, evidenciou-se ativa, com expansões em níveis distintos e satisfatórios.

Assim, detectamos dentre a classificação de responsividade elucidada por Ohuschi (2013): Responsividade ativa com expansão explicativa e/ou exemplificativa: a) no nível de opinião; b) no nível de crítica; c) no nível de explicação; d) Responsividade silenciosa no nível de dúvida.

No que tange aos níveis de responsividade por nós já delineados neste trabalho, constatamos: a) Responsividade ativa com expansão explicativa e/ou exemplificativa no nível de descrição; b) Responsividade ativa com expansão parcial no nível de obliquidade; c) Responsividade ativa com expansão parcial no nível de descrição.

Foi possível, ainda, a exemplo de Ohuschi (2013), ampliarmos novas subcategorias de níveis. É o que apresentamos no quadro abaixo:

Quadro 12: Novos níveis: responsividade AT3

Categoria	Nível	Explicação
Responsividade ativa com expansão explicativa e/ou exemplificativa	Sensibilidade	O interlocutor tece sua resposta com marcas evidentes de reflexão e criticidade. Sinaliza marcas de reflexão pessoal ante aos efeitos provocados nele pelo texto, evidenciando uma posição emocional.
	Objetividade	O sujeito responde e atende rigorosamente tal como solicitado, exteriorizando pontos de vista seguidos de justificativa. Porém, a

		explicação dos fatos é mais objetiva, denotando uma leitura mais global.
Responsividade ativa com expansão parcial	Objetividade	Resposta imediata, sucinta, direta. A expansão não ocorre por completo, porém há a possibilidade de prosseguir o diálogo.

6.3.2 Análise: AT4 (atividade de leitura respondida por escrito)²⁰

Esta atividade de leitura realizada por escrito também foi iniciada somente após o momento de leitura coletiva e interação, no qual os alunos participaram com engajamento, cumprindo satisfatoriamente os trabalhos solicitados. As tarefas prévias consistiram em pesquisas, realizadas em grupos. Na primeira, os discentes foram instigados a investigar sobre charges eletrônicas. Na segunda, os aprendizes pesquisaram sobre os metais pesados. Os conhecimentos adquiridos a partir das pesquisas foram fundamentais para o acionamento dos conhecimentos prévios, além de promover a autonomia dos estudantes na busca do conhecimento.

O texto chágico trabalhado nessa atividade, apesar de eletrônico, foi adaptado de forma que pudesse ser impresso. Desse modo, após assistir à charge em seu suporte original (www.uol.com.br), entregamo-la impressa, seguida de questões de leitura para cada aluno. Queremos enfatizar que, nesta atividade, o número de questões reduziu para oito, sendo duas em cada bloco.

6.3.2.1 Bloco 1: nível de compreensão literal

Queremos explicar que as questões 1 e 2, embora sejam de natureza literal, requeriam do leitor habilidade cognitiva para acionar as informações disponíveis e articuladas no texto. O que significa dizer que não se construiria tais respostas apenas por meio de mera cópia, haja vista que a construção dos significados não se dá somente a partir do texto, numa espécie de extração, mas por meio da mobilização dos aspectos cognitivos, linguísticos, socioculturais, enciclopédicos ideológicos do leitor (LEFFA, 2009).

1) Por que o título da charge eletrônica lida em sala é “Peixe do Rio doce: aquele 1%”?

²⁰ Queremos explicar que não fazemos aqui, a demonstração da charge lida em AT4, devido a sua extensão. Mas, ela se encontra devidamente exposta no Capítulo 5.

Nas respostas a essa questão verificamos que: quatro alunos apresentaram responsividade ativa com expansão explicativa e/ou exemplificativa no nível de explicação (OHUSCHI, 2013); um aluno manifestou responsividade ativa com expansão explicativa e/ou exemplificativa no nível de sensibilidade e um aluno denotou o que denominamos de responsividade ativa com expansão parcial no nível de explicação.

A1: “O título da charge eletrônica é “Peixes do Rio doce: aquele 1%” porque e pra relatar a situação que está acontecendo em Mariana que todos os peixes estão morrendo por causa do rio que foi quase todo poluído”.

A2: “O título da charge eletrônica é “Peixes do Rio doce: aquele 1%”. O título vem dizendo quase tudo; que só 1% do Rio doce está limpo e os 99% está totalmente imundo por isso só resta 1% dos peixes vivos”.

A3: “O título da charge eletrônica lida em sala é “Peixes do Rio doce: aquele 1%” porque os chagista foi inteligente pois com a poluição do Rio e a morte de muitos peixes ele montou o título “peixes do Rio doce aquele 1%” pra dizer que só um pouco do rio não está poluído e só um pouco dos peixes não estão mortos.”

A4: “O título da charge eletrônica lida em sala é “peixes do Rio doce aquele 1% porque os peixes foram os mais atingidos na tragédia que afetou a bacia do Rio Doce, restando poucos tipos de peixes vivos”.

Notamos que A1, A2, A3 e A4 externaram em suas respostas os conhecimentos acerca de sua organização estrutural, visto que pudemos observar o cuidado dos alunos em retomar o tópico frasal. Quanto à compreensão, percebemos que os discentes denotaram habilidade de leitura ao relacionar o título da charge com informações presentes no texto, conforme excertos: “todos os peixes estão morrendo” (A1); “1% do Rio doce está limpo e os 99% está totalmente imundo” (A2); “a poluição do Rio e a morte de muitos peixes” (A3); “os peixes foram os mais atingidos na tragédia que afetou a bacia do Rio Doce” (A4).

Como vemos, alguns detiveram-se mais ao fato da morte dos peixes, outros à poluição do rio, porém, todos conseguiram captar a mensagem discursiva contida no título. A partir disso, os referidos alunos mostraram-se em processo de maturação e/ou desenvolvimento enquanto leitores, visto que habilmente produziram suas respostas alicerçadas em explicações. Daí concluímos que A1, A2, A3 e A4 manifestaram responsividade ativa com expansão explicativa e/ou exemplificativa no nível de explicação (OHUSCHI, 2013).

A5: “Porque o assunto que se trata no texto chárgico e sobre Mariana onde houve uma tragédia que uma barragem se sedeu e destruiu toda a cidade aí a lama contaminou o rio doce aquele 1% e acabou prejudicando os pescadores que viviam da pesca no rio doce aquele 1%. Foi lamentável o que aconteceu porque muitos peixes morreram”.

A5 mostrou que conseguiu internalizar e expandir muitas informações a respeito do assunto tratado na charge lida. Inferimos que isso foi resultado dos momentos de interao em sala de aula, a partir dos textos lidos nas atividades prévias. Assim, o aluno não são internalizou tais conhecimentos como os exteriorizou em sua resposta, nos mostrando habilidade de compreensão, a partir da apropriação do discurso alheio para elaboração do próprio discurso.

Quanto ao desfecho da resposta, percebemos certa dificuldade ou confusão com relação  informação do nome do rio, suscitado no texto chárgico. A5 compreendeu que o rio se chamava “rio doce aquele 1%.”. Embora tenha ocorrido tal equívoco, entendemos que a compreensão do aluno não ficou prejudicada, posto que ele demonstrou pleno domínio na elaboração discursiva de sua resposta, atendendo satisfatoriamente ao que lhe fora solicitado.

Como o aluno expandiu sua resposta por meio de explicação e ao final teceu um comentário, revelando envolvimento pessoal, emocional acerca do assunto abordado, concordamos que A5 apresentou responsividade ativa com expansão explicativa e/ou exemplificativo no nível de sensibilidade.

A6: “Peixes do rio doce: vem da grande quantidade de peixes que moravam no rio dce, e o rio dce era uma fonte de vida para os moradores sobreviverem”.

A6, por sua vez, revelou em sua resposta não ter levado em consideração o título da charge em sua totalidade, uma vez que considerou somente a primeira parte: “Peixes do rio doce”. Ao dar prosseguimento à resposta, o discente tentou elaborar uma explicação, como vemos no trecho da resposta: “vem da grande quantidade de peixes que moravam no rio dce”. Todavia, a finalização da ideia não satisfaz completamente o que lhe foi requerido, porque não considerou o enunciado “aquele 1%”, o qual direciona para o sentido do texto. Desse modo, o aluno acabou interrompendo o diálogo, evitando que houvesse, satisfatoriamente, uma conclusão.

Inferimos, diante dessa situação, que o aluno pode: a) ter respondido  questão apressadamente; b) não ter retomado a leitura da charge, do comando da questão ou da própria resposta, num processo de revisão como fora ensinado no decorrer das

aulas; c) as atividades prévias não foram suficientes para acionar ou expandir os conhecimentos já internalizados.

Sendo assim, concluímos que A6 manifestou o que denominamos de responsividade ativa com expansão parcial no nível de explicação. Ressaltamos que essa classificação se configura dado novo e que tomamos como base a classificação de Ohuschi (2013), apresentada numa outra categoria de responsividade (ativa com expansão explicativa e exemplificativa no nível de explicação).

2) Em um dado momento da mídia é informado que falta muito para o rio se curar. Que rio é esse? E por que demorará para ele se curar?

No que tange à questão 2, de nível literal de compreensão, notamos que todos os alunos responderam ativamente ao que lhes foi pedido, expressando terem captado com êxito as informações contidas na superfície textual e discussões em sala de aula. Atentamos também para o fato de os alunos não recorrerem à cópia textual para elaborarem suas respostas, o que vem comprovar que as leituras prévias, a possibilidade de interação e, conseqüentemente, de troca e expansão do conhecimento contribui para a tessitura do próprio dizer.

A partir das respostas a essa questão, averiguamos que: um aluno apresentou responsividade ativa com expansão explicativa e/ou exemplificativa no nível de explicação (OHUSCHI, 2013); três alunos revelaram o que denominamos de responsividade ativa com expansão explicativa e/ou exemplificativa no nível de opinião (OHUSCHI, 2013); um aluno manifestou responsividade silenciosa no nível de compreensão (OHUSCHI, 2013) e, por fim, um aluno externou responsividade ativa com expansão parcial no nível de explicação, conforme a seguir:

A1: “Este rio que se fala na charge é o Rio doce. Ele vai demorar para se curar porque a lama ainda está se espalhando no rio e a chuva quando cai ainda ajuda a espalhar essa poluição”.

Ao analisarmos a resposta de A1, percebemos que ele atendeu de forma adequada ao que fora requerido. Isso implica dizer que o aluno buscou produzi-la dentro dos limites da questão, respondendo o nome do rio e explicando as possíveis causas da demora da cura do referido rio, conforme sua compreensão. Nesse caso, entendemos que o discente manifestou responsividade ativa com expansão explicativa e/ou exemplificativa no nível de explicação (OHUSCHI, 2013).

A2: *“esse rio, é o Rio doce, é dito que falta muito para o rio se curar, porque vai ser difícil limpar aquele imenso rio; ainda mais que parece que o governo e a Samarco nem se importam com esse sofrimento”.*

A3: *“O rio que falta muito pra se curar chama-se rio doce, o rio doce falta muito pra se curar porque ele está poluído, cheio de metais pesados como, chumbo, alumínio, cobre e manganês, e também porque a Samarco e o governo ainda não deram o dinheiro do fundo que é 4,4 bilhões de reais, aí fica mais difícil resolver”.*

A4: *“É informado na mídia que falta muito para o rio se curar esse rio é o Rio Doce, ele demorará para se curar porque a chuva está espalhando a contaminação pelos rios da bacia do Rio Doce e o Governo e a Samarco nada fazem para melhorar a situação”.*

A2, A3 e A4 também seguiram o mesmo caminho na produção de suas respostas, respondendo e explicando os fatos. Todos informaram, revelando marcas de reflexão e criticidade, que o fato de os supostos responsáveis (pelo desastre e/ou possíveis soluções para amenizar a poluição do rio) não se importarem ocasiona ainda mais a demora na resolução dos problemas. Nesse caso, consideramos que os discentes A2, A3 e A4 vão além do solicitado ao expandirem suas respostas para o nível de opinião. Por essa razão, compreendemos que ambos revelaram responsividade ativa com expansão explicativa e/ou exemplificativa no nível de opinião (OHUSCHI, 2013).

Essa constatação, de certo modo, revela-nos o processo de amadurecimento dos aprendizes no que diz respeito à aprendizagem da leitura. Confirma, também, a importância e a contribuição que um trabalho desenvolvido a partir da perspectiva interacionista e dialógica pode surtir no processo de ensino e aprendizagem do ato de ler.

A5: *“O rio e o rio doce: aquele 1% e ele demora para se curar porque o governador de Mariana não faz nada a meses e o acontecimento ocorreu no dia 5 de novembro de 2015”.*

A5, mais uma vez, equivocou-se quanto ao nome do rio. Ao tecer sua explicação, como solicitado, o aluno atribuiu o fato da suposta demora da cura do rio à responsabilidade do governador, que no caso seria do Estado de Minas Gerais, não de Mariana, como informou o discente.

Essas informações confusas em sua resposta revelou que o aprendiz está ainda em processo de internalização do conhecimento. Percebemos o esforço do aluno para responder à questão 2, mas não notamos ainda, o domínio do

conhecimento difundido por meio da leitura da charge e discussões em sala de aula. Daí, interpretamos que A5 apresentou, nessa resposta, responsividade silenciosa no nível de compreensão (OHUSCHI, 2013).

A6: “Pela causa da chuva que em vez de melhorar só piora a situação, espalhando destruição e prejuízos pelos rios que faziam parte do rio doce”.

A6, no que lhe coube, demonstrou não ter atentado à primeira indagação (Que rio é esse?), visto que ele não apresentou a resposta esperada. Supomos que o aluno não estava envolvido na atividade por algum motivo: pressa para terminar a atividade ou a ausência nas aulas que antecederam a atividade escrita.

Não consideramos a natureza da questão 2 (compreensão no nível literal) com grau de dificuldade elevado, posto que, para respondê-la, o leitor precisaria apenas estar atento às informações explicitamente apresentadas na superfície textual. Além disso, ao analisarmos as respostas de A6 referentes à atividade anterior (AT3) pudemos observar bom desempenho do aluno. Por isso, entendemos que o problema não está na questão, uma vez que os demais alunos conseguiram realizá-la satisfatoriamente. Mas, na falta de mais engajamento por parte de A6.

Quanto ao segundo questionamento (por que demorará para ele se curar?), o aluno conseguiu atender acertadamente ao solicitado, explicando as possíveis causas pelas quais o rio demorará para se curar. Desse modo, o discente revelou responsividade ativa com expansão parcial no nível de explicação.

6.3.2.2 Bloco 2: nível de compreensão inferencial

As questões elaboradas de acordo com o nível inferencial de compreensão, como vimos, requer habilidades no manejo da estratégia de inferência. Assim, para o bom desempenho dos alunos-leitores, quanto às questões 3 e 4, eles precisariam ancorar-se em informações que não estão, necessariamente, nos limites textuais da charge lida, mas nos limites extratextuais, sem perder de vista a relação de sentido entre tais informações e o texto chárstico em questão.

3) Os personagens da charge eletrônica estudada são dois peixes. Por que o chargista optou por caricaturar essa espécie em vez de seres humanos?

Para responder à questão 3, esperávamos que os alunos levantassem as seguintes inferências: a) a poluição do Rio Doce matou uma grande diversidade de vida marinha, dentre elas, muitas espécies de peixes; b) sendo o Rio Doce

grandemente afetado pela poluição oriunda da ruptura da Barragem do Fundão em Mariana, várias espécies de peixes perderam seu habitat natural; c) a caricatura dos peixes atribui à charge muito mais humor do que a caricatura de seres humanos.

Dessa forma, observamos que: cinco alunos externaram Responsividade ativa com expansão explicativa e/ou exemplificativa no nível de explicação (OHUSCHI, 2013) e um aluno, revelou Responsividade ativa com expansão explicativa e/ou exemplificativo no nível de opinião (OHUSCHI, 2013).

A1: “O chargista escolheu as caricaturas dos peixes porque eles foram os mais prejudicados, os humanos também foram prejudicados mas os peixes ficaram sem as suas casas e ainda morreram”.

A2: “O chargista optou por caricaturar essa espécie porque, quem morava nesse rio eram os peixes, e assim como os seres humanos eles também foram afetados, porque não tinham onde morar e principalmente já estavam mortos”.

A3: “O chargista optou por caricatura os peixes em vez de seres humanos por que a situação estava tão grave que até os peixes estavam revoltados tem até uma parte na charge eletrônica em que os peixes falam que se eles tivessem vivos não teriam aonde morar”.

A4: “O chargista optou por caricaturar peixes no seu vídeo em vez de seres humanos porque a espécie mais afetada na tragédia foram os peixes, pois moravam no rio doce que foi o ícone mais afetado”.

A5: “Por que os prejudicados foram claro os moradores que ficaram desabrigados mais também os peixes do rio doce: aquele 1% porque acabaram morrendo com o contaminou da lama”.

Percebemos que A1, A2, A3, A4 e A5 revelaram, igualmente, em suas respostas, habilidades de compreensão ao conseguirem fazer as inferências adequadas para atenderem ao que fora solicitado. Os alunos perceberam que o sentido do título recaía no fato de os peixes terem sido grandemente prejudicados, sendo mortos ou ficado sem ter onde morar.

É o que podemos observar nos seguintes trechos de respostas: “os peixes ficaram sem as suas casas e ainda morreram” (A1); “[...] os peixes, (...) não tinham onde morar e principalmente já estavam mortos” (A2); “[...] os peixes falam que se eles tivessem vivos não teriam aonde morar” (A3); “[...] a espécie mais afetada na tragédia foram os peixes, pois moravam no rio doce que foi o ícone mais afetado” (A4); “os peixes do rio doce (...) acabaram morrendo com o contaminou da lama” (A5). Desse modo, entendemos que os referidos alunos apresentaram responsividade ativa com expansão explicativa e/ou exemplificativa no nível de explicação (OHUSCHI, 2013).

A6: *“O chargista criou peixes como personagens porque, toda vida marinha ficou destruída pela causa dos metais, que a cada dia se espalhava como um vírus trazendo mais e prejuízo para aquelas pessoas que viviam da pesca e só sobreviviam da água para sobreviver”.*

A6 atendeu convenientemente ao comando da questão, elaborando sua resposta com foco na explicação de fatos discutidos a partir da leitura da charge em questão. No entanto, notamos que o aluno não se limitou apenas à explicação, mas expandiu sua resposta, superando a expectativa do questionamento.

O aluno exteriorizou, ainda, marcas de reflexão e crítica sobre os fatos ao tecer sua opinião, conforme observado no trecho: “[...] trazendo **mais e mais prejuízo** para aquelas pessoas que viviam da pesca” (A6) (grifos nossos). Com base nessa constatação, entendemos que A6 manifestou responsividade ativa com expansão explicativa e/ou exemplificativa no nível de opinião (OHUSCHI, 2013).

4) Um dos peixinhos informa que “Governo e Samarco é que deviam dar um jeito”. Por que o governo e a Samarco estão sendo responsabilizados? Que jeito seria esse sugerido pelos peixinhos?

Para responder à questão 4, novamente os alunos teriam que lançar mão da inferenciação, habilidade fundamental para esse nível de compreensão (inferencial). Para tanto, os discentes teriam que levantar informações suscitadas, principalmente, pelas situações interativas ocorridas na sala de aula, a partir da leitura de textos complementares, para então conectá-las às informações contidas na charge lida, a fim de construir os sentidos pretendidos pelo direcionamento da questão.

Dessa maneira, percebemos que: um aluno revelou responsividade ativa com expansão explicativa e/ou exemplificativa no nível de sensibilidade; três alunos revelaram responsividade ativa com expansão explicativa e/ou exemplificativa no nível de explicação (OHUSCHI, 2013) e dois alunos apresentaram responsividade ativa com expansão parcial no nível de explicação.

A1: *“O governo e a Samarco estão sendo responsabilizados porque o governo era o qual deveria dar o dinheiro para recuperar a cidade mais ainda não deu, a Samarco porque a barragem se rompeu ela não quis se responsabilizar por isso. O jeito que os peixes falam na charge e para ajudar as pessoas desabrigadas e também dar o dinheiro, eu sei que com esse dinheiro não vai apagar a morte de pessoas nesta tragédia mas pode ajudar quem ainda esta vivo”.*

Notamos, na resposta de A1, o manejo adequado da estratégia de inferência, mostrando que o aluno detém habilidades de compreensão, uma vez que as informações contidas na referida resposta não foram encontradas na superfície da

charge. Isso nos revelou que o estudante percebeu a necessidade de acionar conhecimentos extratextuais (adquiridos com leituras outras) e o fez, de maneira eficiente, desvelando-se, desse modo, um leitor proficiente.

Ademais, A1 deixou evidente ter se apropriado dos conhecimentos acerca da estruturação da resposta, exprimindo mais ainda a sua maturação leitora. Sua resposta denotou fortes marcas de reflexão e criticidade ao declarar: “eu sei que com esse dinheiro não vai apagar a morte de pessoas nesta tragédia mas pode ajudar quem ainda esta vivo” (A1). Com isso, o discente deixou transparecer certo envolvimento emocional diante dos fatos propagados pela charge. Dessa maneira, interpretamos que a atitude compreensiva de A1 pode ser classificada como responsividade ativa com expansão explicativa e/ou exemplificativa no nível de sensibilidade.

A2: “O governo e a Samarco estão sendo responsabilizados porque eles é que deviam dar um jeito, esse jeito sugerido seria, repassar 4,4 milhões para repara os danos da barragem que se rompeu em Mariana”.

A3: “Porque, como o jornal: “linha do tempo informa a barragem é da Samarco e o governo de alguma forma têm que se responsabilizar. O jeito sugerido pelos peixinhos seria que a Samarco e o governo pagassem o dinheiro do fundo para descontaminar o rio e levantar a cidade”.

A4: “O governo e a samarco estão sendo responsabilizados pela tragédia porque a barragem que se rompeu era da Samarco, o jeito sugerido pelos peixinhos seria tirar contaminação do rio Doce”.

A2, A3 e A4, mais diretos e objetivos, porém, não menos ativos, atenderam satisfatoriamente à questão 4. Esboçaram também a habilidade de inferir, ao ancorar-se em informações extratextuais, para então construírem os sentidos da charge. A partir disso, elaboraram suas respostas, revelando, sutil marca de criticidade. Por isso, entendemos que nas respostas de A2, A32 e A4 ocorreu responsividade ativa com expansão explicativa e/ou exemplificativa no nível de explicação (OHUSCHI, 2013).

A5: “O jeito que os peixinhos sugerem e que o governo e Samarco tem que deixar de falar demais e começar a fazer o que tem que ser feito. Tipo reconstruir a cidade de Mariana denovo reconstruir a barragem para que os moradores voltem para seus lares”.

A6: “Seria consertar toda destruição causada pela barragem da Samarco, e por isso que o governo e a Samarco deve ajudar todo prejuízo que a causaram as pessoas. Mais diz que a Samarco defende ela, dizendo: que contaminação de peixes em rios e lagos e normal”.

Nas respostas apresentadas por A5 e A6, observamos que não houve referência ao primeiro questionamento (Por que o governo e a Samarco estão sendo responsabilizados?), fato que vem revelar, de certa forma, uma atitude de desconsideração, já que os discentes não atenderam ao que lhes foi requerido, a princípio. Entretanto, no que tange à segunda indagação (Que jeito seria esse sugerido pelos peixinhos), os discentes apresentaram respostas bem ativas, com expansão, inclusive, de explicação e exemplificação.

Diante dessa constatação, entendemos que a primeira pergunta não foi respondida porque, supostamente, os alunos não tenham percebido que se tratava de dois questionamentos em um só. Portanto, acreditamos que as responsabilidades de ambos podem ser classificadas como responsividade ativa com expansão parcial no nível de explicação.

6.3.2.3 Bloco 3: nível de compreensão inferencial extratextual

As questões 5 e 6, de nível inferencial extratextual de compreensão, são mais complexas, porque requeriam do aluno-leitor a habilidade de acionar seus conhecimentos prévios a respeito do assunto abordado na charge e articulá-los aos conhecimentos presentes no texto, para então alcançar o sentido pretendido pela pergunta. Dessa maneira, podemos concluir que o leitor, ao chegar nesse nível, isto é, ao atender, satisfatoriamente, tais questões, encontra-se num estágio bem avançado na leitura, num estágio de desenvolvimento e maturação de estratégias e habilidades leitoras.

5) Que prejuízos ambientais e sociais estão sendo denunciados na charge em estudo? Você os considera graves ou não? Por quê?

Nas respostas apresentadas à questão 5, verificamos que: dois alunos manifestaram responsividade ativa com expansão parcial no nível de explicação; dois denotaram responsividade ativa com expansão explicativa e/ou exemplificativa no nível de explicação (OHUSCHI, 2013) e dois alunos externaram responsividade ativa com expansão explicativa e/ou exemplificativa no nível de opinião (OHUSCHI, 2013), conforme a seguir:

A1: *“Os prejuízos ambientais e sociais que estão sendo denunciados é o que aconteceu em Mariana que aquela tragédia fez muitas pessoas morrerem. Eu considero este acidente grave porque ele fez muitas pessoas morrerem e deixando muitas pessoas desabrigadas”.*

A5: *“Sim claro que os prejuízos ambientais são graves por que falta muito para o rio se curar e com muita chuva só piora a situação por que espalha mais a contaminação com alumínio, o chumbo, o cobre e manganês em “Mariana-MG”.*

Constatamos que A1 conseguiu exteriorizar de forma objetiva sua compreensão, ao informar sobre o que foi denunciado a partir da charge e ao manifestar seu posicionamento diante do fato ocorrido (considerou grave ou não), justificando-o. Sua resposta, no entanto, ficou restrita somente à informação referente à morte e desabrigo das pessoas, confirmando que sua atenção foi direcionada somente para os prejuízos sociais, deixando de citar os ambientais. Isso de certo modo não implica responsividade passiva ou silenciosa, mas uma compreensão ativa com expansão parcial, já que o aluno não atendeu por completo a situação comunicativa.

A5, por sua vez, produziu sua resposta também de forma mais objetiva. Notamos que ele a iniciou revelando seu posicionamento acerca dos prejuízos causados pelo desastre, afirmando considerá-los graves. Depois, o aluno teceu sua justificativa, explicando o porquê da gravidade. No entanto, é percebido que o discente deixou de considerar o questionamento em sua totalidade, visto que respondeu unicamente à última indagação da questão (Você os considera graves ou não? Por quê?).

Insistimos que, nos dois casos, não se tratou de responsividade passiva, posto que os alunos revelaram habilidade de compreensão acerca do que foi discutido com a leitura da charge. Talvez, tal desconsideração seja decorrente de situações contextuais de sala de aula como: a) barulho intenso, devido às discussões suscitadas a partir das leituras realizadas; b) pressão para responder (essa foi uma característica observada nos alunos, no geral); c) a não retomada da leitura no que tange ao comando da questão e/ou d) incompreensão do que fora solicitado. Diante disso, consideramos que A1 e A5 manifestaram responsividade ativa com expansão parcial no nível de explicação.

A2: *“os prejuízos ambientais, são: a água do Rio doce virou veneno, ela está cheia de metais pesados, a região de Mariana (MG) está destruída, e a chuva não melhora a situação. Eu os considero muito graves, porque a tragédia que aconteceu em Mariana, matou muitas pessoas, animais, e continua trazendo prejuízos”.*

A3: *“Na charge estão sendo denunciados prejuízos ambientais como a poluição do Rio doce, as mortes dos peixes e as mortes das plantas que ficam no fundo*

Rio e sociais estão denunciando a Samarco e o governo por não ter dado o dinheiro do fundo se é que eles se importam. Eu considero grave pois o rio doce era muito importante para a população de Mariana-MG”.

Ao analisarmos as respostas apresentadas por A2 e A3, verificamos que ambos conseguiram atender de forma satisfatória ao solicitado, externando suas habilidades de compreensão ao concatenar conhecimentos de natureza textual com os de natureza extratextual. Cumpriram todos os passos conduzidos pela questão, dialogando acerca dos prejuízos ambientais e sociais por meio de exemplos; manifestando posicionamentos reflexivos sobre os fatos ocorridos na tragédia em questão e, por fim, apresentando justificativa.

Desse modo, podemos perceber que A2 e A3 atingiram com êxito o nível de compreensão pretendido. Isso confirma o significativo avanço dos alunos no que diz respeito ao desenvolvimento da competência leitora. Concluímos que a responsividade revelada nas suas respostas pode ser enquadrada na seguinte classificação: responsividade ativa com expansão explicativa e exemplificativa no nível de explicação (OHUSCHI, 2013).

A4: “Os prejuízos ambientais e sociais que estão sendo denunciados na charge em estudo são a poluição no rio doce e com essa poluição os peixes não onde morar e em meio a tanta poluição eles acabam morrendo, metais pesados espalhados pelo rio que são chumbo, alumínio, cobre e manganês, a cidade de Mariana que foi engolida pela lama e muitos cidadãos que estão longe de suas casas. Em minha opinião, esses prejuízo são muito graves porque mexeu tanto com a estrutura da natureza e a estrutura das pessoas que moravam nessa região e cidades vizinhas”.

A6: “Os prejuízos que estão sendo denunciados na charge são graves por que: sem peixe não há vida marinha e já que muitos peixes morreram tem ate riscos de que eles fiquem em extinção, e já os prejuízos causados na cidade são destruições de casas, peca de animais e de familiares que muitas pessoas não irão superar isso tão cedo. Eu considero gravíssimo porque prejudicou muita gente”.

Observamos que A4 e A6 também se apropriaram de informações discutidas acerca do assunto abordado na charge. Ao exteriorizá-las em suas respostas, deixaram transparecer marcas de reflexão e criticidade, evidenciando um processo de internalização do conhecimento. Percebemos que os discentes extrapolaram as expectativas da questão, indo além do solicitado, utilizando-se de exemplos e explicitando, no meio e/ou final da resposta, suas opiniões.

É o que podemos verificar nos trechos seguintes: “Em minha opinião, esses prejuízos são muito graves porque mexeu tanto com a estrutura da natureza e a estrutura das pessoas que moravam nessa região e cidades vizinhas” (A4); “[...] já que muitos peixes morreram tem até riscos de que eles fiquem em extinção[...]; [...] muitas pessoas não irão superar isso tão cedo” (A39). Nesses casos, entendemos que A4 e A6 manifestaram responsividade ativa com expansão explicativa e/ou Exemplificativa no nível de opinião (OHUSCHI, 2013).

6) O que poderia ser feito para amenizar os prejuízos tanto da natureza quanto da população de Mariana- MG ocasionados pelo rompimento da barragem da Samarco? Justifique.

Na resposta à questão 6, esperávamos obter como resposta a referência a possíveis ações de caráter sócio-político que, supostamente, pudessem solucionar, pelo menos em parte, os problemas oriundos do desastre ocorrido em Mariana-MG.

Consideramos, em alguns casos, que a expectativa da questão foi superada, pois os alunos demonstraram senso crítico aguçado frente ao assunto discutido. Por isso, a responsividade, unanimemente ativa, apresentou-se com variadas classificações.

Assim sendo, notamos que: um aluno apresentou responsividade ativa com expansão explicativa e/ou exemplificativa no nível de objetividade; dois alunos revelaram responsividade ativa com expansão explicativa e/ou exemplificativa no nível de opinião (OHUSCHI, 2013) e dois, denotaram responsividade ativa com expansão explicativa e/ou exemplificativa no nível de sensibilidade, conforme a seguir:

A1: “O que poderia ser feito era que eles podiam ajudar mais as pessoas desabrigadas e ajudar o rio a repor as suas forças pra que o povo possa de novo pescar e beber de novo esta agua”.

Ao analisarmos a resposta de A1, averiguamos que o aluno optou pela objetividade. Atendeu adequadamente ao que lhe foi indagado, mas o fez de forma mais concisa, não expandindo com especificações precisas suas colocações. Isso pode ser observado no seguinte trecho: “[...] podiam ajudar mais as pessoas desabrigadas[...]” (A1). É notado que o aluno apresentou uma ideia ampla (ajudar as pessoas) sem especificá-la. O mesmo ocorreu com outra ideia apresentada: “[...] ajudar o rio a repor as suas forças [...]”

Nos dois casos, conseguimos visualizar as ideias do discente, porém sem detalhes de informação de como tais ações poderiam ser concretizadas. Nesse caso, compreendemos que sua compreensão se manifestou como responsividade ativa com expansão explicativa e/ou exemplificativa no nível de objetividade.

A2: “Poderia ser feito para amenizar os prejuízos da natureza e população; usar os 4,4 milhões para reconstruir aquela cidade e despoluir o rio doce, eles fizeram alguma coisa, mas não fizeram tudo”.

A3: “Poderiam ser feitas várias coisas para amenizar os prejuízos tanto da natureza quanto da população de Mariana-MG, por exemplo, pagar o dinheiro do fundo mas também pelo o que eu conseguir informações em sala de aula soube que muitas pessoas doaram coisas para a população, então poderiam continuar doando para a população de Mariana-MG”.

As respostas produzidas por A2 e A3 nos revelaram a apropriação de informações precisas, adquiridas a partir das leituras e discussões realizadas em sala de aula. Isso revela que os discentes retomaram tais leituras e/ou recorreram às anotações feitas em caderno, conforme mediação docente, para então, tecerem seus discursos.

Dessa forma, atenderam ao que lhes foi requerido, exprimido habilidades quanto ao manejo de estratégias de leitura. A partir disso, concluímos que os alunos se encontram em processo de desenvolvimento de suas competências leitoras, o que, de certo modo, corrobora a eficiência de um trabalho voltado para o ato de ler, ancorado na perspectiva interacionista da linguagem.

A2 usou a informação do repasse da verba no valor de 4,4 milhões de reais (informação extratextual) e expôs a ideia de que esse valor poderia ser usado para a reconstrução da cidade e tratamento do Rio Doce. Além disso, deixou evidente sua opinião, expressando criticidade ao declarar: “[...] eles fizeram alguma coisa, **mas o que fizeram não resolveu tudo**” (A2) (grifos nossos).

A3 externou a mesma ideia: usar o dinheiro do fundo (verba repassada pelo Governo Federal) para sanar os prejuízos e ainda, sugeriu a doação de “coisas” para a população de Mariana-MG. Dessa forma, interpretamos que A2 e A3 manifestaram responsividade ativa com expansão explicativa e exemplificativa no nível de Opinião (OHUSCHI, 2013).

A4: “Poderia ser feito para amenizar os prejuízos tanto da natureza quanto da população de Mariana-MG a retirada da lama e dos metais pesados da bacia do rio doce e a retirada do lixo e da lama que ficou na cidade de Mariana e reconstruir

a cidade. Isso tem que ser feito logo, não tem que esperar mais porque as pessoas e a natureza sofrem”.

A5: “O que poderia ser feito para amenizar os prejuízos da natureza e da população era tentar ajudar os desabrigados do distrito de Bento Rodrigues e a população com o que o ministro repassou com 4, 4 mil isso não ajuda muito porque não dá uma vida de uma das vítimas, mas ameniza o sofrimento”.

A6: “O governo e a Samarco deveria reformar a cidade para a população e começar a criar peixes em pequenas piscinas de águas. Assim o governo e principalmente a Samarco estariam pagando pelo desastre que eles cometeram”.

A4, A5 e A6 responderam à questão 6, de forma adequada, procurando atender ao que foi requerido. Assim, cada um apresentou suas ideias e justificativas a partir de explicação e exemplificação. Verificamos, além disso, fortes evidências de reflexão e crítica no plano discursivo das respostas, consoante excertos: “[...] Isso tem que ser feito logo, não tem que esperar mais porque as pessoas e a natureza sofrem” (A4). Nesse trecho, percebemos o envolvimento emocional do aluno, a reflexão com relação ao sofrimento das pessoas e da natureza e a preocupação com a agilidade na resolução do problema (“tem que ser feito logo”).

Neste outro excerto: “[...] isso não ajuda muito porque não dá uma vida de uma das vítimas, mas ameniza o sofrimento” (A5), visualizamos novamente o envolvimento emocional com o sofrimento alheio e a reflexão e criticidade sobre a morte das pessoas (nada do que façam devolverá a vida das vítimas). “[...] Assim o governo e principalmente a Samarco estariam pagando pelo desastre que eles cometeram” (A6); nesse, o aluno evidenciou sua opinião e crítica.

Com base nessas constatações, concordamos que esses alunos internalizaram e fizeram referência às informações sobre o tema proposto por meio da charge “Peixes do Rio Doce: aquele 1%”, revelando expansão e/ou aprimoramento do conhecimento. Por isso, entendemos que A4, A5 e A6 apresentaram responsividade ativa com expansão explicativa e/ou exemplificativa no nível de sensibilidade.

6.3.2.4 Bloco 4: Interpretação

Nesta etapa – interpretação - esperávamos que os aprendizes-leitores fossem capazes de criticar, julgar, avaliar e externar opinião própria a respeito do assunto tratado na leitura. Para tanto, eles precisariam recorrer aos seus conhecimentos prévios e interligá-los às informações contidas na charge. Segundo Menegassi (2010a), é preciso que haja esta conexão: conhecimentos presentes no texto com os

de mundo. Assim, o leitor consegue atribuir novos sentidos ao que leu, sendo capaz de produzir um discurso novo, com informações novas a partir do seus julgamentos e reformulações do já dito.

7) O fato ocorrido no distrito de Bento Rodrigues em Mariana, Minas Gerais, ocasionou muitos transtornos, não só para a população daquele lugar, como também para outras cidades, inclusive do Espírito Santo. Você considera a possibilidade da catástrofe ter sido evitada? O que poderia ter sido feito, na sua opinião, para ter evitado tamanho desastre?

No que tange à questão 7, observamos que os alunos apresentaram respostas adequadas, cognitivamente e discursivamente, posto que o plano global das referidas respostas se mostrou coerentemente articulado com o que foi solicitado. Ademais, foi possível notar a postura crítica dos alunos ao esboçarem suas opiniões, reformuladas e expandidas a partir de nossas leituras em sala de aula.

Nas respostas referentes a essa questão, constatamos que: quatro alunos apresentaram responsividade ativa com expansão explicativa e/ou exemplificativa no nível de opinião (OHUSCHI, 2013) e dois manifestaram responsividade ativa com expansão explicativa e/ou exemplificativa no nível de crítica (OHUSCHI, 2013), conforme analisado a seguir:

A1: *“Eu considero que poderia ter evitado porque a Samarco poderia ter avisado que a barragem poderia se romper e poderia ter evitado muitas mortes. Eles poderiam ter criado um jeito de avisar a população que poderia acontecer alguma coisa ai as pessoas poderiam ter saído das suas casas a tempo”.*

A2: *“Na minha opinião considero a possibilidade da catástrofe, sim ter sido evitada. Eles poderiam ter reforçado a barragem, para evitar tamanho desastre”.*

A4: *“O fato ocorrido no Distrito de Bento Rodrigues em Mariana ocasionou muitos transtornos, havia possibilidades da catástrofe ter sido evitada, poderia ter sido feito para evitar esse desastre a manutenção da barragem que estava com nível elevado de lama e com alguns problemas estruturais”.*

A6: *“Poderia ter sido evitado. Eles deveriam jogar troços para barragem não quebrar, e o governo deveria colocar um sinal de alerta para que se isso acontecer eles escutavam o sinal e saiam da cidade sem se machucar”.*

Ao elaborar suas respostas, A1, A2, A4 e A6 expressaram entendimento acerca dos fatos discutidos na charge. A partir de informações levantadas durante as atividades prévias e a leitura do texto em estudo, os alunos demonstraram avaliação dos fatos, tendo bagagem cognitivo-discursiva suficiente para tecerem suas respostas.

Todos expuseram acreditar na possibilidade de o acidente ocorrido em Mariana-MG ter sido evitado, explicando com exemplificações as possibilidades de ações, as quais poderiam, supostamente, ter impedido tamanha tragédia. Sendo assim, acreditamos que os discentes, A1, A2, A4 e A6, revelaram responsividade ativa com expansão explicativa e/ou exemplificativa no nível de opinião (OHUSCHI, 2013).

A3: “Sim eu considero a possibilidade da catástrofe ter sido evitado, pelas informações em sala de aula que tive a Samarco tinha que especializar a barragem e que eles não viram que a barragem estava fraca, se eles tivessem visto nada disso teria acontecido”.

A5: “O que deveria ser feito para combater tanto desastre em Mariana, Minas Gerais era governo mandar fazer melhorias na barragem que se rompeu porque o governo viu que estava chovendo demais em Mariana, então ele deveria fazer grandes melhorias na barragem. Esse desastre poderia ser evitado”.

Quanto às respostas dadas por A3 e A5, notamos que ambos também apresentaram habilidade de interpretação, visto que eles conseguiram concatenar os conhecimentos de mundo com os presentes na charge lida, para, a partir disso, proferir seus discursos. Porém, além disso, verificamos que ambos exteriorizaram maior criticidade ao lançarem suas opiniões, responsabilizando Samarco e Estado pelo fato ocorrido. Por esse motivo, entendemos que a responsividade manifestada em ambas as respostas podem ser classificadas como responsividade ativa com expansão explicativa e/ou exemplificativa no nível de crítica (OHUSCHI, 2013).

8) Constatou-se por meio dos textos lidos em sala que os prejuízos foram muitos: materiais, ambientais, pessoais, inclusive, vidas se perderam na avalanche de lama que invadiu o pequeno distrito de Bento Teixeira naquele dia 05 de novembro de 2015. Você concorda com a punição dos donos da Samarco por esse acontecimento, ou seja, eles merecem ser responsabilizados por este fato? Justifique sua resposta.

Ao analisarmos as respostas apresentadas à questão 8, do último bloco (Interpretação) referente à AT4, constatamos que os discentes responderam adequadamente àquilo que fora requerido. Acreditamos que as discussões prévias à leitura, a partir do material de apoio - que contextualizou o fato que deu origem à charge - contribuiu para a ativação da responsividade discente.

As respostas a essa questão evidenciaram que: dois alunos denotaram responsividade ativa com expansão explicativa e/ou exemplificativa no nível de crítica

(OHUSCHI, 2013) e quatro alunos externaram responsividade ativa com expansão explicativa e/ou exemplificativa no nível de opinião (OHUSCHI, 2013).

A1: “Sim concordo. A Samarco é culpada porque ela sabia que a barragem poderia se romper mais não avisou a ninguém porque ela so penso nela pois se ela falasse a sua reputação ia cair muito”.

A2: “A Samarco deve ser punida dos danos ambientais porque a responsabilidade é dela, de manter as barragens seguras, sem prejudicar a população, e depois de tudo isso eles ainda dizem que a contaminação de peixes com metais é natural”.

Observamos que, para desenvolver sua resposta, A1 deixou transparecer que tomou como base, principalmente, informações externas ao texto, procedentes, certamente, das discussões ocorridas em sala de aula. Isso revelou a habilidade de estratégia do aluno, em relacionar informações dadas dentro e fora do texto.

O aprendiz respondeu ao questionamento apresentando, a priori, seu posicionamento (concorda ou não) seguido de justificativa. Ao final da resposta, teceu um juízo de valor a respeito da Mineradora, a qual foi responsabilizada pela tragédia ocorrida em Mariana-MG. É o que observamos no trecho: “A Samarco [...] não avisou a ninguém porque ela so penso nela pois se ela falasse a sua reputação ia cair muito” (A1).

Diante do exposto, entendemos que o aluno julgou a Samarco como “mercenária”. Segundo a interpretação do próprio aluno, ela agia somente em função de interesses próprios. Assim, conseguimos visualizar a capacidade crítica do discente sendo aguçada.

A2, por sua vez, também vem revelando significativas marcas de reflexão e crítica ao responder a questão 8, deixando evidente que concorda com a punição da Samarco. A partir disso, apresentou justificativas cabíveis à situação discursiva em questão. Notamos ainda, que o discente buscou suporte nas leituras anteriores para expandir seu conhecimento e poder tecer sua resposta.

Assim como A1, A2 externalizou tentativa de avaliação e julgamento com relação à postura da Samarco diante dos fatos, conforme excerto: “e depois de tudo isso eles ainda dizem que a contaminação de peixes com metais é natural” (A2). Com base nesse entendimento, concordamos que A1 e A2 manifestaram responsividade ativa com expansão explicativa e/ou exemplificativa no nível de crítica (OHUSCHI, 2013).

A3: *“Eu acho que eles merecem ser responsabilizados por este fato. O jornal divulgou que a Samarco fechou acordo para recuperar o Rio doce depois de mais de um mês de negociações em Brasília. A Samarco deve pagar porque ela é a culpada pela tragédia em Mariana, a barragem era dela”.*

A4: *“A Samarco mereceu ser responsabilizada pela punição que lhe foi dada pelo desastre porque o motivo da catástrofe foi o rompimento da barragem que pertencia á ela”.*

A5: *“A Samarco e que e responsável pela barragem e a Samarco não faz nada para a barragem que se rompeu o governo também não faz nada até hoje a 6 meses”.*

A6: *“Eles merecem sim, ter a responsabilidade da tragédia que eles causaram na cidade, tanto que diz na reportagem “que eles não possuem nenhuma ligação dos rejeitos oriundos do desastre”, mas quem jogava lixo tóxicos na barragem não era os moradores. Mais eles devem se arrepender pelo que cometeram”.*

A3, A4, A5 e A6 responderam ativamente ao que lhes foi requerido. Nessas respostas, averiguamos um teor significativo de crítica, de acionamento de conhecimentos prévios, interligados aos conhecimentos explicitados no texto. O que comprova, de certo modo, o processo de desenvolvimento das competências leitoras desses alunos.

Além disso, percebemos, do ponto de vista discursivo, que todos expandiram suas respostas com explicações coerentes e em alguns casos com declarações bem enfáticas, como: “[...] A Samarco deve pagar porque ela é a culpada pela tragédia em Mariana, a barragem era dela” (A3); “[...] a Samarco não faz nada pela barragem que se rompeu [...]” (A5); “[...] quem jogava lixo tóxicos na barragem não era os moradores [...]” (A6).

A partir dessas constatações, concordamos que os aprendizes foram capazes de julgar informações, reformulando suas ideias e exteriorizando-as por meio de opiniões. Assim, interpretamos que a responsividade revelada nas respostas de A3, A4, A5 e A6 pode ser enquadrada na seguinte classificação: responsividade ativa com expansão explicativa e/ou exemplificativa no nível de opinião (OHUSCHI, 2013).

Ao finalizarmos esta seção, na qual descrevemos os resultados da análise referente à AT4, queremos destacar o significativo avanço dos alunos, no que diz respeito às habilidades de compreensão leitora. Embora, em alguns casos, tenhamos visualizado ocorrência de responsividade silenciosa de compreensão e

responsividade ativa com expansão parcial, consideramos bastante positivo os resultados alcançados a partir das aulas propiciadas por meio do PPL.

Um número expressivo de alunos comprovaram ter desenvolvido estratégias de compreensão, uma vez que, gradativamente, foram aprimorando suas compreensões, passando de um nível mais básico (literal) para um nível mais profundo, chegando com êxito à etapa de interpretação. Essas evidências vêm confirmar a eficiência do trabalho desenvolvido dentro de uma perspectiva em que prevaleça a interação, o diálogo entre as partes envolvidas no processo comunicativo, no caso, aluno-leitor, professor-leitor e autor, considerando os aspectos discursivos, linguísticos, sociais, culturais, ideológicos, tanto de quem produz quanto de quem recebe o texto lido.

Portanto, nas respostas escritas em AT4, constatamos, de acordo com Ohuschi (2013): responsividade ativa com expansão explicativa e/ou exemplificativa no nível de: a) crítica; b) opinião; c) explicação. Além desses, evidenciamos a responsividade silenciosa no nível de compreensão.

Foi possível também perceber, dentre os níveis por nós já elucidados neste trabalho: responsividade ativa com expansão explicativa e/ou exemplificativa no nível de: a) sensibilidade; b) objetividade. Constatamos, ainda, uma nova classificação quanto ao nível de responsividade, demonstrada no quadro abaixo:

Quadro 13: Novo nível: responsividade AT4

Categoria	Nível	Explicação
Responsividade Ativa com expansão parcial	Explicação	A resposta é imediata, pautada em explicações. Porém a expansão não ocorre por completo, porque o parceiro do ato interativo não leva em consideração o direcionamento da questão como todo.

Destarte, concluímos o último capítulo de nossa Dissertação. Nele, apresentamos os resultados da análise das atividades de leitura (AT1, AT2, AT3, AT4) aplicadas para alunos de uma turma do 9º ano do ensino fundamental, a partir do gênero charge. Tais atividades, ora respondias oralmente, ora por escrito, revelaram de que forma a compreensão responsiva discente foi manifestada, bem como o progresso, o amadurecimento da competência leitora dos alunos no decorrer da aplicação do PPL.

Para melhor visualizarmos esses avanços no que tange à compreensão leitora discente, sistematizamos em um quadro o comparativo entre AT2 (atividade respondida por escrito na fase diagnóstica) e AT4 (última atividade respondida por escrito):

Quadro 14: Comparação da compreensão responsiva discente AT2/AT4

Atividade de leitura respondida por escrito (diagnóstico):	Última atividade de leitura respondida por escrito:
Responsividade ativa com expansão explicativa e/ou exemplificativa no nível de descrição.	Responsividade ativa com expansão explicativa e/ou exemplificativa no nível de: a) crítica; b) opinião; c) explicação (OHUSCHI, 2013).
Responsividade ativa com expansão parcial no nível de descrição.	Responsividade ativa com expansão explicativa e/ou exemplificativa no nível de: a) sensibilidade; b) objetividade.
Responsividade ativa com expansão parcial no nível de obliquidade.	Responsividade ativa com expansão parcial no nível de explicação.
Responsividade ativa com expansão parcial no nível de dúvida.	Responsividade silenciosa no nível de compreensão (OHUSCHI, 2013).

CONCLUSÃO

A Dissertação em questão assumiu o objetivo geral de refletir sobre a responsividade discente no processo de ensino e aprendizagem da leitura, levantando a seguinte problemática: *Quais os níveis de responsividade dos alunos do 9º ano do ensino fundamental durante a realização de atividades de leitura?* Tomamos como hipóteses: a) as atividades de leitura elaboradas no interior do projeto de leitura com o gênero charge são eficazes, pois promovem a compreensão responsiva ativa dos alunos, contribuindo para a formação de leitores conscientes, reflexivos e críticos; b) os alunos do 9º ano manifestam responsividade ativa em diferentes níveis durante a realização das atividades de leitura em sala de aula.

Assim, tecemos um projeto pedagógico de leitura com o gênero charge, galgado em Lopes-Rossi (2008), e aplicamo-lo junto a uma turma do 9º ano do ensino fundamental em uma escola pública estadual localizada no município de Soure-PA. Traçamos como objetivos específicos: a) verificar a eficácia das atividades de leitura elaboradas no interior de um projeto de leitura com o gênero discursivo charge, a partir da comparação entre as primeiras e últimas atividades; b) evidenciar e caracterizar a manifestação da responsividade discente demonstrada por alunos do 9º ano, na realização das atividades de leitura; c) demonstrar se houve ou não a ampliação das habilidades de leitura.

Para atingir o primeiro objetivo específico – verificar a eficácia das atividades de leitura elaboradas no interior de um projeto de leitura com o gênero discursivo charge, a partir da comparação entre as primeiras e últimas atividades – fomos em busca dos fundamentos teóricos que nos fizesse compreender o processamento, as concepções e as estratégias de leitura; assim como refletir sobre a prática da leitura em contexto escolar. Consequentemente, buscamos aporte teórico que nos orientasse o trabalho com projetos de leitura em sala de aula. Para tanto, fizemos uma adaptação do PPL, à luz de Lopes-Rossi (2008). A tessitura do projeto demandou, também, estudos sobre o gênero discursivo charge e a elaboração de questões de leitura, considerando as estratégias de leitura e os níveis de compreensão.

O PPL foi eficaz aos objetivos do ensino e aprendizagem da leitura, porque, ao compararmos o desempenho dos alunos em distintas instâncias, a saber, a atividade diagnóstica e as atividades finais, percebemos notáveis diferenças.

Nas primeiras atividades, tínhamos alunos com bastante dificuldades em relação ao reconhecimento do gênero; leitura ligada ao nível da decodificação, presos à cópia das informações textuais; em tecer respostas coerentes, tanto na expressão oral, quanto na escrita; dificuldades em expor ideias, oralmente, de forma clara e objetiva.

A partir do desenvolvimento do PPL, no qual as atividades eram mediadas por nós, professora-pesquisadora, notamos que uma parcela significativa de alunos foi desenvolvendo habilidades que os levaram a um avanço positivo, como por exemplo:

- Reconhecimento do gênero em seus aspectos sociodiscursivos;
- Monitoramento da expressão escrita, tanto no plano da estrutura da resposta (faziam uso do tópico frasal), quanto na ortografia;
- Manejo consciente de estratégias de leitura, articulando as informações textuais às extratextuais, trazendo a leitura para a vida deles, tornando-a significativa;
- Ampliação dos níveis de compreensão: as respostas às questões foram além do nível literal, apresentando-se de forma mais aprofundada, à medida que gradativamente foram desenvolvendo a compreensão no nível inferencial, inferencial extratextual, chegando à etapa da interpretação.

Em virtude dessas percepções, consideramos que o PPL foi produtivo e, por isso, concluímos que o objetivo foi alcançado positivamente, ainda que não totalmente. É preciso, também, considerar que se tratava de uma classe heterogênea que não estava habituada a atividades dessa natureza. Além disso, a interferência de fatores externos como superlotação da classe (42 alunos), barulho externo, salas quentes, a própria estrutura física da escola, paralisações das aulas (feriados, reuniões, avaliações e outros), faltas contribuíram para que nem todos os alunos desenvolvessem satisfatoriamente as atividades.

Para atender o segundo objetivo – evidenciar e caracterizar a manifestação da responsividade discente demonstrada por alunos do 9º ano, na realização das atividades de leitura - buscamos respaldo dos estudos relacionados à interação verbal, partindo dos pressupostos bakhtinianos. Fomos em busca de entender a

definição de responsividade, bem como suas categorias delineadas por Menegassi (2008) e ampliadas por Ohuschi (2013); aprofundar a noção de gênero discursivo, pois toda ação de linguagem é materializada em tipos relativamente estáveis de enunciados.

Para a caracterização das responsabilidades manifestadas pelos alunos ante as atividades propostas no PPL, recorreremos às categorias de responsividade ativa, passiva e silenciosa (de efeito retardado) apresentadas por Bakhtin (2011); à expansão realizada por Menegassi (2008) para responsividade ativa com expansão explicativa e exemplificativa, responsividade passiva sem expansão, responsividade ativa sem expansão explicativa e exemplificativa.

Além dessas categorias, ancoramo-nos na ampliação em níveis estabelecida por Ohuschi (2013): crítica; opinião; comentário e exemplificação; explicação; discordância; sugestão; questionamento; concordância; desconsideração; dúvida; compreensão. Ressaltamos que em função do contexto assim como dos dados de coleta da pesquisa, acrescentamos outros níveis ao rol daqueles identificados pela autora.

Após trilhar esse caminho e ter concluído, também, a aplicação do PPL, debruçamo-nos sobre os dados da pesquisa a fim de contemplar o objetivo ora abordado. Nossas conclusões a respeito dos níveis de compreensão responsiva dos alunos do 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública estadual, localizada no município de Soure – PA, foram as seguintes:

Dentre aqueles já identificadas por Ohuschi (2013), as respostas dos alunos revelaram na classificação *responsividade ativa com expansão explicativa e/ou exemplificativa*, os níveis de: *crítica, opinião, explicação*; como *responsividade silenciosa*, os níveis de *compreensão e de dúvida*.

Não obstante, as respostas dos discentes e o contexto da pesquisa levou-nos a acrescentar novos dados:

1) Na categoria *responsividade ativa com expansão explicativa e/ou exemplificativa* detectamos os níveis de: descrição, objetividade, sensibilidade;

2) identificamos uma nova categoria de responsividade, a qual denominamos *responsividade ativa com expansão parcial*, porque as respostas não contemplam totalmente o direcionamento dado pela pergunta. Essa nova categoria, por sua vez, evidenciou os seguintes desdobramentos: a) a partir de Ohuschi (2013), identificamos

o nível de explicação e o nível de dúvida; b) a partir dos nossos estudos, os níveis denominados por nós como: *descrição, obliquidade, objetividade*.

Em resumo, nossa pesquisa apresentou novos níveis de *responsividade ativa com expansão explicativa e/ou exemplificativa*: descrição, objetividade, sensibilidade e uma nova categoria de responsividade: a *responsividade ativa com expansão parcial*; identificando nessa categoria os níveis de *explicação e de dúvida* (Ohuschi, 2013), além dos níveis: *descrição, obliquidade e objetividade*. A partir desses detalhamentos concordamos que o segundo objetivo foi alcançado.

Para atender o terceiro objetivo - demonstrar se houve ou não a ampliação das habilidades de leitura – comparamos os resultados das aplicações das atividades, tendo como base os níveis de responsividade detectados na atividade diagnóstica e nas atividades finais, ambas respondidas por escrito.

Constatamos que na atividade diagnóstica escrita, os níveis de responsividade detectados demonstram alunos ainda inseguros em suas respostas, fazendo cópias, tecendo respostas incoerentes, vagas. Essas manifestações de compreensão são confirmadas quando diagnosticamos os níveis de responsividade predominantes nessa etapa do projeto: *responsividade ativa com expansão parcial em nível de descrição, dúvida e obliquidade*.

Esses níveis evidenciam que os alunos ainda estavam em um estágio inicial de seu desenvolvimento como leitores, visto que era evidente a imaturidade e a insegurança em suas respostas. No decorrer do projeto, por sua vez, fomos fornecendo meios e adotando estratégias de mediação que levaram os educandos a desenvolverem melhor suas habilidades de leitura, o que culminou com a expressão de outros níveis de responsividade, como: *responsividade ativa com expansão explicativa e/ou exemplificativa* em níveis de descrição, objetividade, sensibilidade, opinião, crítica, explicação, sendo que na última atividade (AT4), prevaleceu os níveis de responsividade de crítica, opinião e explicação.

Salientamos, novamente, que esses níveis foram alcançados pela maioria da classe. Foram poucos os alunos que não atingiram tais níveis, mas ainda assim, percebemos avanços positivos, pois saíram de uma responsividade de expansão parcial para uma expansão total.

Essas constatações levam-nos a confirmar que os alunos ampliaram suas habilidades de leitura, ainda que não estejam no mesmo ritmo, dado os fatores já

apontados. Mas, efetivamente, vimos progresso no seu desenvolvimento como leitores. Com base nisso, contemplamos o terceiro objetivo.

Dessa forma, chegamos ao objetivo geral - refletir sobre a responsividade discente no processo de ensino e aprendizagem da leitura. Os alunos apresentaram responsabilidades distintas no decorrer da aplicação do PPL. Em princípio as respostas não foram tão satisfatórias, pois, na maioria das vezes, se configurou apenas cópia. Todavia, o avanço na competência leitora foi ocorrendo à proporção que os alunos iam sendo estimulados de modo adequado, com a devida mediação e possibilidades de atividades dialógicas.

Assim, podemos dizer que as hipóteses apresentadas por nós no início deste trabalho - a) as atividades de leitura elaboradas no interior do projeto de leitura com o gênero charge são eficazes, pois promovem a compreensão responsiva ativa dos alunos, contribuindo para a formação de leitores conscientes, reflexivos e críticos; b) os alunos do 9º ano manifestam responsividade ativa em diferentes níveis durante a realização das atividades de leitura em sala de aula - foram confirmadas.

Isso quer dizer que propostas voltadas para o desenvolvimento do leitor não podem ignorar as necessidades sociais e as relações interativas que fazemos em sociedade. As atividades de leitura precisam ser promovidas levando-se em conta as necessidades reais dos sujeitos, seu contexto escolar e suas aptidões naturais. O professor não pode ser um sujeito passivo ou permissivo, a ponto de aceitar qualquer resposta, pois isso em nada contribui para que o aluno amplie suas habilidades de leitura. A docência implica agir, mediar, construir.

Sendo assim, no tocante à nossa formação profissional, afirmamos que esta pesquisa contribuiu, significativamente, pois por meio dela amadurecemos os conhecimentos teórico-metodológicos sobre as concepções, as estratégias e o processamento da leitura. Além disso, nos apropriamos também, dos conhecimentos sobre a elaboração de projetos pedagógicos voltados para o ato de ler, dentro de uma perspectiva interacionista da linguagem.

Essa realidade possibilitou-nos mudança de postura em nossa prática pedagógica no que tange ao processo de ensino da leitura. Isso se deu porque passamos a conceber essa ação como atividade de interação, de diálogo, de construção de sentidos e, o sujeito, como ser social e ativo, capaz de responder ativamente aos discursos alheios, nas mais variadas situações de comunicação.

Consideramos ainda, embora cientes das limitações desta pesquisa, que ela pode colaborar positivamente à sociedade, à escola, em particular e, em especial, ao aluno, pois pretendemos realizar ações voltadas para a divulgação do PPL e dos resultados deste trabalho. Para isso, objetivamos ministrar palestras, comunicações, oficinas em eventos científicos, fora e dentro do município de Soure, especificamente, no campus da UFPA e nas escolas públicas municipais e estaduais da referida cidade.

Para futuras pesquisas, deixamos como sugestão a investigação da responsividade discente, a partir da proposta de trabalho com projetos pedagógicos de leitura por meio de outros gêneros discursivos, vislumbrando a promoção do desenvolvimento das habilidades leitoras necessárias para a formação do leitor proficiente. Ademais, indicamos que tal investigação seja realizada com alunos do ensino fundamental menor, pois acreditamos que a leitura, como ato interativo e dialógico, que instigue a responsividade ativa, precisa ser difundida desde as séries iniciais.

Portanto, não pretendemos que nosso trabalho seja inquestionável, muito menos que limite as reflexões sobre o tema, mas que possa servir, na medida do possível, como “catapulta” para a concretização de um fazer docente mais fecundo no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem da leitura. Em consequência, esperamos colaborar com a possibilidade de formar e desenvolver leitores ativamente responsivos.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1995. (Série Prática pedagógica).
- ANGELO, C. M. P.; MENEGASSI, R. J. **Manifestações de compreensão responsiva em avaliação de leitura**. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v.14, n.1, p. 201-221, jan./jun. 2011.
- ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- _____. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- _____. **Gramática contextualizada: limpando 'o pó das ideias simples'**. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6 ed., São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- _____. **Problemas da poética de Dostoievski**. Tradução de Paulo Bezerra. 5 ed., Rio de Janeiro: Forence Universitária, 2008.
- BAKHTIN/VOLOCHINOV. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.
- CABRAL, I. Sem título em sua composição [2014?]. Charge, colorida. Disponível em: <<http://www.ivancabral.com>>. Acesso em 10 de junho de 2015.
- ESPÍNDOLA, L. (2001) **A charge no ensino de língua portuguesa**. *Letr@ viv@*, UFPB, v I, n 3.
- EVANGELISTA, E. R. **Doutrina do choque!** [2015]. Charge colorida. Disponível em: <<http://www.otempo.com.br/charges/charge-otempo>>. Acesso em 10 de junho de 2015.
- FARACO, C. A. **Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- GALVÃO, B. **Guarda-Chuva** [2014]. Charge, colorida. Disponível em:< <https://pt-br.facebook.com/brunocartunista>>. Acesso em 10 de junho de 2015.
- GERALDI, J. W. **Prática da leitura na escola**. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012 (p.88 - 99).
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5 ed., São Paulo: Atlas, 2006.

GURGEL, N. **A charge numa perspectiva discursiva**. Vol. IX. Porto Velho: Edufro, 2004.

KLEBIS, C. E. de O. **Leitura na Escola: problemas e tentativas de solução**. In: SILVA, E.T. da (Org.). *Leitura na escola*. São Paulo: Global, 2008, p. 33-46.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura – teoria e prática**. 15 ed., Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2013.

_____. **Texto & Leitor – Aspectos Cognitivos da Leitura**. Campinas: Pontes, 2002.

KOCH, I. V. Elias, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 2. Ed., São Paulo: Contexto, 2008

_____. TRAVAGLIA, L. C. **A coerência Textual**. 18. Ed., 3ª reimpressão – São Paulo: contexto, 2014.

LOPES-ROSSI, M. A. G. **Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos**. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.). **Gêneros Textuais: reflexões e ensino**. 3ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008, v. 1, p. 61-72.

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

MATENCIO, M. de L. M. **Leitura, produção de textos e a escola: reflexões sobre o processo de letramento**. 2 ed., Campinas – SP: Mercado de Letras, 1994.

MENEGASSI, R. J. **Responsividade e dialogismo no discurso escrito**. In: NAVARRO, P. (Org.). **O discurso nos domínios da linguagem e da história**. São Carlos, SP: Claraluz, 2008. p. 135-148.

_____. **O leitor e o processo de leitura**. In: GRECO, E.A.; GUIMARÃES, T. B. (ORG). **Leitura: aspectos teóricos e práticos**. Maringá: EDUEN, 2010, p. 35-60 (Coleção de professores EAD, n. 1).

_____. **Avaliação de leitura**. In: MENEGASSI, R. J. (ORG). **Leitura e ensino**. Maringá: EDUEM, 2005a, p. 99-120 (Formação de professores EAD; n. 19).

_____. **Estratégias de leitura**. In: MENEGASSI, R. J. (ORG). **Leitura e ensino**. Maringá: EDUEM, 2005b, p. 77-98 (Formação de professores EAD; n. 19).

OHUSCHI, M. C. G. **Ressignificação de saberes na formação continuada: a responsividade docente no estudo das marcas linguísticoenunciativas dos gêneros notícia e reportagem**. 2013. 294 p. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

PERFEITO, A. M.; OHUSCHI, M. C. G.; BORGES, C. A. G. **Bula de remédio: da teoria à prática de sala de aula.** In: OSÓRIO, E. M. (Org). **Mikhail Bakhtin: cultura e vida.** São Carlos: Pedro e João Editores, 2010. p. 51-74.

QUIRINO, M. R. **Peixes do Rio Doce: aquele 1%** [2015]. Charge eletrônica. Disponível em: <<http://charges.uol.com.br/>>. Acesso em: 26 de janeiro de 2016.

RITTER, L. C. B. **A produção de sentidos na aula de leitura.** In: MENEGASSI, J.R. (ORG.). **Leitura e ensino.** Maringá: EDUEN, 2005, p. 121-143 (Formação de professores EAD; n.19).

ROJO, R. **Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas.** In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates.** São Paulo: Parábola, 2005. p. 184-293.

_____. **Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROMUALDO, E. C. **Charge jornalística: intertextualidade e polifonia: um estudo de charges da Folha de S. Paulo.** Maringá: Eduem, 2000.

SILVA, E.T. **A produção da leitura na escola pesquisas X propostas.** 2 ed., São Paulo: Ática, 2004.

SILVA, R.O.; ALMEIDA, M. F. **Análise da interação na teoria bakhtiniana.** Macabéa – Revista Eletrônica do Netlli. V.2., N.1., Jun. 2013, p. 117-127.

SOBRAL, A. **Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. (Série Ideias sobre Linguagem).

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

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura.** Trad. Cláudia Schilling – 6. Ed. – porto Alegre: ArtMed, 1998.

VASCONCELOS, S. I. C. C. de. **Pesquisas qualitativas e formação de professores de português.** In: BASTOS, N. M. **Língua Portuguesa: uma visão em mosaico.** São Paulo: I. P. – PUC/SP/EDUC, 2002, p. 277-297.

ZOZZOLI, R. M. D. **A noção de compreensão responsiva ativa no ensino e na aprendizagem.** Bakhtiniana, São Paulo, 7 (1): 253-269, Jan./Jun. 2012.

<<http://chargesbruno.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 24 de junho de 2015.

<http://www.abi.org.br/jornaldaabi/Suplemento_Especial_Caricatura-2007.pdf>. Acesso em 02 de julho de 2015.

<<http://www.escolakids.com/cartum-e-charge.htm>>. Acesso em: 02 de julho de 2015.

<<http://www.irbianchi.com/charges.html>>. Acesso em: 24 de junho de 2015.

<<http://www.otempo.com.br/charges/charge-otempo-01-05-15>>. Acesso em: 24 de junho de 2015.

<<http://www.portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=10697>>. Acesso em: 25 de junho de 2015.

APÊNDICE

APÊNDICE A - APLICAÇÃO DO PPL “UMA CHARGE VALE MAIS QUE MIL PALAVRAS”

Em 31 de março de 2016, fizemos o primeiro contato com os estudantes, sujeitos desta investigação. Na apresentação, informamos que quatro das seis aulas semanais de LP seriam ministradas pela professora-pesquisadora. A partir disso, apresentamos, resumidamente, a proposta de intervenção, deixando-os cientes quanto ao foco do trabalho (leitura), tempo previsto e objetivos.

Uma vez conscientes da proposta, deu-se início à primeira etapa do módulo 1. Nessa aula, utilizamos quatorze textos de gêneros diferentes (charge, cartum, caricatura). Um por um foi sendo lido em conjunto, professor e alunos. Nesse momento, realizamos uma leitura rápida, sem nos aprofundarmos em questões de compreensão e interpretação.

Os textos foram projetados em *Datashow*. A partir da leitura de cada um, conduzíamos os educandos a observarem elementos do contexto de produção (quem, para quê, para quem produziu?), do conteúdo temático (que assunto é tratado? A relevância social do assunto) e da construção composicional (imagem, cores, título), elementos constituintes do gênero (BAKHTIN, 2011).

Ao darmos prosseguimento, dividimos a classe em equipes, distribuímos para cada, os quatorze textos, desta vez, impressos e, solicitamos que escolhessem dentre eles uma charge (sem, necessariamente, termos dito antes, quais eram as charges). Depois da leitura, cada grupo socializou o que leu e compreendeu. Tudo era anotado pela professora pesquisadora em seu diário de campo.

A segunda etapa do módulo 1 foi aplicada com a pretensão de diagnosticar os níveis da compreensão responsiva discente nessa primeira fase do projeto. Lembramos que tomamos como base os níveis de responsividade de Bakhtin (2011); as categorias expandidas por Menegassi (2008) e as subcategorias de Ohuschi (2013).

Os alunos, organizados em duplas, receberam o texto chárigo identificado como TEXTO 1, de Ivan Cabral. Os discentes foram orientados a ler a charge, trocando ideias com o colega, levantando hipóteses, fazendo inferências, para juntos construírem os sentidos do texto e, conseqüentemente, alcançarem a compreensão. Após, responderam às questões de leitura por escrito, com a devida mediação. Ao término, recolhemos as atividades.

Na terceira etapa do módulo 1, trabalhamos a partir da socialização de algumas respostas referentes à leitura do TEXTO 1. Fizemos isso por meio de transcrições, as quais foram apresentadas em *slides* projetados em *Datashow*. A partir daí os alunos foram convidados a avaliar as respostas, discutindo em que aspectos elas poderiam ser melhoradas, reformuladas ou não.

O diagnóstico foi compartilhado sem identificar as equipes ou duplas. Nossa intenção, em momento algum, foi constranger o aluno. Ao contrário, pretendemos apenas elencar as principais dificuldades, explicando as razões de cada item, uma vez que esses mesmos itens poderiam servir como norte para um plano de trabalho a ser desenvolvido durante o projeto.

No dia 14 de abril, iniciamos o módulo 2. Na primeira etapa, demos ênfase ao contexto de produção, conteúdo temático, construção composicional e estilo (BAKHTIN, 2011) da charge. Focamos também na compreensão, atentando para os níveis literal, inferencial e inferencial extratextual (MENEGASSI, 2010a). Nessa etapa, lemos a charge “GUARDA-CHUVA”, de Bruno Galvão, identificada como TEXTO 2.

É importante destacar que as leituras feitas neste módulo aconteceram com auxílio de textos que chamamos de apoio. Por ser a charge um texto cujo sentido é construído a partir de seu contexto de produção, percebemos que a leitura isolada desse gênero impossibilitaria a sua compreensão/interpretação. Por isso, líamos textos e/ou assistíamos a vídeos de apoio sempre antes da leitura da charge. Foi o que denominamos, no projeto, de “atividades antes da leitura”.

A aula seguiu com a exibição do vídeo “Sistema de captação de água da chuva”.²¹ Nele é tratado, de um modo geral, sobre a pouca quantidade de água aproveitável no planeta para o consumo humano. Lemos, ainda, as reportagens “Crise da água em São Paulo: quanto falta para o desastre?”²² e “A seca na vida do Brasil”²³. Os textos, projetados em *Data show*, foram lidos coletivamente, com paradas para explicações e discussões.

No encontro seguinte, os educandos, organizados em duplas, realizaram a atividade de leitura proposta a partir do TEXTO 2 (charge “GUARDA-CHUVA”). Observamos, nessa atividade, uma rica interação, da qual os alunos participaram,

²¹ <https://www.youtube.com/watch?v=1vQVhy4fA34>. Acesso em 11/04/2016.

²² Fonte: <http://epoca.globo.com/colunas-e-blogs/blog-do-planeta/noticia/2014/06/crise-da-agua-em-sao-paulo-quanto-falta-para-bo-desastreb.html>. Acesso em 14/04/2016.

²³ Fonte: <http://g1.globo.com/natureza/a-seca-na-vida-do-brasil.html>. Acesso em 14/04/2016.

dando opiniões, relatando fatos, tirando dúvidas, fazendo perguntas, formulando e reformulando ideias. Isso fez com que a aula ficasse bastante dinâmica e trabalhosa também, uma vez que foi preciso desdobrar-se para atender, ouvir, esclarecer tantos chamados.

A segunda etapa do módulo 2 ocorreu no dia 11 de maio. Nela, os alunos puderam reconhecer a charge diante dos gêneros e/ou formas semelhantes, como o cartum e a caricatura. Cabe atentarmos para o fato de que a caricatura, como discutimos no Capítulo 3, não se configura um gênero propriamente dito, mas “um elemento visual constituinte das charges” (ROMUALDO, 2000, p. 26), assim como dos cartuns.

Na primeira hora da aula, os aprendizes tiveram contato novamente com os quatorze textos lidos anteriormente (leitura inicial). Para instigá-los à percepção das diferenças, conduzíamos a leitura por meio de algumas indagações, demonstradas a seguir: *O que há em comum entre as três formas de expressão textual?; Os objetivos de produção desses textos são os mesmos? Em que essas formas de texto se diferenciam?*

Posteriormente, entregamos para cada estudante um quadro (impresso) com a sistematização das características (contexto de produção, conteúdo temático, construção composicional e estilo) de cada forma textual. Fizemos uma leitura conjunta do quadro em questão, com pausas para explicações e esclarecimentos de dúvidas.

Em 12 de maio, a terceira etapa do Módulo 2 foi iniciada. Nela, propomos atividades com foco na compreensão e interpretação do texto. Para este momento, trabalhamos com a charge intitulada “Doutrina do Choque”, de Eduardo dos Reis Evangelista, identificada no projeto como TEXTO 3. Como já mencionamos anteriormente, realizávamos sempre, algumas atividades prévias.

Assim sendo, conversamos a respeito de atos de violência que, muitas vezes, ocorrem em manifestações, protestos. Indagamos se os alunos já haviam lido e/ou assistido algo sobre o assunto. Todos responderam positivamente, citando, inclusive, os protestos relacionados às questões políticas do Brasil.

Após esse diálogo, a turma foi convidada a assistir à reportagem televisiva “PM ataca violentamente professores em greve do Paraná”²⁴. Como o próprio título indica,

²⁴ Reportagens sobre a greve dos professores do Estado do Paraná: <https://www.youtube.com/watch?v=s9T0cvMu5VE>. Acesso em 12/04/2016.

trata do protesto feito por professores do estado do Paraná, que acabou resultando em confronto com a Polícia Militar e com o Batalhão de choque. Depois de assistirmos à mídia, abrimos espaço para discussões.

Por meio dos questionamentos: *por que os professores sofreram/sofrem esse tipo de violência?; O que supostamente teria/tem ocasionado atos de violência contra a classe de professores?;* fomos dando prosseguimento à interação, na qual, bem à vontade e demonstrando estarem por dentro do assunto, os alunos opinaram bastante.

Consideramos importante lermos também a reportagem “Os professores da rede estadual de ensino do Paraná deram início à greve e paralisaram as atividades nesta segunda-feira (9/02/2015)²⁵”, já que nela fica claro os motivos pelos quais os professores resolveram grevar. Além disso, debatemos com os alunos o conceito de greve e lemos o artigo 9º da Constituição Federal e a lei nº 7.783/89 que asseguram o direito de greve ao trabalhador público.

No dia seguinte, 13 de maio, demos continuidade, informando aos discentes que diante de tudo que havíamos lido e debatido na aula anterior, faríamos a leitura da charge “Doutrina do choque!” (TEXTO 3). Primeiramente, fizemos uma leitura conjunta, mediando o processo com o auxílio de questões de leitura, as quais iam sendo respondidas oralmente.

Posteriormente, entregamos de forma impressa para cada aluno, o TEXTO 3 seguido de questões de leitura de compreensão e interpretação, as quais foram respondidas individualmente, por escrito e devolvida à professora-pesquisadora ao término da tarefa.

Iniciamos a quarta e última etapa do módulo 2 no dia 20 de maio. Nela, apresentamos para os alunos a charge eletrônica. A princípio, dialogamos com os discentes a respeito do gênero. Explicamos que o texto chágico vem passando por reinvenções e que por isso, já é possível lermos charges em forma de animação.

Quando indagados se já haviam tido contato com o gênero, todos responderam que não. A partir disso, solicitamos a realização de duas pesquisas: biografia de Maurício Ricardo Quirino (renomado produtor de charges eletrônicas e autor da charge trabalhada nesta etapa) e de uma charge eletrônica.

²⁵ Fonte: <http://g1.globo.com/pr/parana/noticia/2015/02/professores-da-rede-estadual-entram-em-greve-e-adiam-inicio-das-aulas.html>. Acesso em 11/05/2016.

Salientamos que nossa intenção foi a de propagar a pesquisa, utilizando-a como instrumento pedagógico que pudesse propiciar ao aluno a capacidade de investigar, buscar informações de forma autônoma, coerente e organizada, para a aquisição de conhecimentos.

Assim, dividimos a turma em grupos os quais foram conduzidos ao laboratório de informática²⁶. Lá, procuramos identificar alunos que tinham familiaridade com computadores e internet. Desse modo, elegemos um mediador-ajudante dentro de cada equipe. Este mediava o processo de pesquisa, dando auxílio aos demais componentes sobre o manuseio da máquina e internet.

A professora-pesquisadora conduzia a mediação geral, dando explicações a respeito dos sites apropriados para pesquisa, da seleção de informações relevantes, da leitura que precisa ser feita com calma antes da captação de informações etc.

No encontro seguinte, os discentes puderam socializar suas pesquisas. Cada grupo expôs rapidamente a biografia de Maurício Ricardo Quirino, manifestando surpresa e satisfação porque, segundo alguns alunos, já o conheciam do programa de televisão *Big Brother Brasil*. Quanto ao texto chágico eletrônico, ocorreu o mesmo. Muitos alunos manifestaram-se, afirmando já terem visto uma charge eletrônica antes, porém não sabiam o nome.

Uma vez trabalhada a ativação dos conhecimentos prévios a respeito do gênero em questão, partimos para outras atividades prévias. Porém, antes, informamos à classe que leríamos a charge eletrônica “Peixes do Rio Doce: aquele 1%”, identificada no projeto como TEXTO 4, produzida por Maurício Ricardo e veiculada no *site* www.charges.uol.com.br. Esse texto trata do desastre ambiental ocorrido em 05 de novembro de 2015, na cidade de Mariana-MG, ocasionado pelo rompimento de uma barragem de rejeitos, operada pela mineradora Samarco.

O fato é narrado pelas almas de dois peixes, supostamente mortos no desastre ambiental. Para a composição desse texto chágico, o produtor parodiou a canção “Aquele 1%” interpretada pela dupla sertaneja Marcos e Belutti.

A atividade prévia seguiu com a leitura e discussão da reportagem “Rompimento da barragem de Fundão, em Mariana, completa seis meses”. No

²⁶ A atividade de pesquisa foi realizada no Laboratório de Informática de outra instituição de ensino. Isso ocorreu porque na escola, *lôcus* do nosso trabalho, o Laboratório de Informática encontrava-se desativado. O deslocamento dos alunos se deu sem transtornos, uma vez que a instituição é localizada bem ao lado da escola pesquisada. Um dia antes da atividade, entramos em contato, pessoalmente, com a direção a qual nos deu total apoio, disponibilizando o espaço solicitado.

encontro seguinte, assistimos a reportagem televisiva exibida pela TV Record: “Flagrantes inéditos e revelações da tragédia em Mariana (MG)”²⁷. A mídia, com aproximadamente 23 minutos, prendeu bastante a atenção dos alunos.

A etapa continuou em outro momento. Desta vez, foi chegada a hora de lermos/assistirmos o TEXTO 4. Em princípio, os educandos acharam divertido, uma vez que a música parodiada é contagiante. Sentiram vontade de dançar, bateram palmas, foi um momento bem interativo.

Passado o momento da discussão do texto de forma geral, dividimos a classe em equipes e solicitamos que conversassem entre si sobre o tema tratado. Orientamos para que cada grupo tomasse nota daquilo que mais havia lhe chamado a atenção no texto. Depois da tarefa concretizada, cada um socializou suas considerações.

Além dessa tarefa, propomos às mesmas equipes uma atividade de pesquisa em livros, internet e/ou por meio de entrevista junto ao professor de CFB (Ciências Físicas e Biológicas) sobre os efeitos causados à saúde do ser humano pelos metais pesados: alumínio, chumbo, cobre e manganês. Os discentes fizeram essa investigação fora do ambiente de sala de aula. No encontro seguinte, cada equipe socializou o que havia investigado.

No dia 23 de junho, finalizamos a aplicação do PPL. A última atividade foi realizada com um formato impresso da charge eletrônica.²⁸ Após a realização de uma leitura compartilhada, os alunos, individualmente, responderam de forma escrita às questões de compreensão e interpretação. Ao término, recolhemos a atividade.

²⁷ Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=KIQf3PvaWCY>. Acesso em: 25/05/2016.

²⁸ Para isso, capturamos cada cena com suas respectivas legendas até o texto ficar completo, como uma história em quadrinho. Utilizamos as teclas de atalho do notebook *Alt+print screen*. Depois cada imagem capturada foi trabalhada no editor do *Windows* chamado *Paint*.