UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS

CAMPUS ARAPIRACA

CURSO DE GRADUAÇÃO EM LETRAS – LÍNGUA PORTUGUESA

LARISSA NAYARA SOARES VASCONCELOS

O ENSINO DE LEITURA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: INVESTIGANDO PRÁTICAS DE PROFESSORES EM ESCOLAS PÚBLICAS DE ALAGOAS

ARAPIRACA – AL

2023

LARISSA NAYARA SOARES VASCONCELOS

O ENSINO DE LEITURA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: INVESTIGANDO PRÁTICAS DE PROFESSORES EM ESCOLAS PÚBLICAS DE ALAGOAS

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa da Universidade Federal de Alagoas, *Campus* Arapiraca, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciada em Letras – Língua Portuguesa.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Eliane Vitorino de Moura Oliveira

Arapiraca – AL
2023

Universidade Federal de Alagoas – UFAL
Campus Arapiraca
Biblioteca Setorial *Campus* Arapiraca - BSCA

V331e Vasconcelos, Larissa Nayara Soares
O ensino de leitura nos anos finais do ensino fundamental [recurso eletrônico]: investigando práticas de professores em esoclas públicas de Alagoas / Larissa Nayara Soares Vasconcelos. – Arapiraca, 2023.
21f.:il.

Orientadora: Profa. Dra. Eliane Vitorino de Moura Oliveira.
Trabalho de Conclusão de Curso – Artigo Científico (Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa) - Universidade Federal de Alagoas, *Campus* Arapiraca, Arapiraca, 2023.
Disponível em: Universidade Digital (UD) – UFAL (*Campus* Arapiraca).
Referências: f. 17-18.
Anexos: f. 19-21.

1. Letras. 2. Ensino e aprendizagem. 3. Leitura. I. Oliveira, Eliane Vitorino de Moura. II. Título.

CDU 81

Bibliotecário responsável: Márcio Thiago dos Santos Albuquerque
CRB - 4 / 2052

Larissa Nayara Soares Vasconcelos

O ensino de leitura nos anos finais do ensino fundamental: investigando práticas deprofessores em escolas públicas de Alagoas

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Curso de Letras: Língua Portuguesa da Universidade Federal de Alagoas – UFAL, *Campus* de Arapiraca, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciada em Letras.

Data da aprovação: 25/05/2023

Banca Examinadora

Documento assinado digitalmente
gov.br ELIANE VITORINO DE MOURA OLIVEIRA
Data: 25/05/2023 15:26:35-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profa. Dra. Eliane Vitorino de Moura OliveiraUniversidade Federal de Alagoas - UFAL *Campus* Arapiraca
Orientadora

Documento assinado digitalmente
gov.br DEYWID WAGNER DE MELO
Data: 26/05/2023 03:18:46-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dr. Deywid Wagner de Melo
Universidade Federal de Alagoas - UFAL*Campus* Arapiraca
Examinador

Documento assinado digitalmente
gov.br LILIAN SOARES DE FIGUEIREDO LUZ
Data: 26/05/2023 14:34:37-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profa. Ma. Lilian Soares de Figueiredo LuzInstituto Federal de Alagoas - IFAL *Campus* Satuba
Examinadora

O ensino de leitura nos anos finais do Ensino Fundamental: investigando práticas de professores em escolas públicas de Alagoas

The teaching of Reading in the end years of elementar school: investigating teachers' practices in public schools in Alagoas

Larissa Nayara Soares Vasconcelos[1]
Eliane Vitorino de Moura Oliveira[2]

RESUMO: Ensinar a ler é conduzir os indivíduos à ampliação, a partir do seu conhecimento de mundo, do acesso àquilo que esse mundo retrata, indo além do simples reconhecimento dos signos. Com isso, cabe aos professores serem mediadores entre o conhecimento e o aluno, sendo a leitura um importante instrumento para isso. Dessa maneira, este trabalho investigou e analisou se as práticas efetivadas pelos professores de escolas públicas do estado de Alagoas, em aulas de Língua Portuguesa para os anos finais do Ensino Fundamental, têm de fato oportunizado aos alunos o acesso ao conhecimento por meio da identificação dos sentidos dos textos. Para isso, empreendemos uma pesquisa de cunho qualitativo e intervencionista, sob os pressupostos da Linguística Aplicada e com aporte de teóricos como Freire (1989), Bortoni-Ricardo *et al* (2012), Geraldi (1988) entre outros. Para formar o *corpus*, questionários elaborados para este fim foram disponibilizados a professores da rede pública de ensino virtualmente. Nossos dados, obtidos a partir das respostas a estes questionários, mostram que há professores atuando positivamente, havendo, no entanto, outros que precisam rever suas práticas. Diante disso, concluímos que as aulas de leitura não vêm acontecendo de forma adequada na maioria das escolas públicas do estado e, a fim de minimizar esta lacuna, sugerimos unidades didáticas elaboradas a partir dos estudos das teorias aqui discutidas, para o ensino de leitura nos anos finais do ensino fundamental em escolas públicas de Alagoas.

Palavras-chave: leitura; ensino e aprendizagem de língua portuguesa; anos finais do ensino fundamental.

ABSTRACT: Teaching to read is to lead individuals to expand, based on their knowledge of the world, access to what this world portrays, going beyond the simple recognition of signs. With this, it is up to teachers to be mediators between knowledge and the student, reading being an important instrument for this. In this way, this work investigated and analyzed whether the practices carried out by public school teachers in the state of Alagoas, in Portuguese Language classes for the final years of Elementary School, have in fact provided students with access to knowledge through the identification of meanings of the texts. For this, we undertook a qualitative and interventionist research, under the assumptions of Applied Linguistics and with contributions from theorists such as Freire (1989), Bortoni-Ricardo *et al* (2012), Geraldi (1988) among others. To form the corpus, questionnaires prepared for this purpose were made available virtually to public school teachers. Our data, obtained from the answers to these questionnaires, show that there are teachers acting positively, but there are others who need to review their practices. In view of this, we

[1] Licencianda em Letras – Língua Portuguesa Campus Arapiraca. e-mail: larissa.vasconcelos@arapiraca.ufal.br
[2] Docente da área de Linguística no Curso de Letras – Língua Portuguesa no Campus Arapiraca. Doutora e Mestre em Estudos da Linguagem pela PPGEL-Universidade Estadual de Londrina, com pós-doutorado em Linguística Aplicada pelo PPGLL-UFAL. E-mail: eliane.oliveira@arapiraca.ufal.br

conclude that reading classes have not been taking place adequately in most public schools in the state and, to minimize this gap, we suggest didactic units elaborated from the studies of the theories discussed here, for the teaching of reading in the final years of elementary school in public schools in Alagoas.

Keywords: reading; portuguese language teaching and learning; end years of elementary school.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Ler o mundo e ler a palavra, de acordo com Freire (1989), devem ser ações integradas. Para termos sucesso na leitura da palavra, precisamos considerar o que já sabemos, partir de nossas vivências – aliar o dito com o não dito. Saber ler é ser capaz de interagir com o outro pela palavra dita e pela palavra vivida. Ensinar a ler, portanto, vai muito além de fazer reconhecer signos, levar a entender o que eles significam quando estão juntos e formam as sílabas, as palavras, os períodos, os textos.

Para que a leitura seja efetiva, é importante, sim, essa fase inicial, mas importa ainda sair da superficialidade e partir para águas mais profundas, dando a quem leu condições para agir por meio da língua, e atuar de forma crítica em relação ao que foi lido. Ou seja, quem lê deve, de fato, entender o que está explicitado no texto, mas também, ou sobretudo, perceber o que vem implícito, alcançar os não-ditos. Ler o texto e associá-lo ao seu contexto.

Se o dia a dia, as vivências cotidianas nos ensinam a interpretar o mundo de uma forma geral, cabe à escola oportunizar o reconhecimento do mundo que se descortina da e pela palavra escrita, como entende Freire (1989).

Segundo Koch e Elias (2008), a leitura é uma atividade complexa que exige, sempre, a interação entre texto e leitor, considerando, para a realização efetiva dessa prática, que ele perpasse as linhas do texto e seja capaz de relacioná-las aos contextos sociais que presencia, pois, e somente assim, conseguirá produzir um sentido para o texto lido.

Assim, entende-se que a prática da leitura não deve ser vista, exclusivamente, como a análise dos elementos linguísticos presentes no texto, mas também a partir da ativação de saberes e concepções que fazem parte das experiências conhecidas e vivenciadas pelo leitor.

Levando em consideração a importância da leitura para o desenvolvimento intelectual e social dos indivíduos e o papel da escola como colaboradora desse processo, é objetivo do presente trabalho reconhecer as práticas de ensino de leitura em aulas de Língua Portuguesa nos anos finais do ensino fundamental em escolas públicas do estado de Alagoas, a partir das análises das respostas dos professores sobre o planejamento e a execução de suas aulas, observando, ainda, quais fatores e metodologias podem inviabilizar a execução eficiente destas aulas, para, a partir disso, elaborar e compartilhar propostas didáticas que preencham as possíveis lacunas encontradas em nossas análises.

Nesse sentido, intenta averiguar se as aulas efetivamente praticadas vêm ou não caminhado pelas vias do Letramento, uma vez que se acredita que o déficit apontado em resultados de avaliações sobre o ensino deve-se, também, a práticas pedagógicas que não propiciam a leitura nem da palavra, nem do mundo, nem da vida.

Nessa perspectiva, o presente estudo investiga, por meio de respostas a um questionário elaborado para esse fim, as práticas de 31 professores de escolas públicas no estado de Alagoas, A pesquisa sustenta-se nas premissas da Linguística Aplicada, seguindo por uma orientação de cunho qualitativo e intervencionista, cuja metodologia segue para a pesquisa-ação, tendo como suporte autores como Freire (1989), Geraldi (1988), Cintra e Passareli (2006), Koch e Elias (2008), Bortoni-Ricardo *et al* (2012).

Para apresentar os resultados, o trabalho se divide em seções. Logo após essas considerações inicial, apresenta-se a fundamentação teórica. Na sequência, os procedimentos metodológicos, os resultados e as discussões, fechando com as considerações finais e referências.

Iniciando, trazemos nossas bases teóricas na próxima seção.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O ato de ler exige que o leitor trilhe caminhos mais longos que a simples decodificação de determinados enunciados e observar como acontece tal processo é necessário, visto que a leitura é um dos eixos mais relevantes no currículo escolar, principalmente por ser a base para a construção de sentido e para as discussões em todas as disciplinas obrigatórias do ensino fundamental, médio e superior. Não há dúvidas sobre a importância da leitura para o desenvolvimento intelectual e social das pessoas inseridas no contexto escolar, no entanto, percebe-se que as aulas de leitura não têm alcançado os alunos.

A leitura deve ser entendida a partir de concepções interacionais, pelas quais os envolvidos sejam vistos como construtores ativos de sentido das inúmeras práticas sociais a que forem expostos. Desse modo, o sentido do texto é criado na interação leitor-texto.

A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo (KOCH; ELIAS, 2008, p. 11).

De acordo com Finatto, Stefani e Pasqualini (2015) há diferentes etapas e tipos de leitura, que devem ser escolhidos e trabalhados a partir dos objetivos estabelecidos para os eventos comunicativos construídos nas aulas de Língua Portuguesa. Assim destacam-se as leituras integral e extensiva, sendo a primeira destinada ao leitor com habilidades de compreensão e associação mais apuradas, favorecendo a criação de referências a outros conteúdos e experiências relacionadas ao texto, guardando-as em sua memória. A segunda está ligada à necessidade de escolher textos mais simples cuja temática converse diretamente com o público-alvo, permitindo que as referências com o mundo externo à sala de aula sejam criadas com facilidade a partir da mediação do professor.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) descreve o componente de Língua Portuguesa estabelecendo uma relação direta com a leitura, propiciando, assim, que parte da base normativa, a que pertence à área de linguagens, gire em torno de mecanismos que proporcionem ao aluno/leitor enxergar além do que está explícito no texto lido, pois elege

> a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. (BNCC, 2018, p. 67).

A descrição específica do eixo leitura dialoga fielmente com as demais conceituações ao longo do documento a que se refere à área de linguagens, certificando o alinhamento que a leitura deve manter com os demais eixos apresentados no componente curricular de Língua Portuguesa e em todos que contemplem o texto e a leitura como objetos de estudo.

O Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias;

pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes (BNCC, 2018, p. 71).

Ao longo do documento normativo BNCC, encontram-se diversas habilidades da e para a leitura, entendida aqui como eficiente, sendo esta desenvolvida de maneira contextualizada a partir de temas e gêneros pertencentes aos diversos ambientes em que o aluno esteja inserido, ou seja, que extrapolam as paredes da escola e viajam pela vivência do mundo.

A proposta de desenvolver habilidades em um documento normativo educacional é o mesmo que, segundo Silva (2020), reconhecer os professores como agentes direcionadores da leitura de modo a encarar e ensinar esse processo com olhos atentos ao que muitas vezes não aparece em destaque no texto, ou seja, "miudezas", as quais possibilitam trilhar os caminhos da construção de sentido do texto.

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1997), a leitura é um processo no qual o aluno/leitor desenvolve a ação de construção de significados do texto, de acordo com as experiências e conhecimentos que carrega como o que sabe sobre o assunto discutido e o propósito comunicativo do gênero textual. Desse modo a leitura é a prática pedagógica que deve desafiar os alunos, fazendo com que estes se sintam convidados a desvendar as possibilidades que cada texto pode direcionar, dando-lhes assim autonomia e independência.

Freire (1989) reitera que a leitura do mundo antepassa a leitura da palavra, de modo que a compreensão de um texto está relacionada diretamente às relações criadas entre o texto e o contexto. Assim, percebe-se que o ato de ler não está limitado à interpretação de códigos, pois tal ato conversa com o momento vivido pelo leitor.

O autor enfatiza, ainda, que a compreensão de um texto deve ser alcançada através da leitura crítica, possibilitando a investigação e reconhecimento das relações entre o texto e o contexto. Dessa forma, faz-se necessário que a leitura do mundo preceda a da palavra e que depois essas se associem e tornem-se a leitura da "palavramundo".

Segundo Geraldi (2013), a leitura tem o caráter transformador e cabe à escola, mais precisamente ao professor/mediador, fazer uso da leitura como mecanismo de des(construção) de saberes e concepções prontas e possibilitar ao aluno/leitor associar o evento leitura/texto/mundo às relações que reconhece e questiona. Assim entende-se que o autor reconhece a leitura como um instrumento de aperfeiçoamento do pensamento e posicionamento crítico do aluno.

Koch e Elias (2010) ressaltam que a leitura é a atividade na qual as experiências e conhecimentos do leitor devem ser considerados e que deve permitir a relação interacional entre autor/texto/leitor/contexto, sendo o texto o lugar de interação que exige do leitor mais que conhecimento do código linguístico e assim possibilitando a construção de sentido.

De acordo com Freire (1995), a falta de compreensão crítica em uma leitura é apenas um caminho que leva à simples memorização da superficialidade do texto, impedindo que o aluno construa, a partir do ato de ler, uma ponte que ligue as discussões mediadas na leitura à sua bagagem de experiências, sejam essas de dentro ou fora do espaço da sala de aula.

Apesar das diferentes formas de conceituar a leitura, aqui discutidas, todas se apegam à leitura como mecanismo que possibilita a construção de sentido do texto em que o leitor ultrapasse as linhas escritas e, a elas, agregue conhecimento do mundo, da língua e da vida, entendendo, assim, que um texto pode ser lido de diferentes formas por diferentes leitores, de modo que cada um acrescente à experiência da leitura o contexto social de que faz parte.

O primeiro passo para investigar os motivos que distanciam as aulas de leitura dadas de aulas, de fato, eficientes, é analisar a concepção de leitura predominante entre os professores pesquisados, visto que são esses os condutores de mediações responsáveis por traçar as bases para o desenvolvimento de competências indispensáveis para o progresso dos

alunos. Pesquisa anterior, desenvolvida em um projeto de iniciação científica[3], mostraram que muitos professores de Língua Portuguesa se apegam à ideia de que ler é mais fácil do que escrever e que, para ler bem, é fundamental ter um conhecimento de gramática normativa e do vocabulário. Além disso, entendem que o ensino de gramática é mais importante que o de leitura. Ainda que se mostre um fator importante, segundo Bortoni-Ricardo (2012), o vocabulário, por exemplo, isoladamente, não é primordial para a compreensão dos textos, esse precisa estar associado ao entendimento e à construção de sentido global.

Entende-se, assim, que as aulas de leitura não estão sendo praticadas como deveriam, ou seja, não estão cumprindo com o propósito de retirar os alunos da "zona de conforto", criada pela exigência da simples decodificação, e que, dessa forma, são insuficientes para auxiliá-los no desenvolvimento de habilidades que exijam compreensão, reflexão crítica e paráfrase, sejam em textos didatizados ou autênticos. Um texto é autêntico quando faz parte da realidade das interações do aluno, não foi elaborado para ensinar algo, ou seja, não é didatizado (NUNAN, 1999).

Desse modo, percebe-se que as metodologias utilizadas nas aulas de leitura aparentam estar distantes das discussões teóricas que amparam esse tema, como as que tecem autores como Freire (1989), Geraldi (1988), Cintra e Passareli (2006), Koch e Elias (2008), Bortoni-Ricardo *et al* (2012), entre outros. À vista disso, é possível confirmar o distanciamento entre as teorias e a prática das aulas de leitura ministradas em escolas públicas de Alagoas a partir dos tópicos que seguem essa pesquisa.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa realiza-se a partir das visões da Linguística Aplicada, seguindo por uma orientação de cunho qualitativo e intervencionista. A sustentação metodológica segue o viés da pesquisa-ação, pois os olhares voltam-se para o problema de ensino de leitura, visando intervir na prática realizada nas escolas públicas de Alagoas ou, como define Paiva (2019, p. 72), intervindo "em busca de mudanças positivas em determinado contexto".

Para tanto, inicialmente, construiu-se uma base sólida de amparo teórico que partiu das leituras das produções dos teóricos Freire (1989), Geraldi (1988), Cintra e Passareli (2006), Koch e Elias (2008), Bortoni-Ricardo *et al* (2012), com o intuito de elucidar os fatores de análise primordiais para alcançar os objetivos propostos para este trabalho.

Para conhecer como está sendo ensinada a leitura em aulas de Língua Portuguesa nos anos finais do ensino fundamental nas escolas de Alagoas, primeiramente investigamos o estado da arte. Para isso, consultamos repositórios de universidades federais do país, a fim de mapear a constância de trabalhos cuja temática se alia a nossa. Neste levantamento, soubemos que apenas cerca de 5% das dissertações e teses defendidas em programas de pós-graduação em linguística e afins buscaram responder a inquietações como as nossas. Tal resultado justifica e instiga nossa pesquisa.

Assim, após formada uma rede de contatos com professores de Língua Portuguesa de todo o estado de Alagoas, foram elaborados questionários com teor sobre leitura, os quais foram disponibilizados via internet, pelo Google Formulários. As questões buscaram conhecer a concepção de leitura, as noções didático-pedagógicas, as crenças sobre práticas e didatização da leitura, a relação entre leitura/escrita, entre outras relevantes questões.

Inicialmente, pelas questões 1 a 6, buscamos a identidade de gênero e a idade dos professores e dados logísticos da prática pedagógica, com cidade em que lecionam; se a escola em que atuam é em zona rural ou urbana; a categoria da escola, ou seja, se pública ou privada. Na sequência, com as perguntas 7, 8 e 9, visamos conhecer a metodologia utilizada

[3] Projeto "De professores a mediadores: a arte de criar leitores" – Programa de Institucional de Bolsas de Iniciação Científica-PIBIC, fomentado pelo CNPQ, FAPEAL e UFAL, ciclo 2020-2021.

pelos professores; finalizando, inquirimos sobre crenças, percepções, avaliações relacionadas à leitura, em questões ou afirmativas como:

10. O ensino de Leitura é relevante nos anos finais do Ensino Fundamental?
11. Por quê?
12. Você gosta de ensinar Leitura para os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental? Por quê?
13. Ler significa entender os significados das palavras uma a uma.
14. Ler significa descobrir exatamente o que o autor de um texto quis expressar ao escrevê-lo.
15. Ler significa entender o texto como um todo, ainda que haja problemas com os significados de algumas palavras.
16. Ler significa interagir com o texto e com o seu autor, contribuindo para a construção dos sentidos.
17. Ler é uma ação exclusivamente ligada ao texto escrito.
18. Ler e escrever são processos que se complementam.
19. Ler é considerado mais fácil que escrever.
20. Ler é fundamental para viver em sociedade. (Reconhecer a diferença entre a leitura da palavra e de mundo).
21. Ler um texto formal é mais difícil que ler um texto informal e para ler bem, é fundamental ter um bom conhecimento da gramática e de vocabulário.
22. Para ler bem, é fundamental ter um conhecimento prévio sobre o assunto tratado no texto?
23. O bom leitor sempre entende exatamente o que o autor quis dizer.
24. Alunos que escrevem bem são bons leitores.
25. Um aluno oriundo de um ambiente familiar letrado lê com mais facilidade.
26. O aluno lê com mais propriedade e entendimento quando é motivado pelo professor.
27. Um aluno oriundo de um ambiente menos favorecido socialmente apresenta mais dificuldades em ler e entender o que lê
28. Nas aulas de Leitura, a leitura de um texto deve ser sempre proposta após discussão prévia, para que o assunto seja contextualizado?
29. O tema para a leitura deve partir sempre do livro didático ou do professor.
30. É mais importante que o aluno aprenda gramática que leitura.
31. A função principal da leitura na escola é de fixação do conhecimento gramatical.
32. A função principal da leitura na escola é de ampliar os conhecimentos do aluno, sua criticidade e percepção, sem ter nenhuma relação com conhecimento gramatical.
33. A leitura deve ser feita em casa para não perder tempo na aula.
34. A leitura na escola deve priorizar textos escritos canônicos (literários ou não).
35. Avaliar a leitura significa observar se o aluno entendeu a estrutura gramatical e o vocabulário do texto.
36. Avaliar a leitura significa checar se o aluno entendeu o que o autor quis dizer.
37. Leitura na escola não é ensinada, mas, sim, cobrada.
38. Em minha formação inicial (na graduação), eu NÃO tive preparo para dar aulas de Leituras.
39. Explique sua resposta à questão anterior, por favor.
40. Eu participei de cursos - eventos - formações para me capacitar a dar aulas de Leitura.
41. Explique sua resposta à questão anterior, por favor.

42. Ler mais, qualquer tipo de texto, durante a graduação em Letras prepara melhor o professor para ensinar leitura na escola.
43. Conhecer diferentes teorias/concepções sobre leitura ajuda o professor trabalhar a Leitura mais acertadamente.
44. Um bom professor de leitura é aquele que conhece bem a gramática e o vocabulário da língua
45. Um bom professor de leitura é aquele que leva o/a aluno/a a perceber que leitura efetiva é resultado da interação entre ele e o texto.
46. Eu sou um/a bom/a professor/a de Leitura, pois considero o conhecimento de mundo trazido pelo/a aluno/a como um dado para a construção dos sentidos expressos no texto.
47. Eu acredito que, nestes tempos pandêmicos, é possível trabalhar a Leitura nas aulas remotas.
48. Caso tenha trabalhado Leitura no ensino remoto, que desafios enfrentou? (Se não trabalhou, responda apenas NÃO)
49. Se trabalhou e encontrou desafios, como os solucionou? (Se não trabalhou ou não encontrou desafios, responda apenas NÃO)
50. Há algo que gostaria de acrescentar sobre suas práticas pedagógicas em aulas de Leitura?
Fonte: Dados do projeto[4], (2021)

Obtivemos retorno de 31 professores de língua portuguesa nos anos finais do ensino fundamental de escolas públicas do estado todo. Suas respostas aos questionários formam o corpus desta pesquisa e, além de descortinarem percepções e práticas dos docentes que colaboraram com a pesquisa, serviram de base para a elaboração de unidades didáticas para aulas de leitura, com objetivo de ressignificar aulas de leitura que se distanciem do que entendemos por práticas efetivas, e também de afirmar práticas que se aproximam da visão de língua como um construto social, que acontece na interação, de forma dialógica, heterogênea e pluricêntrica.

Tais propostas serão disponibilizadas aos docentes de Alagoas, servindo não apenas para o contexto analisado, mas para práticas sociais mais amplas.

Cabe ainda esclarecer que não há intenções de criticar a prática do professor no sentido de avaliar sua abordagem, mas, sim, a partir da realidade descortinada, realizar intervenções didáticas que reconfigurem as aulas de leitura que não atuam como eventos de letramento efetivos, pois, em nosso entendimento, é necessário que as aulas de leitura façam dos alunos leitores críticos e criativos, que ajam como autores em seus próprios eventos comunicativos.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

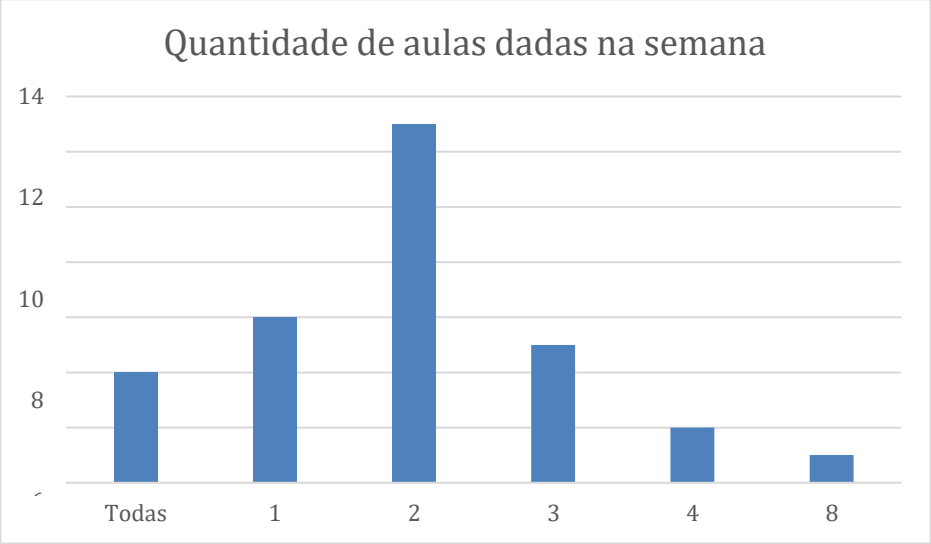
A partir da análise dos formulários respondidos, percebemos que muitos professores apresentaram inconsistências em suas respostas, pois concordaram e discordaram de questões que se completavam, ou seja, que deveriam partilhar do mesmo posicionamento. Apesar disso, foi possível obter amostras - das aulas dadas por esses professores, permitindo-nos associar suas práticas e crenças às teorias aqui apresentadas.

A maioria dos professores que responderam ao formulário é do sexo feminino. A faixa etária concentrou-se entre 20 e 49 anos, tendo apenas um com idade inferior a 20 anos e um cuja idade é maior que 50 anos.

[4] A presente pesquisa usa como corpus dados do projeto citado em nota anterior, a saber: “De professores a mediadores: a arte de criar leitores” (PIBIC 2020/2021), cujo objetivo foi reconhecer as práticas de ensino de leitura em aulas de Língua Portuguesa no ensino fundamental e apresentar soluções didático-pedagógicas para um ensino efetivo dessa prática de linguagem.

Em relação ao local de ensino, apenas seis professores lecionam na zona rural; dois dos respondentes ensinam em escola pública e privada, mas ambos optaram em responder no âmbito da escola pública. Todos responderam que incluem aulas de leitura entre sua prática corriqueira, e a quantidade pode ser vista no gráfico 1:

Gráfico 1 – Número de aulas de Leitura por semana



Fonte: Dados do Projeto (2021)

O gráfico[5] traz dados relevantes sobre a concepção de leitura dos professores de leitura no ensino fundamental, uma vez que, ao entender que todas as aulas são para este fim, ele pode estar vendo como aula de leitura a simples atividade de ler em voz alta, a estratégia para resposta a questões pontuais ou simplesmente o "matar tempo" da aula.

Para que haja aula de leitura, são necessárias estratégias teórico-metodológicas para isso. Bortoni-Ricardo *et al* (2012, p. 9) trazem uma dessas, que é quando o professor atua como mediador, como "andaime", ou seja, nos momentos em que, por ser mais experiente, oportuniza aos aprendizes uma assistência para que a leitura seja efetiva.

Cintra e Passareli (2006) alegam que a construção leitora requer do leitor, além do conhecimento linguístico, o uso de aspectos cognitivos que ativam esquemas mentais e estratégias eficazes de processamento do texto. Entre nossos colaboradores, nenhum relatou ações que oportunizassem a ativação destes esquemas e destas estratégias.

Freire (1989) propõe que a compreensão de um texto deve ser alcançada por sua leitura crítica, o que implica na percepção das relações entre o texto e o contexto. Apesar de confirmar a relevância do ensino de leitura e o bom relacionamento com esta prática, a maioria (22) dos professores vai de encontro aos preceitos teóricos aqui elencados, pois associam o ato de ler a entender as palavras do texto uma a uma e a compreender exatamente o que o autor quis dizer. Estes entendem a língua como estrutura e, aparentemente, limitam não só suas abordagens, como também o desenvolvimento crítico dos alunos enquanto leitores.

Para investigar qual concepção de leitura predomina entre os professores, fez-se necessário estruturar questões que associassem leitura, escrita e vocabulário. Com exceção de um, os professores concordaram que o ato de ler e escrever são processos que se complementam, todavia, encontramos falhas na ideia de equiparação entre esses processos, pois a maior parte, vinte e um professores, apegou-se à concepção de que ler é mais fácil do que escrever e que para ler bem é fundamental ter um bom conhecimento de gramática e do

[5] Tal gráfico é apenas ilustrativo, não cabendo, portanto, uma análise quantitativa.

vocabulário. Ainda que se mostre um fator importante, segundo Bortoni-Ricardo (2012), o vocabulário, isoladamente, não é primordial para a compreensão dos textos, pois ele precisa estar associado ao entendimento e à construção de sentido global.

Embora a vontade seja de dar ênfase às pouquíssimas respostas que se aproximaram das teorias tomadas por base para a elaboração das análises do questionário, reconhecemos a necessidade de expor a ideia compartilhada pela maioria dos professores em relação à leitura. Entre eles, 29 acreditam ser mais importante que o aluno aprenda gramática do que leitura, mas, desses, 27 discordam de que a função principal da leitura na escola seja de fixação do conhecimento gramatical e, ao mesmo tempo, 19 discordam de que a função principal da leitura na escola seja ampliar os conhecimentos do aluno, sua criticidade e percepção, sem ter nenhuma relação com conhecimento gramatical.

Quando solicitado que os professores falassem sobre uma aula de leitura dada recentemente, poucos descreveram a metodologia utilizada e os que assim fizeram, não chegaram próximo do esperado. Algumas respostas destacaram-se por terem uma boa proposta, como o professor 8, que informa: *"*Sim. Uso de textos xerocados, perguntas pré-textual, leitura interrompida, baú de ideias, perguntas pós textual" e o professor 22: "Distribui diversos tipos de textos e através de apreciação em slides foi pedido aos alunos que identificassem os que mais lhe chamaram atenção e comentassem*"* e outras por não demonstrarem proposta alguma, como informou o professor 31: "Aula de leitura compartilhada de uma crônica através do livro didático" e o professor 22: "Utilizei uma leitura compartilhada".

Entre as perguntas mais significativas do questionário, está a que investigou a relevância do ensino de leitura nos anos finais do Ensino Fundamental na visão dos professores. Todos concordaram com sua importância, todavia, formularam justificativas incoerentes em relação ao que se espera desta prática, como pode ser visto, por exemplo, na resposta do professor 31 que considera a leitura importante "para enriquecer o vocabulário do aluno e ajudá-lo a se deparar com os mais variados gêneros." (professor 31) ou professor 27, para quem é relevante, pois "amplia a o vocabulário e melhora a produção textual" (professor 27).

Foram poucas, mas algumas justificativas foram condizentes às teorias aqui defendidas. Professor 15 acredita ser relevante ensinar leitura, "para que os alunos não se limitem a uma leitura mecânica e possam criar novos sentidos para os textos e o mundo." (professor 15); Professor 18, que crê ser importante "ensinar como lê, nos anos finais. Com um olhar mais maduro, crítico e questionador.", e o 19, para quem é importante em todos os níveis, pois, para ele "é através da leitura que o aluno passa a ser um ser crítico e protagonista de seus discursos e escrita." (professor 19).

Segundo Geraldi (2011), a leitura é um processo de interlocução entre leitor/autor mediado pelo texto, desse modo, o aluno/leitor não pode ser mero receptor de informações, mas, principalmente, um agente que constrói sentidos a partir do que leu, sendo capaz de comparar com outros textos e contextos já lidos e vividos. Nessa perspectiva a atuação do professor deve voltar-se à realização de atividades de leitura que corroborem a criação de sentidos e não somente exercícios de interpretação superficiais.

Ainda que o caminho percorrido para as análises tenha apresentado algumas respostas contraditórias, referindo-se, principalmente, à visão dos professores sobre a importância da leitura, o que suas aulas objetivam e como acontecem na prática, identificamos que há possíveis justificativas para a concepção que a maioria dos professores têm sobre o ensino de leitura. Quando questionados sobre a formação acadêmica e o preparo que tiveram para dar aulas de leitura, 12 informaram não ter passado por esse preparo durante a graduação, 15 confirmaram que tiveram e quatro não concordaram nem discordaram da afirmativa. Ao responderem sobre suas participações em cursos, eventos e formações que objetivaram a

capacitação para o ensino de leitura, a maioria dos professores confirmou ter participado, entretanto, não trouxeram muitos detalhes sobre as contribuições destas participações para a sua prática. Tal lacuna pode comprometer entendimentos como o que expõem Finatto, Stefani e Pasqualini (2015) sobre as diferentes etapas e tipos de leitura, resultando nas deficiências que vemos nesta pesquisa.

Apesar das respostas contraditórias foi possível chegar a um denominador comum em relação às aulas de leitura nas escolas públicas do estado. Ao investigar a concepção de leitura dos professores, a metodologia usada em suas aulas e o preparo que tiveram durante a graduação para ensinar leitura, percebemos que a maioria desses profissionais não foram preparados para dar aulas de leitura e os que afirmaram ter esse auxílio, não mostraram quais teorias dão respaldo a sua prática.

Entendemos que o fator chave para a interferência no planejamento de boas aulas de leitura, aquelas em que o professor exerce o papel de mediador e objetiva fazer o aluno ir além da compreensão e da decodificação dos elementos superficiais do texto, é justamente a lacuna deixada no processo de formação do professor de Língua Portuguesa, principalmente pela pouca atenção que se dá à leitura se comparado ao ensino de gramática. Essa afirmação se justifica pelas respostas dos professores (15 e 22) quando afirmam que, "nas disciplinas de metodologia de ensino a professora mencionava que devíamos abordar leitura, produção de textos e gramática, porém não nos estimulava a planejar práticas. Ou seja, era muita teoria e pouca metodologia ou prática", ou, ainda, "não era estimulado, pois era uma época mais evidenciada pelo uso da gramática.".

Ou seja, se o professor não é preparado, em sua formação inicial, para ensinar leitura de forma efetiva, não conseguirá mediar tal ação pedagógica, pois não estará apto a permitir ao seu aluno que, como propõe Geraldi (1997, p. 182) vá construindo "sua própria transformação pessoal pelo fato de dispor, cada vez que lê, de outras possibilidades de escolha de estratégias de dizer o que tem a dizer.".

Logo, percebemos que o entendimento dos professores sobre o ensino de leitura está associado à formação acadêmica que tiveram, o que pode dificultar até inviabilizar a produção de planos de aulas que objetivem alcançar discussões críticas, mediadas pelo docente, e a construção de uma ponte de apoio e incentivo para que os alunos tornem-se leitores críticos e criativos.

As respostas dos professores aqui pesquisados, além de descortinarem suas percepções e práticas, como já dissemos, foram base para a elaboração de unidades didáticas para aulas de leitura que consideramos adequadas, para a ampliação dos conhecimentos dos alunos, partindo do que já sabem, e que permitam a eles navegar pelas profundezas dos textos, oportunizando a junção da palavra mundo à palavra escrita, uma vez que "ao ler, o leitor trabalha produzindo significações e é nesse trabalho que ele se constrói como leitor. Suas leituras prévias, sua história de leitor, estão presentes como condição de seu trabalho de leitura e esse trabalho o constitui leitor e assim sucessivamente." (GERALDI, 1988, p. 80).

Na próxima seção, trazemos três unidades didáticas que julgamos suficientes para apoiar os professores nos seus planejamentos de aulas de leitura.

5 UNIDADES DIDÁTICAS PARA AULAS DE LEITURA

As unidades foram elaboradas pensando não só nos aspectos teóricos sobre leitura, mas também em "estratégias facilitadoras de sua condução didática e de flexibilidade sobretudo quando se pensa no leitor iniciante", como propõem Cintra e Passareli (2006, p. 149). Assim, a partir de gêneros presentes nas esferas dos alunos, propusemos atividades que se organizam em pré-leitura, leitura propriamente dita e pós-leitura. Toda essa organização foi

possível a partir do que os formulários nos descortinaram, por isso, nossas reflexões tomam-nas como corpus.

Nesse sentido, entendemos que, as unidades didáticas exemplificadas a seguir permitirão que os professores visualizem de forma prática a possibilidade de atuarem enquanto mediadores nas aulas de leitura, possibilitando que os alunos identifiquem, construam e reconstruam os sentidos do texto lido, adentrando entrelinhas, associando aos seus contextos e visões de mundo. Construindo a partir disso uma relação eficaz e satisfatória entre o aluno e a leitura, auxiliando-o no desenvolvimento do posicionamento crítico e criativo.

5.1 UNIDADE DIDÁTICA I

A Unidade Didática I[6] possui o seguinte título: "Visitando as rimas valentes de um cordel potente". Essa unidade propõe o desenvolvimento de atividades de leitura que abordam o gênero textual cordel, evidenciando suas principais características e propósitos comunicativos e o efeito de sentido causado pelo uso da pontuação no cordel intitulado "O operário e o agregado" de Patativa do Assaré.

Os objetivos estipulados para essa aula de leitura permitirão que os alunos entendam o texto e reflitam sobre o que foi lido, apegando-se à temática abordada e à crítica social discutida, e, ainda, compreenderem as funções e a importância do uso da vírgula para a compreensão do texto. Além disso, permitirão que os alunos construam posicionamentos capazes de preencher as lacunas deixadas pelo autor, usando para isso o conhecimento que decorre das experiências vividas por eles e da associação do conteúdo abordado no texto com contexto cultural a que estão imersos, fazendo-os "não só criticar o texto, como também suas vidas" (CINTRA; PASSARELLI, 2006, p. 171-172).

A metodologia da atividade proposta se organiza nas estratégias de pré-leitura, leitura propriamente dita e pós-leitura. Na primeira, partiremos de questionamentos de sondagem sobre a compreensão do texto a partir do título ("O que pode ser tratado no texto, a partir do título?"; "Você sabe como se dá o trabalho de um operário e de um agregado?").

Nessa unidade, a leitura propriamente dita será realizada em voz alta pelos alunos. De acordo com Moraes (2016), essa estratégia permite que o aluno se entusiasme com a beleza da linguagem e se mantenha atento. Ainda nessa perspectiva, vale atentar-se ao uso da pontuação, das pausas, da pronúncia das palavras, não com um fim em si mesmo em uma leitura em voz alta, mas também como elementos que favorecem a interpretação. Após a leitura, o professor iniciará as mediações necessárias para direcionar os alunos à compreensão mais profunda do texto, a qual poderá partir de questionamentos como: "Qual a principal discussão do texto?"; "Indique as principais características do gênero cordel a partir do que você pode observar em sua estrutura:"; "Na primeira estrofe do cordel, o autor traz uma descrição sobre quem é e de onde é. Você acha que isso contribuiu para que pudesse entender melhor o texto?"; "O que o autor quis dizer no verso "o que eu sou e o que canto:"?"; "Se a leitura não levasse em conta a pontuação, ficaria fácil de entender?"; "Se retirássemos as vírgulas presentes no texto, teríamos prejuízo no sentido?". Conforme as respostas forem aparecendo, oralmente, outros questionamentos poderão aparecer e a discussão tomará outras dimensões que descortinarão as entrelinhas do texto e é por isso que o professor deve conhecê-lo bem, ou seja, fazer uma leitura atenta antes de trabalhá-lo com os alunos.

A proposta de atividade para essa unidade didática partirá de dois eixos: o primeiro, o da apreciação e réplica, na qual os alunos deverão recontar, oralmente, a história trazida no

[6] Anexo A

cordel, buscando construir um cenário que, do ponto de vista deles, seja mais favorável aos trabalhadores citados no texto.

O segundo eixo será o da análise linguística, com a observação do uso da vírgula e suas principais funções no texto, partindo das seguintes questões: "Por que a vírgula foi usada tantas vezes no cordel?"; "Escolha três trechos em que há o uso da vírgula e justifique qual a sua função no texto". Aqui o professor deverá direcionar os olhares para as ocorrências do uso da vírgula, discutindo-as a partir do texto com os alunos, por exemplo, a vírgula como pontuação que marca o vocativo ("camponeses," e "operários da cidade" (estrofe 4)) e a omissão dos verbos "sofrendo" e "vivem" ("Na cidade, o operário;" "E o camponês, no sertão." "Os agregados, sem-terra;" "E os operários, sem casa." (estrofe 6)).

Nesta unidade didática, buscamos quebrar a concepção que associa a leitura à simples decodificação de um texto e possibilitar que o aluno, a partir do texto, das suas experiências, visão de mundo e contexto social, possa construir um sentido consciente para a leitura, pois, de acordo com Koch e Elias (2006),

> a leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo. (KOCH; ELIAS, 2006, p. 11)

5.2 UNIDADE DIDÁTICA II

A unidade didática II[7] foi intitulada "As falsas necessidades que a mídia nos traz". Esta unidade propõe o desenvolvimento de atividades de leitura que abordam o gênero textual tirinha, observando as suas principais características e propósitos comunicativos, além de atender a orientação da BNCC sobre a importância de trabalhar também a análise semiótica, o que é produtivo na tirinha por seu caráter multimodal o qual une a palavra à imagem, como entende Dionísio (2007).

A tirinha[8] de Mafalda[9] trata sobre o poder que a mídia possui em relação à sociedade, no sentido de impor argumentos que criam padrões capazes de despertar necessidades de ser alguém ou de obter algo de que não precisamos. Aqui o professor terá a liberdade de mediar a discussão em diversos caminhos, como, por exemplo: o padrão de vida perfeita ditado pelas redes sociais que criam a falsa ideia de que a compra de alguns itens e estilos de vida garantem a felicidade eterna.

Nesta aula de leitura, objetiva-se que os alunos compreendam a tirinha, reflitam sobre o que foi lido e sejam capazes de analisar os elementos que constroem o sentido do texto, apegando-se à temática abordada e à crítica social discutida, e, ainda, que analisem o uso dos verbos no imperativo e suas funções no texto. Além disso, a atividade favorecerá a construção de posicionamentos capazes de preencher as lacunas deixadas pelo autor, usando para isso o conhecimento que decorre das experiências vividas por eles e da associação do conteúdo abordado no texto com contexto cultural a que estão imersos.

A realização desta atividade também se baseia nas estratégias de pré-leitura, leitura propriamente dita e pós-leitura. Inicialmente, os alunos serão questionados sobre a estrutura

---

[7] Anexo B

8 Anexo B

[9] Mafalda é uma personagem conhecida pelas ideias críticas, revolucionárias e sua inquietação em relação às imposições e injustiças sociais. A personagem foi criada pelo cartunista argentino Quino (1932-2020), que discutiu importantes temas através das tirinhas e alcançou/alcança públicos de diferentes idades.

do gênero tirinha e deverão observar os elementos que o compõem (linguagem verbal e não verbal) e suas contribuições para o sentido do texto. Partiremos de questionamentos simples, como: "Nos dois primeiros quadrinhos, quais recursos mostram o estado de humor de Mafalda?"; "Quais características diferenciam a tirinha de outros gêneros textuais estudados?"

Após o reconhecimento dos principais recursos trazidos na estrutura do texto, o professor deverá fazer a leitura da tirinha, atentando-se à entonação adequada para enfatizar o efeito causado pelos verbos no modo imperativo. Em seguida, abre-se espaço para que os alunos cometem "Qual a principal discussão da tirinha?"; "Como Mafalda se sente em relação às imposições da mídia?"; "O que a personagem quis dizer com as perguntas: o que eles pensam que nós somos? e o que nós somos?"; "O que podemos inferir do último quadrinho?". Esses questionamentos, que poderão ser realizados de forma escrita, permitirão que os alunos reflitam sobre suas experiências através da reação da personagem.

A atividade final para esta aula de leitura é propor que os alunos percebam a função dos verbos imperativos para a construção de sentido da tirinha e associem tais usos verbais às suas experiências, haja vista a necessidade de unir a palavra lida à palavramundo do aluno, como propõe Freire (1995).

A integração entre a leitura do texto e as experiências do aluno, sugerida por Freire (1995), permite que a atividade pedagógica se aproxime da vivência daquele que lê, contextualizando-a, e, além disso, levando o aluno a compreender, discutir a sua e outras opiniões, criticá-las, assim como entender a representação da abordagem do texto no seu cotidiano.

Aqui o professor deverá levar em consideração os caminhos trilhados nas discussões sobre o texto, pois os alunos só responderão às questões seguintes se ficou claro, em sua mediação, o peso da imperatividade trazida pelos verbos. A análise linguística partirá das seguintes questões: "Por que Mafalda expressa irritação ao repetir os verbos "use, compre, beba, coma, prove"?; O que eles indicam?"; "O que aconteceria se acrescentássemos a palavra "não" antes desses verbos?"; "É possível substituir os verbos citados na questão anterior para diminuir o aborrecimento da personagem? Justifique.".

Na unidade didática II, trabalhamos no sentido de levar o aluno a uma leitura que permitirá, através da mediação do professor, uma compreensão significativa entre o texto e o seu contexto social, permitindo ainda que este seja capaz de reconhecer no uso das redes sociais ou assistindo às propagandas na televisão os elementos que constroem esses textos e os propósitos para os quais foram criados.

Assim, como reiteram Koch e Elias (2006), é necessário considerar algumas estratégias para o entendimento textual, indicando passos interpretativos e eficientes que promovam a capacidade de compreender e associar a reflexão disposta em cada texto. Para as autoras (2006, p. 39-40), para ativarmos nosso entendimento, "recorremos a três grandes sistemas de conhecimento: o conhecimento linguístico; o conhecimento enciclopédico e o conhecimento interacional", daí a importância de associar o ato de ler às experiências vividas pelos leitores, permitindo que suas reflexões partam do texto e do contexto a que estão inseridos.

5.2 UNIDADE DIDÁTICA III

A unidade didática III[10] foi intitulada "O gênero *meme* e suas abordagens sociais". Nessa unidade, trabalharemos o gênero textual *meme*, que foi compartilhado em 2022/2023, pelas redes sociais (Instragram e WhatsApp) sendo à época, um poderoso instrumento de interação nas relações comunicativas. De acordo com Torres (2016, p. 60), "no contexto da

[10] Anexo C

internet, meme é uma mensagem quase sempre de tom jocoso ou irônico que pode ou não ser acompanhada por uma imagem ou vídeo e que é intensamente compartilhada por usuários nas mídias sociais." É um gênero cujos propósitos comunicativos são conhecidos, lidos, entendidos e partilhados por grande parte da comunidade escolar, ainda que parcialmente. Dessa forma, buscamos promover a relação da leitura com a ferramenta interativa mais utilizada pelos alunos, a *internet*.

Propõe-se, nesta aula de leitura, que os alunos reconheçam o gênero *meme*, compreendam os seus propósitos comunicativos e sejam capazes de construir um sentido para os textos lidos. O *meme* utilizado foi retirado de uma página do Instagram, chamada Desenhos do Nando, e trata sobre os feitos realizados nos cem primeiros dias do governo do presidente eleito no ano de 2023.

O trabalho com esse texto exige que o professor retome e converse com os alunos sobre algumas realizações do governo anterior, buscando comparar a atuação dos presidentes na política do país. A ideia não é somente discutir sobre os governos (passados e vigente), mas sim criar links entre as notícias que foram e estão sendo veiculadas no momento da aula, ou seja, expor parte do contexto histórico da política brasileira.

A aula construída na unidade III objetiva expor as intenções comunicativas do gênero *meme*, as quais superam as concepções humorísticas sobre o gênero, e que os alunos percebam a necessidade de associação que o *meme* propõe com outros textos, ou seja, a intertextualidade. Busca-se, com isso, propiciar que o aluno/leitor seja capaz de relacionar as abordagens do texto com suas experiências vividas.

A pré-leitura deverá partir de questionamentos sobre o contato e o conhecimento que os alunos têm do gênero, momento que pode ter um viés descontraído, já que pressupomos que esse gênero é de conhecimento e acesso de todos. Antes de projetar o texto, os alunos deverão discutir sobre os seguintes questionamentos: "O que é um *meme*?"; "Onde esse gênero é veiculado?"; "Quais são suas características em relação à estrutura?"; "Você lembra de algum *meme* que tenha discutido sobre a política no Brasil?"

A seguir os alunos farão a leitura do texto, que será projetado, sendo orientados a observar o que está escrito e desenhado, o uso da linguagem verbal e não verbal, atentando-se ao sentido produzido pela junção delas, ou seja, observarão a multimodalidade que integra o gênero. Após a primeira leitura, o professor continuará mediando as discussões sobre o *meme*, levando questionamentos como: "Qual a principal discussão do *meme*?"; "Seria possível entender esse texto se não houvesse imagem?"; "Analise o texto e indique quais os pontos da imagem permitem que você reconheça qual governo está sendo citado na primeira parte?" (É esperado que aqui os alunos percebam a imagem do presidente Lula no jornal e que entendam que lá constam informações sobre os 100 dias do governo; já que é um jornal); "O que é possível compreender a partir da fala do personagem "pensar que nem isso tivemos nos últimos quatro anos"?". Esses questionamentos, realizados de forma escrita, permitirão que os alunos percebam a crítica relacionada às ações realizadas no governo anterior e sejam capazes de julgá-las de acordo com o que entenderam a partir do texto e da associação criada com o contexto social de cada um, para isso, será oportunizada a partilha das percepções, para maior alcance dos resultados.

A proposta de atividade para a aula de leitura dessa unidade é contextualizar o uso da linguagem verbal e não verbal a partir das discussões sobre o gênero *meme* e a sua estrutura e sugerir que os alunos pesquisem outros *memes* que possam justificar as ideias abordadas no texto que acabam de discutir, ou seja, que tratem sobre as principais ações do governo anterior e do atual.

Cabe ainda considerar que o professor tem aqui a possibilidade de mostrar aos alunos o uso e a principal função do pronome relativo "isso" no texto, podendo questioná-los sobre: "Quais termos o pronome relativo "isso" retoma no texto?"; "Como ficaria o texto se

precisássemos retirar esse pronome?"; "O sentido do texto seria prejudicado se assim fizéssemos? Justifique.".

É esperado que, após essa aula de leitura, o professor perceba discussões frequentes sobre outros *memes* e sua abordagem crítica, pois propusemos aqui que os alunos reconhecessem e refletissem sobre temas que permeiam o cotidiano e são veiculados no suporte mais acessado pelos alunos, a *internet*.

Tais propostas de atividades trouxeram nossa perspectiva de ensino de leitura, ancorada nos autores trazidos como base, pois entendemos que, dessa forma, as aulas de leitura serão capazes de criar hábitos recorrentes durante a vida dos alunos, dentro ou fora da escola. Para isso, é de extrema importância que o professor exerça adequadamente seu papel de mediador, proporcionando aos seus alunos trilhar caminhos conscientes em toda e qualquer leitura feita, de modo que fiquem prontos para adentrar as entrelinhas do texto sem medo de romper as barreiras da superficialidade.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao observar o percurso trilhado para a conclusão deste trabalho, vimos que pesquisar sobre o ensino de leitura mostrou-se mais que necessário, pois percebemos o quanto essa prática pode se distanciar do que é defendido pelos autores que embasaram tanto a proposta de pesquisa quanto as análises dos resultados obtidos através das respostas dos professores que responderam ao formulário.

Nossa intenção com este trabalho foi conhecer como acontecem essas aulas de leitura em Alagoas e, de início, podemos concluir que tivemos êxito, já que alcançamos professores de pontos estratégicos do estado, com 31 respostas no âmbito das escolas públicas.

Desde as primeiras teorias lidas, entendemos o quanto a leitura é relevante, não só para o processo de ensino e aprendizagem dentro da sala de aula, como também para o desenvolvimento crítico, criativo e autônomo do indivíduo enquanto cidadão. Entretanto, os resultados das análises mostraram que a maioria dos professores, apesar de compartilhar da mesma opinião, não compreende ou não deixou claro seu entendimento sobre essa perspectiva na prática.

Após analisar e discutir sobre todas as respostas, viu-se a necessidade de desenvolver atividades e orientações, baseadas nas teorias aqui elencadas, que sirvam de norte e auxílio para os professores e que, a partir destas, possam planejar outras atividades que lhes possibilite exercer papel de mediador e criar pontes que permitam que seus alunos sejam capazes de perceber e discutir sobre as entrelinhas, ou seja, o que não está explícito no texto, ou ainda, que possam construir um posicionamento crítico, a partir das suas próprias descobertas e associações do contexto ali abordado ao mundo externo à sala de aula.

Esperamos que as discussões aqui expostas e as unidades didáticas sugeridas auxiliem, não só para a reformulação das aulas de leitura, como também para ampliar e fundamentar o olhar do professor e as suas concepções sobre o ensino de leitura. Além disso, espera-se que esta pesquisa seja instrumento para comprovar a importância de viabilizar formações para professores de língua portuguesa, as quais ofereçam suporte teórico e prático para o planejamento e execução de boas aulas de leitura.

REFERÊNCIAS

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. Compreensão de Leitura: da palavra ao texto. *In*: GUIMARÃES, Eduardo; MOLLICA, Maria Cecília (org.). *A Palavra*: forma e sentido. Campinas: Pontes, 2007. p. 99-107.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris *et al*. (org.). *Leitura e Mediação Pedagógica*. São Paulo: Parábola, 2012.

CINTRA, Anna Maria Marques; PASSARELLI, Lílian Ghiuro. Ensino de leitura na educação linguística continuada de professores de português *In*: LEFFA, Vilson. (org.) *Pesquisa em Linguística Aplicada*: temas e métodos. Pelotas: Educat, 2006.

DIONISIO, Angela Paiva. Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita (atividades). *In:* MARCUSCHI, L. A.; DIONISIO, A. P. (orgs.). *Fala e Escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

FINATTO, Maria José Bocorny *et al. Leitura*: um guia sobre teoria(s) e prática(s). Porto Alegre: UFRGS,2015.

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

GERALDI, João Wanderley (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo Ática, 1988.

GERALDI, João Wanderlei. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

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

MORAES, Sandrina Wandel Rei de. *A Leitura nos Anos Finais do Ensino Fundamental:* um diálogo com os professores e as atividades de leitura registradas em cadernos escolares. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

NUNAN, D. Authenticity in language teaching. *New Routes in ELT*, São Paulo, n. 5, p. 36-37, mar.1999.

SILVA, Eliuse. Leitura de “miudezas”: um modo de olhar textos. *Dossiê Linguística Aplicada*, Maceió, n. 67, p. 433-444, set./dez. 2020.

STREET, Brian. *Letramentos sociais*: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TORRES, Ton. O fenômeno dos memes. *Cienc. Cult*., São Paulo, v. 68, n. 3, p. 60-61, setembro, 2016.

ANEXO A: TEXTO DA UNIDADE DIDÁTICA I

O Operário e o Agregado

Sou matuto do Nordeste,
Criado dentro da mata.
Caboclo cabra da peste,
Poeta cabeça-chata.
Por ser poeta roceiro,
Eu sempre fui companheiro
Da dor, da mágoa e do pranto.
Por isso, por minha vez,
Vou falar para vocês
O que é que eu sou e o que eu canto:

Sou poeta agricultor,
Do interior do Ceará.
A desdita, o pranto e a dor,
Canto aqui e canto acolá.
Sou amigo do operário
Que ganha um pobre salário,
E do mendigo indigente.
E canto com emoção
O meu querido sertão
E a vida de sua gente.

Procurando resolver
Um espinhoso problema,
Eu procuro defender,
No meu modesto poema,
Que a santa verdade encerra,
Os camponeses sem terá
Que os céus desse Brasil cobre,
E as famílias da cidade
Que sofrem necessidade,
Morando no bairro pobre.

Vão no mesmo itinerário,
Sofrendo a mesma opressão.
Na cidade, o operário;
E o camponês, no sertão.
Embora, um do outro ausente,
O que um sente, o outro sente.
Se queimam na mesma brasa
E vivem na mesma guerra:
Os agregados, sem terra;
E os operários, sem casa.

Operário da cidade,
Se você sofre bastante,
A mesma necessidade
Sofre o seu irmão distante.
Sem direito de carteira,
Levando vida grosseira,
Seu fracasso continua.
É grande martírio aquele
A sua sorte é a dele
E a sorte dele é a sua!

Disso, eu já vivo ciente:
Se, na cidade, o operário
Trabalha constantemente
Por um pequeno salário,
Lá no campo, o agregado
Se encontra subordinado
Sob o jugo do patrão,
Padecendo vida amarga,
Tal qual o burro de carga,
Debaixo da sujeição.

Camponeses, meus irmãos,
E operários da cidade,
É preciso dar as mãos
E gritar por liberdade.
Em favor de cada um,
Formar um corpo comum,
Operário e camponês!
Pois, só com essa aliança,
A estrela da bonança
Brilhará para vocês!

Uns com os outros se entendendo,
Esclarecendo as razões.
E todos, juntos, fazendo
Suas reivindicações!
Por uma Democracia
De direito e garantia
Lutando, de mais a mais!
São estes os belos planos,
Pois, nos Direitos Humanos,
Nós todos somos iguais!

(Patativa do Assaré)

PATATIVA DO ASSARÉ. O agregado e o operário. In: Antologia poética. Org. Gilmar de Carvalho. – 8ª ed. Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha, 2015

ANEXO B: TEXTO DA UNIDADE DIDÁTICA II

QUINO, J. L. Toda Mafalda. São Paulo: Martins Fontes, 2003. P. 372, tira 5

ANEXO C: TEXTO DA UNIDADE DIDÁTICA III

Fonte: DESENHOS DO NANDO (2023)