



## ATIVIDADES DE LEITURA NO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Renilson José Menegassi (UEM)

Ângela Francine Fuza (Unicamp/CNPq-UFT)

**RESUMO:** Descreve-se uma sequência de atividades, envolvendo a leitura, desenvolvida durante a aplicação do projeto *Práticas de Letramento em Língua Portuguesa*, pertencente ao Programa *Universidade sem Fronteiras*, SETI/SEED-PR em uma escola pública, na cidade de Apucarana-PR, com os alunos dos 6º anos do Ensino Fundamental. Ao ter como foco práticas que levassem ao letramento dos alunos, optou-se pelo trabalho com o gibi da Turma da Mônica, referente ao combate às drogas, uma vez que a temática vai ao encontro da realidade dos alunos. O processo de leitura desenvolvido possibilitou aos alunos o uso do material lido como uma forma de dialogar e expor aspectos de sua própria realidade. Desde que um diálogo com o professor e com os colegas de classe foi estabelecido, o processo respondeu à questões sobre leitura como interatividade em resposta aos discursos constituídos pela sociedade na qual eles vivem.

**PALAVRAS-CHAVE:** Leitura, escrita, ensino fundamental

## READING ACTIVITIES IN THE 6th YEAR OF PRIMARY SCHOOL

**ABSTRACT:** Current paper describes a series of reading-involving activities developed during the application of the project 'Literacy practices in Portuguese' within the University without Frontiers Program, SETI/SEED PR Brazil, in a government school in Apucarana - PR Brazil, with students of the 6<sup>th</sup> year of primary school. Since practices that would lead to students' literacy are focused, school activities on the 'Monica Playmates' comics were undertaken. The activities dealt with actions against illicit drugs since the theme was within the students' milieu. The reading and writing processes developed helped the students to use the reading material to maintain a dialogue and discuss aspects of their own reality. Since a dialogue with the teacher and class mates was established, the process responded to issues on reading as interactivity in a reply to the constituted speeches by the society in which they live.

**KEYWORDS:** Reading, writing, primary school



## Introdução

Este estudo, vinculado ao projeto Práticas de Letramento em Língua Portuguesa, junto ao Programa *Universidade sem Fronteiras*, SETI/SEED-PR, descreve uma sequência de atividade, envolvendo a leitura, desenvolvida durante a aplicação do projeto em uma escola pública, na cidade de Apucarana-PR, com os alunos dos 6º anos do Ensino Fundamental. Ao ter como foco práticas que levassem ao desenvolvimento da leitura crítica dos alunos, optou-se pelo trabalho com o gibi da Turma da Mônica, referente ao combate às drogas, uma vez que a temática vai ao encontro da realidade em que viviam.

O estudo foi desenvolvido, tendo em vista os objetivos do projeto ao qual ele se vinculou, o Programa *Universidade sem Fronteiras* – USF. De acordo com o portal do Programa Universidade Sem Fronteiras<sup>1</sup>, o Programa é elaborado, desenvolvido e financiado pela Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná (SETI), sendo considerado o maior programa de extensão universitária em curso no Brasil. Desde outubro de 2007, equipes multidisciplinares compostas por educadores, profissionais recém-formados, estudantes de graduação e do ensino médio trabalham em centenas de projetos presentes em mais de 300 municípios.

O critério fundamental para a seleção e execução dos projetos é o baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) dos municípios. Dessa forma, optou-se pelo trabalho em uma escola estadual de Apucarana-PR, com os alunos dos 6º anos<sup>2</sup> do Ensino Fundamental, considerando a realidade ali demonstrada em relação aos níveis de ensino e de aprendizagem, principalmente em relação à leitura. Após conhecermos a realidade dos alunos por meio de visita à escola e conversa com professores e responsáveis

---

<sup>1</sup> USF - <<http://www.usf.pr.gov.br/>>. Acesso em: 12 dez. 2010.

<sup>2</sup> O trabalho foi desenvolvido com as turmas dos 6º anos. B, C, E. Em cada uma delas, permaneceu uma aluna-estagiária do projeto, atuando como professora. O plano de aula desenvolvido pelas professoras foi o mesmo para cada turma atendida, fato que justifica a descrição realizada neste trabalho, havendo menção a todas as turmas atendidas, sem haver o foco em apenas uma em específico.

pelo local, optou-se pelo trabalho inicial com uma propaganda e, na sequência, fez-se a leitura do Gibi da Turma da Mônica com foco no combate

às drogas. Para este artigo, fez-se a escolha de uma amostra representativa das aulas, focando nas atividades desenvolvidas com a leitura.

Dessa forma, são destacados, na sequência, os postulados que subsidiaram a realização das atividades, assim como o próprio desenvolvimento das práticas de leitura em sala de aula.

## **1. Fundamentação teórica**

### **1.1. A interação na leitura pelo letramento**

Ao tratar da interação na leitura, é possível realizar a referência às discussões sobre letramento(s) (KATO, 1986) – concebido como conjunto de práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e como tecnologia em contextos específicos (KLEIMAN, 2006). Assim, podemos falar da leitura como um processo de letramento, isto é, o sujeito é letrado não porque domina simplesmente a sistematização simbólica de uma língua, mas porque domina as configurações textuais (gêneros textuais) que esta dispõe como instrumento de interação. Estudiosos, como Rojo (2009), Soares (2006) veem o letramento como prática social que precisa ser compreendida em seu contexto social e histórico e como fruto de relações de poder. Nesse aspecto, ampliamos a discussão afirmando que os gêneros textuais a serem lidos e trabalhados devem levar em conta o contexto social-histórico-ideológico do grupo de aluno envolvidos, princípio seguindo pela pesquisa aqui relatada.

O conceito de letramento na década de 90, no Brasil, surge com base nos estudos e abordagens de Street (1984) e Heath (1982), tidos como clássicos ao se tratar desse tema. A palavra “*Literacy*”, ou letramento, como traduzido para o português brasileiro, surgiu “numa tentativa de separar os estudos sobre o impacto social da escrita dos estudos sobre alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências *individuais* no uso e na



prática da escrita.” (KLEIMAN, 1995, p. 15-16). Além disso, os estudos sobre o letramento se voltaram para o desenvolvimento social que acompanhou a expansão dos usos da escrita, entendendo-se aqui a leitura como participante desse processo, desde o século XVI e, progressivamente, foram sendo ampliados para descrever as condições de uso da escrita, com o intuito de determinar como eram e quais os efeitos das práticas de letramento em grupos minoritários, ou em sociedades não-industrializadas que começavam a assumir a escrita como uma tecnologia de comunicação dos grupos que sustentavam o poder.

O termo letramento é tido por Kleiman como “o conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (1995, p. 18). Logo, ele não surgiu para substituir alfabetização, a aquisição da leitura e da escrita, mas para dar conta dos aspectos sociais envolvidos no uso da escrita em uma sociedade. Em texto posterior, a autora expõe letramento “como as práticas e eventos relacionados com uso, função e impacto social da escrita” (KLEIMAN, 1995, p. 181). Logo, letramento constitui as práticas sociais de leitura e escrita e os eventos em que essas práticas são postas em ação, bem como as consequências delas sobre a sociedade.

No texto, *Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura*, Soares (2002) afirma que, embora mantenha esse foco nas práticas sociais de leitura e de escrita, seu trabalho fundamenta-se em uma concepção de letramento como sendo não as próprias práticas de leitura e escrita, e/ou eventos vinculados com o uso e função dessas práticas, mas, para além disso, “o *estado* ou *condição* de quem exerce as práticas sociais de leitura e de escrita, de quem participa de eventos em que a escrita é parte integrante da interação entre pessoas e do processo de interpretação dessa interação – os *eventos de letramento*.” (SOARES, 2002, p. 144). Para Heath (1982, p. 93), “o evento de letramento é qualquer situação em que um portador qualquer de escrita é parte integrante da natureza das interações entre os participantes e de

seus processos de interpretação”<sup>3</sup>, incluindo “quaisquer ocasiões do dia-a-dia em que a palavra escrita tenha uma função”<sup>4</sup> (BARTON, 2007, p. 35).

Soares (2003), por seu turno, compreende eventos de letramento como as situações em que a língua escrita é parte integrante da natureza da interação entre os participantes e de seus processos de interpretação. Quanto às práticas de letramento, são caracterizadas pela autora como os comportamentos exercidos pelos participantes em um evento de letramento, bem como as concepções sociais e culturais que o configuram, determinam sua interpretação e dão sentido aos usos da leitura e/ou da escrita naquela particular situação. Salienta, porém, que a distinção entre eventos e práticas de letramento é exclusivamente metodológica, já que são duas faces de uma mesma realidade: “[...] é o uso do conceito de práticas de letramento que permite a interpretação do evento, para além de sua descrição” (SOARES 2003, p.105). Os eventos, assim como as práticas, estão relacionados a aspectos sociais, culturais e históricos.

Sendo assim, com base em Soares, pode-se entender letramento como:

*o estado ou condição* de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita, participam competentemente de eventos de letramento. O que esta concepção acrescenta às anteriormente citadas é o pressuposto de que indivíduos ou grupos sociais que dominam o uso da leitura e da escrita e, portanto, têm as habilidades e atitudes necessárias para uma participação ativa e competente em situações em que práticas de leitura e/ou de escrita têm uma função essencial, mantêm com os outros e com o mundo que os cerca formas de interação, atitudes, competências discursivas e cognitivas que lhes conferem um determinado e diferenciado *estado* ou *condição* de inserção em uma sociedade letrada. (SOARES, 2002, p. 145).

---

<sup>3</sup> “A literacy event is any occasion in which a piece of writing is integral to the nature of participant’s interactions and their interpretive processes.” (HEATH, 1982, p. 93, tradução nossa).

<sup>4</sup> “... there are all sorts of occasions in everyday life where the written word as a role. We can refer to these as literacy events” (BARTON, 2007, p. 35, tradução nossa).



Tais ideias corroboram os postulados de Cerutti-Rizatti (2009) de que o ingrediente fundamental, então, para o letramento é a interação com base no signo verbal escrito.

Segundo postula Street (1984), o letramento está fundamentado em dois modelos, quais sejam, o modelo autônomo e o modelo ideológico de letramento. O primeiro modelo, segundo Street (1984), destaca a escrita como autônoma e neutra, assim, os modos de fazer uso da leitura e da escrita são universais, não se considerando os modos culturais e os propósitos sociais para se fazer uso delas. Há, assim, um modelo de letramento para todas as culturas e não letramentos. Nesse modelo, o letramento associa-se com o desenvolvimento cognitivo, com a mobilidade social, com o sucesso e o insucesso escolar, caracterizando, nesse último caso, o mito de letramento (SIGNORINI, 1994).

Para Street (1984), o letramento não pode ser considerado como autônomo, haja vista que práticas particulares e concepções de uso da escrita dependem do contexto ideologicamente constituído; os usos da escrita não podem ser tratados como neutros, universais ou meras técnicas, pois são socialmente determinados. Eles têm, portanto, valores e significados específicos para cada comunidade e dependem do contexto (STREET, 1993).

Street (1984, p.65) não desconsidera a concepção de letramento autônomo, mas, por ele esconder a complexidade do fenômeno, propõe outra forma de concebê-lo. Segundo o autor, letramento: “é uma forma socialmente construída cuja influência depende de como foi inicialmente concebido. Esta concepção depende das formações políticas e ideológicas e são responsáveis também por suas consequências”<sup>5</sup>. O autor, então, sugere um redimensionamento do modelo autônomo de letramento, vendo-o agora como

---

<sup>5</sup> “*Literacy, then, is not as Goody appears to be arguing, a ‘neutral technology’, with ‘potentialities’ and ‘restrictions’ depending simply on how it is used. Rather it is a socially constructed form whose influence depends on how it was shaped in first place. This shaping depends on political and ideological formations and it is these which are responsible for its consequences too*” (STREET, 1984, p. 65, tradução nossa).

um conjunto de práticas sociais. Para tal concepção, propõe o termo ideológico, ou seja, o modelo ideológico de letramento.

O modelo ideológico postula que o significado do letramento depende do contexto social; letramento tem significações políticas e ideológicas; práticas particulares de leitura e de escrita em sistemas educacionais dependem, por exemplo, dos aspectos sociais do contexto. Para o autor, “é mais apropriado referir-se a letramentos do que a um único letramento”<sup>6</sup> (STREET, 1984, p.8).

No Brasil, considerando os estudos de Street e Heath, Kleiman, outra estudiosa do letramento, como demonstram as citações dela já feitas, apresenta tal conceito em termos de práticas e eventos sociais. As práticas de letramento se voltam para aspectos da cultura e das estruturas de poder, uma vez que os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos das instituições em que ela é adquirida e praticada. Já os eventos de letramento, são a ação e a interação com o texto escrito, com a leitura no caso deste texto. Para exemplificar tais postulados, Jung (2003) apresenta, como exemplos de eventos de letramento, o adulto que lê uma história para a criança à noite; a discussão do conteúdo de um jornal com amigos, a organização de uma lista de compras, anotação de mensagens de telefone, ou seja, atividades cotidianas que envolvem a escrita. Para a pesquisadora os eventos de letramento são a parte concreta e observável. Uma mudança no lugar e no tempo caracteriza uma mudança no evento; uma mudança de modos culturais de interagir com o texto escrito caracteriza uma mudança de prática. Jung destaca a importância de se descrever situadamente os eventos de letramento, com o objetivo de identificar formas culturais de agir do texto escrito, sendo preciso, no entanto, cautela para não compactuar com a sociedade na valorização de um dado tipo de letramento e na construção de um mito.

---

<sup>6</sup> “[is] more appropriately refer to literacies than to any single literacy” (STREET, 1984, p. 8, tradução nossa).



Tais práticas são reguladas pelos eventos de letramento. Logo, existem regras em cada evento de letramento que devem ser seguidas pelos seus participantes. Por exemplo, no evento aula, há práticas de letramento que são fundamentais, como o professor definir, previamente, os objetivos da aula, na qual os alunos irão se envolver, realizando o encaminhamento das ações. Caso seja uma aula expositiva, os alunos ouvirão o professor e realizarão anotações, fazendo perguntas.

Apresenta-se o letramento como práticas sociais que se evidenciam por meio dos eventos de letramentos, que são situações interacionais em que a escrita faz parte do processo interpretativo dos participantes, e as práticas de letramento, os modos culturais de fazer uso da escrita. Além disso, o letramento está associado a diferentes domínios da vida em que alguns deles, como os institucionais, tendem a ser mais dominantes do que os domínios vernaculares do cotidiano. As práticas de letramento nesses domínios não são aleatórias, mas padronizadas ou convencionadas a normas sociais e também mutáveis e podem ser levadas de um domínio para outro. Logo, os sujeitos cultivam e exercem práticas sociais que usam a escrita, apropriando-se dela, incorporando-a, assumindo-a como sua “propriedade”, como bem menciona Soares, ao definir letramento: “Resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita; Estado ou condição que adquire um grupo ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais” (SOARES, 2006, p. 39, grifos da autora).

Tendo em vista a perspectiva ideológica de trabalho, destacam-se as pesquisas voltadas às questões de leitura que também fundamentaram as atividades desenvolvidas em sala de aula.

## 1.2 Aspectos da leitura

Segundo Menegassi & Angelo (2005), o desenvolvimento de estudos sobre leitura está vinculado ao desenvolvimento da própria Linguística. Tinha-se, no início desses estudos, como objeto de investigação, unidades isoladas da língua (fonemas, sons, palavras, frases). Este foco foi sendo



alterado, a partir do surgimento da Linguística Aplicada, da Sociolinguística, da Psicolinguística, até chegar à concepção de recepção do texto como unidade comunicativa, proposta mais aceita atualmente.

Solé (1998) afirma que as teorias de leitura que atribuem um papel importante ao leitor e ao seu conhecimento prévio ganharam destaque, mas as posturas que dão ênfase ao texto e veem a leitura como decodificação ainda persistem no contexto escolar, o que torna essa atividade fragmentada e unilateral, dependendo apenas da presença do texto para sua efetivação. Assim, “coexistem” diferentes perspectivas de leitura: perspectiva do texto, do leitor e a interacionista<sup>7</sup>.

Conforme Rojo (2009), no início da segunda metade do século XX, o ato de ler era concebido como um processo proceptual, fazendo com que a aprendizagem da leitura se equacionasse à alfabetização exclusivamente.

Nesse sentido que se pode tratar da leitura centrada na perspectiva do texto, ou seja, ler é decodificar letras e sons e o texto é processado em sua linearidade, uma vez que a leitura não é um processo em que o leitor busca e traz informações para o texto; na verdade, o que interessa é o simples reconhecimento das palavras e das ideias. Sendo assim, configura-se o processo ascendente de leitura (*bottom-up*), isto é, vai do texto para o leitor e as atividades, em sala de aula, ganham função avaliativa, com questões que visam à mensuração de uma decodificação para saber se o aluno entendeu o texto (KLEIMAN, 1996). Assim, não há leitura com o objetivo de produção de sentido, mas apenas de identificação do conteúdo do texto, em um processo mecânico. Para o aluno responder a uma pergunta sobre o conteúdo estudado, basta passar os olhos pela superfície linguística e encontrar partes que repitam as palavras presentes na pergunta, realizando um mapeamento entre a

---

<sup>7</sup> Sabe-se que no processo de leitura as perspectivas destacadas não ocorrem de forma isolada, não são meramente etapas sucedendo umas às outras, uma vez que as práticas de leitura exigem o contínuo diálogo entre autor-texto-leitor. Todavia, nos parágrafos seguintes, destacam-se cada uma das perspectivas isoladamente, a fim de promover o levantamento de suas características, evidenciando que uma visão não exclui a outra, mas sim, possibilita a efetivação do processo de leitura como interação, constituindo-se, assim, em réplica discursiva.



informação gráfica da questão e sua forma repetida no texto. Vê-se que a leitura parte do texto, dando abertura para que o aluno decodifique, compreenda e construa significados, demarcando-se que, durante a leitura, as perspectivas se relacionam, ora dando maior ênfase ao texto, ora ao leitor ou à interação entre autor-texto-leitor. Há de se considerar que muitos alunos, inclusive aqueles investigados por esta pesquisa, não conseguem dar conta deste primeiro conceito de leitura como decodificação. São crianças frutos de um sistema que os levou a serem leitores com deficiência, por formação. Dessa maneira, o conceito ligado ao texto, ascendente, proceptual, por mais estranho que pareça, ainda precisa ser compreendido como sendo uma necessidade ao desenvolvimento leitor no Ensino Fundamental. Assim, parte-se do princípio de que, por mais deslocado no tempo que seja, esse conceito ainda resiste nos processos de ensino de leitura em sala de aula.

Enquanto o primeiro conceito de leitura centra-se exclusivamente no texto, a perspectiva do leitor traz para o processo o leitor como centro, que atribui informações ao texto, realizando o processo descendente de leitura (*top-down*). A crítica que se faz a essa perspectiva de leitura, segundo Menegassi e Angelo (2005), é que, embora o leitor ganhe um papel ativo – atribui significado, faz previsões sobre o que será lido - os aspectos sociais são descartados, há uma confiança exagerada nas adivinhações do leitor, possibilitando qualquer interpretação do texto. Diante da necessidade de valorização da leitura do aluno, “toda e qualquer interpretação passa a ser considerada legítima. Se a interpretação do aluno não corresponde à do professor, prevalece a interpretação do aluno, já que é ele o leitor.” (ANGELO, 2005, p. 15). Um problema a se destacara neste conceito é a falta de conhecimento prévio sobre o texto lido. Muitas vezes, os alunos não dominam conhecimentos necessários à compreensão do texto, o que invalida seus significados, pois nem são construídos por falta da relação do texto com os conhecimentos pressupostos. Nesse sentido, nesta pesquisa, buscou-se tratar, no texto escolhido, um tema que fosse do conhecimento sócio-histórico-ideológico dos alunos, em função de seu contexto de vida, qual seja, o uso de



drogas por jovens. Para que o conceito de compreensão pelo leitor seja possível, há de se considerar a necessidade de que seja também trabalhado e desenvolvido com alunos do Ensino Médio.

Dessa forma, verifica-se a ligação existente entre as perspectivas, o que faz com que seja possível o encaminhamento para a visão interacionista de leitura, promovendo-se o diálogo entre texto e leitor. Assim, constata-se a concepção de linguagem postulada pelo Círculo de Bakhtin, definida, também, como forma de interação pelos pesquisadores atuais (ANGELO, 2005; DELL'ISOLA, 1996; KATO, 1986; KLEIMAN, 1995; LEFFA, 1996; MENEGASSI & ANGELO, 2005; ROJO, 2009; SOLÉ, 1998).

De acordo com Rojo (2007; 2009), a partir dos anos 1990, a leitura passa a ser concebida como ato de se colocar em relação um discurso (texto) com outros discursos anteriores a ele e, até mesmo, posteriores, como maneiras infinitas de *réplica* (ROJO, 2009, p. 79), criando-se novos discursos/textos. Essa concepção, advinda dos estudos do Círculo de Bakhtin, apresenta-se como ampliação dos processos interativos já discutidos em momentos anteriores à divulgação dos textos de Rojo (2007 e 2009). Assim, para que a leitura *réplica* se constitua, é preciso que o leitor já domine a perspectiva de trabalho com o texto, atribuindo-lhe significados a partir de seus conhecimentos prévios, isto é, ele precisa já ter desenvolvido essas habilidades de leitura.

Ao se constatar tais postulados, torna-se possível tratar-se da terceira perspectiva de leitura, que, de certa forma, imbricam as duas primeiras, acreditando na interação entre leitor e texto, promovendo o diálogo e a construção de uma compreensão e de uma resposta ativa ao que está exposto, produzindo a *réplica*, no sentido de Bakhtin (2003), proposto por Rojo (2007; 2009). Segundo Menegassi e Angelo (2005), a leitura não é tida apenas como uma prática de extração, haja vista que implica compreensão e conhecimentos prévios que são constituídos antes mesmo da leitura. O significado do enunciado é construído mediante o processo de interação entre leitor e texto,



produzindo-se um momento de diálogo, não mais um produto pronto, acabado, pois, a leitura ocorre ao “desencadear-se o processo criativo em que sujeito e linguagem interagem (...) e é determinada pelas condições sociais, culturais, históricas, afetivas e ideológicas do leitor”. (DELL’ISOLA, 1996, p. 73).

Ao promover a leitura crítica, uma das perspectivas propostas pelo letramento e pela leitura réplica, abre-se espaço para que o aluno construa sua resposta ao que lhe foi solicitado, agindo e se posicionando diante do texto. Com isso, a leitura, tida como atividade complexa, que exige trabalho e prática para ser desenvolvida, passa a se sedimentar, possibilitando a formação de um sujeito que sabe se posicionar diante dela. Considerando-se o contexto dos alunos participantes do projeto aqui delineado, essa leitura crítica ainda está em processo de construção.

A partir do exposto, constata-se que a leitura, na perspectiva interacionista, permite o diálogo entre as diferentes concepções de leitura, promovendo a formação e o desenvolvimento de um leitor crítico.

## 2. Descrição da sala e das aulas

Este estudo descreve uma sequência de atividades de leitura desenvolvidas pelas alunas-estagiárias do projeto que atuavam como professores das turmas dos 6º anos do Ensino Fundamental, sob supervisão dos coordenadores do estudo durante a aplicação do projeto *Práticas de Letramento em Língua Portuguesa*, pertencente ao Programa *Universidade sem Fronteiras*, SETI/SEED-PR, em uma escola pública, na cidade de Apucarana-PR.

Trata-se de uma instituição pública<sup>8</sup>, localizada na periferia de Apucarana-PR, que atende alunos do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), no turno vespertino, e Ensino Médio, no noturno. As turmas escolhidas para a

---

<sup>8</sup> Segundo Cardoso (2002), nos dizeres de Vygotsky, a escola é o contexto desencadeador do desenvolvimento dos processos e das funções intelectuais. Sendo assim, faz-se fundamental traçar uma descrição do local da pesquisa.

realização do trabalho foram os 6º anos B, C, D., composto por cerca de 30 alunos cada uma, aproximadamente.

A preparação das atividades teve início no mês de agosto de 2011 e a aplicação ocorreu nos meses de setembro, outubro e novembro. Dentre muitas atividades desenvolvidas pela equipe participante do projeto, alunas-estagiárias e coordenadores, a primeira foi uma propaganda; na atividade seguinte, foco deste estudo, trabalhou-se com a leitura do Gibi da Turma da Mônica, que é aqui relatada.

### **3.1 O trabalho com a leitura**

Após a realização da atividade de leitura e interpretação da propaganda do “Suco Sufresh”, em que os protagonistas eram os personagens da Turma da Mônica, deu-se sequência ao trabalho com os mesmos personagens, optando pelo gênero discursivo História em Quadrinhos, que era a composição de um Gibi da Turma da Mônica, em edição especial, trazendo uma temática mais atual: o combate ao uso de drogas, tendo em vista que realidade estava presente na vivência dos alunos<sup>9</sup>.

Kleiman (2006), ao definir letramento como conjunto de práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e como tecnologia em contextos específicos, possibilita que se trate a leitura como processos de letramento, isto é, o sujeito é letrado não porque domina simplesmente a sistematização simbólica de uma língua, mas porque domina as configurações textuais e

discursivas dos gêneros, que se dispõem como instrumentos de interação. Os alunos da escola tinham conhecimento e contato com Histórias em Quadrinho, uma vez que fazia parte de suas realidades, conforme observado na biblioteca e em diálogos com a coordenação da escola, o que beneficiava a compreensão e manipulação do gênero escolhido.

---

<sup>9</sup> O Gibi de combate às drogas apresentado pela Turma da Mônica está disponível em: <<http://www.monica.com.br/institut/drogas/pag1.htm>>.



A atividade teve início apenas pela leitura da capa do Gibi, tendo o foco na leitura dos textos verbal e não-verbal, por meio do uso de questões. A partir do levantamento desta leitura prévia do texto, passou-se à leitura do material na íntegra. Destacam-se, então, as fases de leitura realizadas.

a) Estudo da capa em atividade de pré-leitura



Assim que os alunos receberam a capa do Gibi – a História em Quadrinhos foi entregue após a análise da capa para não dispersar a leitura desta parte –, tomados de curiosidade, foram logo folheando, olhando as ilustrações, perguntando se podiam pintar, enfim, uma reação normal para crianças que estavam acostumadas a usar apenas o livro didático na aula, ao terem contato com o suporte textual de um gênero que já conhecem. Mas, logo que começaram a prestar mais atenção às figuras, percebemos comentários feitos em voz baixa por vários alunos sobre o tema, como se fosse de seus conhecimentos prévios, o que seria constatado posteriormente nas atividades realizadas após a leitura do texto. Sendo assim, o primeiro passo foi pedir para que os alunos relatassem o que viam na capa, prestando atenção em cada

personagem e em todos os detalhes. Algumas perguntas guiavam essa leitura, transcritas a partir de gravações de áudio:

*P1<sup>10</sup>: Como os personagens estão?*

*A1: Assustados, com medo.*

*P2: Por que eles estão assim?*

*A2: Zélio estava querendo pegar eles...*

*A3: por causa do monstro – personagem com a capa azul –.*

Após essas primeiras questões, deu-se início ao trabalho de leitura da figura do “*monstro*”. Muitos alunos demonstraram receio em responder as questões, mas aos poucos se posicionaram:

*P1: O que tem na mão do homem de casaco azul?*

*A2: É um cigarro.*

*P2: E o que está saindo desse cigarro?*

*A2: Uma fumaça.*

*P3: Como está a fisionomia do seu rosto? Qual é o formato da fumaça de seu cigarro? Por que ela tem esse formato? O que mais ele traz em sua capa?...*

*A3: É injeção! Eles estão com medo de tomar injeção!*

*A4: Não! É droga! Por isso que eles estão com medo!*

As respostas orais apresentadas nesse momento demonstram os valores ideológicos, os conhecimentos prévios, que os alunos possuíam. Há uma preocupação por parte deles em tocar no assunto das drogas. A partir do momento em que um dos estudantes levanta a possibilidade de que a seringa com a personagem faz referência ao uso de drogas, os demais alunos sentiram-se dispostos a falar e comentar sobre isso, demarcando um posicionamento ativo diante das atividades. Nesta fase da pré-leitura, é possível vislumbrar posicionamentos críticos do leitor, isto é, a réplica constituída a partir da leitura.

---

<sup>10</sup> Utilizam-se, no texto, para as falas do professor, a letra “P”, assim como se enumeram suas exposições (P1, P2 etc.). Para representação dos alunos, destaca-se o uso da letra “A”, sendo que A1, A2, A3 se voltam para frases expressas por diferentes alunos durante a aula.



*P1: O que o Zélio está fazendo?*

*A1: Está hipnotizado. Quer atacar a turma. Está drogado...*

*P2: Por que está de óculos escuros?*

*A2: Ele está usando óculos por que está com o olho vermelho por causa da droga.*

Por meio das respostas dos alunos, demarcamos um conhecimento prévio a respeito das drogas, dos instrumentos usados pelos usuários, até mesmo as consequências nas atitudes dessas pessoas, evidenciando a realidade enfrentada atualmente por muitos estudantes, seja pela mídia, ou até mesmo por suas práticas cotidianas, infelizmente. Juntamente com a leitura das imagens da capa foi realizada a leitura do texto verbal - *“Uma história que precisa ter fim”*:

*P1: Qual é o título da revista?*

*A1: Uma história que precisa ter fim*

*P3: Por quê?*

*A2: Porque fala sobre as drogas.*

O trabalho com a capa do Gibi possibilitou a participação das crianças que responderam oralmente e depois realizaram a escrita das respostas. Após esse diálogo, o professor e os alunos passaram para a leitura propriamente da História em Quadrinhos.

Essa fase de primeiro contato com o material é denominada pré-leitura (SOLÉ, 1998). É nesse instante que o aluno é levado a construir hipóteses, considerando aquilo que está na superfície textual, relacionando com o seu conhecimento de mundo. A maioria das questões realizadas volta-se para a extração de elementos da própria História em Quadrinhos. Leffa (1996) acredita que a extração leva à compreensão, constituindo-se como a primeira fase que conduz à construção adequada ao texto. Em alguns momentos também se possibilitou a atribuição de informações ao texto, fazendo com que o aluno trouxesse sua realidade para o material que estava sendo estudado.

## **b) Leitura da revista em quadrinhos**





Segundo Solé, a maior parte da compreensão ocorre durante a própria leitura do texto, configurando-se como “um processo de emissão e verificação de previsões que levam à construção da compreensão” (SOLÉ, 1998, p. 116). É no momento da leitura do texto que se tem a atribuição de significado (LEFFA, 1996), pois sua origem está no leitor. O que se constatou em sala de aula, em um primeiro momento, foi que os estudantes apresentavam dificuldades no momento da leitura, tendo em vista que, em algumas partes, foi realizada a leitura oral pelos alunos, sendo o narrador representado pelo professor, buscando-se uma “leitura partilhada” (SOLÉ, 1998), na qual ocorre a transferência da responsabilidade e do controle da tarefa de leitura das mãos do professor para as mãos do aluno. Como a História em Quadrinhos dividia-se em partes, ao final de cada uma delas, questionava-se sobre o cenário, como os personagens estavam, se havia mudança em sua fisionomia, como eram suas vestimentas, suas atitudes, por que eles agiam dessa forma, enfim, tudo que pudesse ser explorado a respeito das figuras. Essa exploração textual foi necessária, considerando-se o nível de leitura que os alunos apresentavam até o momento.

Durante a leitura, vários assuntos levantavam questões que incitavam novos debates, que iam deixando a aula mais dinâmica e participativa, produzindo-se interações, em réplicas discursivas, que possibilitaram o dialogismo. Dessa forma, surgiram assuntos, como o roubo de Zélio – *Por que ele fez isso? Está certo ele roubar os pais?*; ao usar drogas – *Como ele ficou? Mesmo parecendo relaxado, será que ele está bem?* –, *é certo ignorar um amigo quando ele se envolve com drogas? O álcool e o cigarro, também são drogas? A reação da professora, levando Zélio para os pais está correta? E a reação dos pais?*. Embora, em um primeiro momento, os alunos estavam receosos em falar, com o decorrer da leitura, eles apresentaram seus posicionamentos próprios sobre o tema.



Ao se pensar nas práticas de letramento, Soares (2003) as define como os comportamentos exercidos pelos participantes em um evento de letramento, bem como as concepções sociais e culturais que o configuram, determinam sua interpretação e dão sentido aos usos da leitura e/ou da escrita naquela particular situação. Durante a leitura, em manifestações orais espontâneas, muitos alunos se posicionaram sobre a temática estudada, demarcando seu papel social de filhos de pessoas que já usaram drogas ou de irmãos que estão presos pelo uso. Alguns deram abertura para a discussão a respeito, enquanto outros preferiram não se manifestar.

Após a pré-leitura e a leitura do material, havendo trocas de informações, solicitou-se aos alunos que respondessem a algumas questões escritas sobre o texto, buscando-se a relação entre a capa, o material lido e a realidade dos próprios alunos, para que a interação se estabelecesse.

### **c) As questões de leitura**

Ao desenvolver o trabalho com a leitura do material, buscou-se a concepção interacionista de leitura, ou seja, aquela que vincula e permite o diálogo entre autor, texto e leitor. O trabalho de ordenação e de sequenciação das perguntas está relacionado diretamente ao conceito de leitura que se tem, “permitindo um trabalho de desenvolvimento cognitivo mais eficaz no aluno-leitor, a partir da conscientização do professor sobre as determinações teórico-metodológicas envolvidas nesse processo.” (MENEGASSI, 2010, p. 167).

Em seção anterior, foram destacados os diferentes conceitos de leitura, focando o texto, o leitor e o diálogo entre esses elementos, alcançando a interação. Dessa forma, ao elaborar as questões de interpretação, buscou-se realizar este percurso de estudo da leitura, partindo dos níveis de extração, passando pela atribuição, chegando à interação. Foram entregues aos alunos as seguintes questões de leitura:

*1) Por que a fumaça da capa tem um formato diferente?*



- 2) Na capa, por que a turminha da Mônica se apresenta com um ar assustado?
- 3) Os pais de Zélio não conseguem encontrar alguns objetos da casa. Por que esses objetos estão desaparecendo?
- 4) Por que Zélio fica espiando atrás da porta, enquanto os seus pais conversam?
- 5) Quais são os lugares escolhidos por Zélio para fumar? Por que ele escolhe esses lugares?
- 6) Por qual motivo o personagem que oferece algo para Zélio tem o rosto desconfigurado?
- 7) O objeto que Zélio ganhou do personagem desfigurado é uma coisa boa?
- 8) Por que Zélio não aceita brincar com a turminha?
- 9) Por que Zélio reage agressivamente quando Zé Luis lhe toma a droga?
- 10) Se não fosse a intervenção de Zé Luis, a turminha iria aceitar o que o Zélio estava oferecendo? Por quê?
- 11) Qual é a função do Zé Luis na história?
12. De acordo com a professora Alzira, quais são os sintomas causados pelas drogas?
13. Desses sintomas, o Zélio apresenta algum? Quais?
- 14) Dona Alzira foi conversar com os pais de Zélio. Você considera a atitude dela correta? Por quê?
- 15) Qual foi a reação dos pais de Zélio?
16. De acordo com a história, há drogas que podem ser vendidas sem restrições? Quais são elas?
- 17) Para você, por que essa história precisa ter fim?
- 18) Compare o comportamento de Zélio no início da história com o comportamento no final da história.
- 19) Por que o personagem de Zélio apresenta, em quase toda a narrativa, o uso de óculos escuros?
- 20) Você acha que existem muitas pessoas que oferecem drogas para crianças? Por que elas fazem isso?

Ao observar as perguntas oferecidas aos alunos, visando à escrita das respostas, é possível verificar os focos da leitura: texto, leitor e na interação autor-texto-leitor, conforme Quadro 1:

**Quadro 1 – Questões de leitura centradas nas perspectivas**

Questões voltadas ao texto	Questões voltadas ao leitor	Questões voltadas à interação autor-texto-leitor
12. De acordo com a professora Alzira, quais são os sintomas causados pelas drogas?	14) Dona Alzira foi conversar com os pais de Zélio. Você considera a atitude dela correta? Por quê?	1) Por que a fumaça da capa tem um formato diferente?
13. Desses sintomas, o Zélio apresenta algum? Quais?	17) Para você, por que essa história precisa ter fim?	3) Os pais de Zélio não conseguem encontrar alguns objetos da casa. Por que esses objetos estão desaparecendo?
16. De acordo com a história, há drogas que podem ser vendidas sem restrições? Quais são elas?	20) Você acha que existem	4) Por que Zélio fica espiando atrás da porta, enquanto os seus



	<p>muitas pessoas que oferecem drogas para crianças? Por que elas fazem isso?</p>	<p>pais conversam?</p> <p>5) Quais são os lugares escolhidos por Zélio para fumar? Por que ele escolhe esses lugares?</p> <p>7) O objeto que Zélio ganhou do personagem desfigurado é uma coisa boa?</p> <p>15) Qual foi a reação dos pais de Zélio?</p> <p>18) Compare o comportamento de Zélio no início da história com o comportamento no final da história.</p> <p>19) Por que o personagem de Zélio apresenta, em quase toda a narrativa, o uso de óculos escuros?</p> <p>20) Você acha que existem muitas pessoas que oferecem drogas para crianças? Porque elas fazem isso?"</p>
--	---	--

O roteiro de leitura, de forma geral, permite o foco na interação, havendo o diálogo entre os sujeitos envolvidos no processo da leitura. A fim de evidenciar tal realidade, foram selecionadas amostras representativas das respostas produzidas pelos alunos (A1; A2), durante as aulas, verificando a leitura que as perguntas permitiram que os alunos realizassem.

#### a. Foco no texto

De forma geral, três questões foram centradas apenas no texto, 12, 13 e 16. Na sequência, são apresentadas há as perguntas juntamente com as respostas literalmente transcritas produzidas pelos alunos, destacadas em itálico (A1, A2):

12. De acordo com a professora Alzira, quais são os sintomas causados pelas drogas?

*A1: A pessoa vica mais violenta e sua saúde não fica muito boa.*



*A2: Dependência, olhos vermelhos.*

13. Desses sintomas, o Zélio apresenta algum? Quais?

*A1: Sim ele está mais agrecivo e também não esta saudavel.*

*A2: Olho vermelho, agrecivo.*

16. De acordo com a história, há drogas que podem ser vendidas sem restrições? Quais são elas?

*A1: O cigarro e também o álcool.*

*A2: Bebida ócolica, cigaro.*

Nas três perguntas, cabe ao aluno buscar as respostas no texto. No caso das questões 12 e 13, o aluno volta-se para a história, demarcando o momento em que a professora evidencia como sintomas causados pela droga: o aumento da violência, da agressividade, assim como a vermelhidão dos olhos. Os alunos atingiram o esperado, retirando as informações do material lido. O

mesmo tipo de ação é exigida na questão 16, haja vista que foram demarcadas os texto as drogas que podem ser vendidas sem restrições, como o cigarro e o álcool.

Conforme se verifica por meio do levantamento da literatura a respeito da leitura, a fase de extração é importante para que o aluno aprenda a voltar seus olhos para aquilo que lê, buscando, primeiramente, para que, na sequência, possa atribuir sentidos. Observa-se que a ordenação das questões não possibilitou que o processo de leitura tivesse início pela fase superficial de leitura, fazendo com que as questões com foco no texto fossem trabalhadas praticamente ao final do processo.

#### **b. Foco no leitor**

Três questões focam a leitura no papel do leitor:

14) Dona Alzira foi conversar com os pais de Zélio. Você considera a atitude dela correta? Por quê?

*A1: Sim porque as drogas são muito ruins*

*A2: Sim porque ela que o bem do Zélio e se importa com ele. todas as drogas.*

17) Para você, por que essa historia precisa ter fim?

*A1: Porque as drogas fazem mal a nós.*



*A2: Para o Zélio ter um futuro feliz.*

20) Você acha que existem muitas pessoas que oferecem drogas para crianças? Por que elas fazem isso?

*A1: Pode até ter bastante, para aumentar seus lucros.*

*A2: Sim, porque as crianças são mais inosentes.*

No caso das questões centradas no leitor, espera-se que o estudante atribua ao texto informações, exponha seus conhecimentos prévios sobre o assunto, aceitando-se diferentes compreensões de um texto, porque há diferentes leitores. Isso demonstra que o processo de leitura ocorre de modo descendente, conforme os ensinamentos de Leffa (1996), partindo do leitor para o texto.

Isso pode ser observado nas questões destacadas e respondidas pelos alunos. Cada um respondeu aquilo que acredita ser verdadeiro. Em relação ao questionamento do porquê a história deveria ter um fim, o Aluno 1 pensa no coletivo, no contexto social, afirmando que as drogas “fazem mal”, enquanto o Aluno 2 retoma o texto lido, pensando que, se a história acabasse bem, o Zélio teria um futuro melhor. Quanto à pergunta 20, ambos alunos expressam sua visão a respeito da venda de drogas, considerando, no primeiro caso, que os vendedores são os que lucram com a atividade, enquanto o Aluno 2 destaca as crianças como seres inocentes e passíveis de serem influenciadas pelas drogas.

### **c. Foco na interação autor-texto-leitor**

As questões destacadas, na sequência, voltam-se para o foco na interação, que concebe autor e leitor como sujeitos ativos que se constroem e são construídos no texto, estabelecendo-se a ligação entre as perspectivas já traçadas.

Ao responder as questões tidas como interativas, os alunos tiveram que se voltar para o texto, atribuir um sentido, em busca de um novo significado. Por exemplo, na questão 1: “*Por que a fumaça da capa tem um formato diferente?*”, cabia ao aluno voltar-se para a imagem presente na capa do Gibi -



a fumaça tem o formato de uma caveira, retomando os conhecimentos discutidos na fase de levantamento de hipóteses, a fim de alcançar a resposta esperada. O estudante deveria, então, unir a imagem ao título: *“Uma história que precisa ter fim”* e a temática da História em Quadrinhos, para responder ao solicitado: *“A fumaça da capa tem um formato diferente, porque indica perigo”*.

De acordo com Menegassi (2010), além da produção de perguntas com enfoque no texto, no leitor e na interação autor-texto-leitor, é necessário saber que elas são caracterizadas em três classificações possíveis, a partir dos estudos de Solé (1988): perguntas de resposta literal/resposta textual, perguntas de resposta para pensar e buscar/inferenciais e perguntas de respostas de elaboração pessoal/interpretativas. A partir disso, é possível subdividir as questões tidas como interacionistas, observando as posturas dos alunos.

### **c1. Perguntas de resposta textual**

Há o enfoque no trabalho com o texto, ou seja, perguntas que levam à resposta literal e direta no texto. Não se tratam de questões de cópia, em que o leitor deve apenas parear as informações do comando com a localização das respostas no texto. De acordo com Menegassi (2010), são perguntas que fazem o leitor sair em busca de respostas no texto, porém, elas não trazem cópias de partes do texto, exigindo do aluno a compreensão de seu enunciado e um trabalho que já leva à interação com o texto, para que a resposta seja produzida. Dentre as questões aplicadas, as que se voltam para a interação são: 1, 3, 4, 5, 15, 18, 19.

Para ilustrar a resposta textual, tem-se como exemplo: *“4) Por que Zélio fica espiando atrás da porta, enquanto os seus pais conversam?”*. Nesse caso, a resposta para a pergunta está presente no texto, mas não se configura como uma cópia do material lido. Cabe ao aluno compreender que, após roubar



dinheiro dos pais para comprar drogas, Zélio se esconde, observando os pais, enquanto eles conversam, com medo de que desconfiem da atitude dele. Dessa forma, é preciso compreender a situação criada pela personagem, visando ao encontro das respostas, conforme foi realizado pelos alunos: A1- *“Ele fico espiando para ver se seus pais desconfiam dele ou não.”*; A2- *“Zélio fica espiando atrás da porta para saber que os pais dele estavam desconfiando.”*. Observa-se, assim, que o aluno apresenta uma atitude de busca pelas respostas que estão no texto, sendo preciso que ele entenda o todo textual, a fim de chegar à resposta que não está simplesmente posta no enunciado para ser prontamente copiada.

Outro exemplo é a questão: 15) *Qual foi a reação dos pais de Zélio?*. Para respondê-la, os alunos foram ao texto, extraindo as informações e realizando o diálogo entre as imagens dos pais de Zélio, que ficaram zangados com a postura do filho, e suas falas: *“Como ele pode fazer isso com a gente; onde foi que erramos?”*, chegando às respostas: A1- *“Os pais de Zélio não gostam e porque ele fez aquilo.”*; A2- *“Assustados, tristes e zangados.”*.

## **c2. Perguntas de resposta inferencial**

Nesse caso, têm-se perguntas cujas respostas podem ser deduzidas a partir do texto, estando ligadas a ele, mas que exigem que o leitor relacione informações lidas, produzindo algum tipo de inferência (MENEGASSI, 2010). As questões voltadas para este tipo de pergunta são 6, 7, 8, 9, 10 e 11.

Destacam-se, como exemplo, *“7) O objeto que Zélio ganhou do personagem desfigurado é uma coisa boa?”*. Para responder a tal questão, o aluno tem que ter em mente que o Zélio voltou-se para o mundo das drogas, sendo que a personagem desconfigurada corresponde ao bandido que lhe oferece droga. Ao considerar tal realidade, o aluno deduz: A1- *“O objeto que Zélio ganhou não é bom.”*; A2- *“...[que] era muito mal, porque era maconha.”*.



A questão: “10) Se não fosse a intervenção de Zé Luis, a turminha iria aceitar o que o Zélio estava oferecendo? Por quê?”, também faz com que o aluno tenha que inferir o que a Turma da Mônica faria diante da oferta de Zélio, caso não existisse o Zé Luis para protegê-la. Os alunos chegaram às respostas: A1- “Sim, porque Zélio iria até eles aceitaram o que ele os oferece.”; A2 – “Sim, porque eles não conheciam.”. Observa-se que ambos acreditam que a Turma pegaria o que Zélio oferecia, tendo em vista a falta de conhecimento das personagens sobre as drogas.

Por meio do levantamento das perguntas e das repostas dos alunos, foi possível verificar que o nível da interação pautou-se apenas em questões textuais e de inferência, não havendo questões de resposta interpretativa. Estas tomam o texto como referência, contudo não podem ser deduzidas exclusivamente dele, exigindo a intervenção do conhecimento prévio e da opinião do leitor, que produz sentidos a partir dos significados do texto (MENEGASSI, 2010). A produção de sentidos se atrela às perguntas anteriores, levando o aluno a pensar sobre sua realidade. Elas são apresentadas em uma ordem final, depois que as perguntas de extração e de atribuição já foram focadas. Todavia, conforme destacado, as questões não obedeceram a uma ordem “metodológica”, partindo da extração, passando pela atribuição, chegando à interação, fato que também não descarta o caráter interativo da atividade, principalmente entre leitor e texto. Apesar disso, as atividades necessitam de reformulação na ordenação das questões.

### **Considerações finais**

Diante da descrição e análise da aula de leitura realizada pelos 6º anos do Ensino Fundamental, a respeito da História em Quadrinhos da Turma da Mônica, que trata do combate às drogas, verifica-se que a leitura, de forma geral, foi buscou trazer a realidade de muitos estudante para o contexto escolar. Com isso, realizou-se o diálogo entre professores e alunos, durante o levantamento de hipóteses e da leitura e discussão do texto, chegando a um



diálogo maior entre aluno e texto, no momento de responder às questões. Dessa forma, é possível delinear algumas características sobre o trabalho com a leitura, considerando-se os teóricos que tratam de seu ensino e da sua aprendizagem em sala de aula:

- a prática de leitura em sala de aula fez com que os alunos se deparassem com uma realidade presente em seu contexto social, o uso de drogas, envolvendo as práticas escolares com a realidade existente em suas vidas;
- os alunos iniciaram a leitura do texto, realizando o levantamento de hipóteses, a fim de construir significados que foram confirmados ou não durante a própria fase da leitura do texto;
- a aula de leitura seguiu um processo de trabalho – pré-leitura, leitura (oral e silenciosa) e realização de atividade de leitura que solicitavam responder por escrito as perguntas;
- o roteiro de perguntas não partiu da extração, passando pela atribuição, chegando à interação, fato que também não descarta o caráter interativo da atividade, principalmente entre leitor e texto, necessitando de reformulação;
- o roteiro de perguntas correspondeu à fase de compreensão apenas do texto, haja vista que seu caráter dialógico permitiu o diálogo do aluno com o texto e, conseqüentemente, com as interferências das alunas-estagiária, assim como o levantamento de inferências, numa nítida construção de sentidos em interação;
- o percurso percorrido na leitura do gibi de combate às drogas levou o aluno a dialogar com o texto, com os sujeitos do contexto social, expondo sua própria realidade, respondendo ativamente ao que lhe foi solicitado.

Diante do exposto, observou-se que a língua escrita é parte integrante da natureza da interação entre os participantes e de seus processos de leitura, havendo a configuração de comportamentos por parte dos alunos, ao se verem diante de uma temática que trazia sua própria realidade.

## Referências



ANGELO, C. M. P. **O leitor e o mundo**: leituras de alunos de séries finais de ciclo. 2005. 151 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2005.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARTON, D. **Literacy**: an introduction to the ecology of written language. Oxford, UK & Cambridge, USA: Blackwell Publishing, 2007.

CARDOSO, C. J. **A socioconstrução do texto escrito**: uma perspectiva longitudinal. São Paulo : Mercado de Letras, 2002.

CERUTTI-RIZZATTI, M. E. Letramento: um conceito em (des)construção e suas implicações/repercussões na ação docente em língua materna. **Fórum Linguístico**, v. 6, n. 2, 2009. Disponível em: <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/12618/12614>. Acesso em: 5 set. 2011.

DELL'ISOLA, R. L. P. A interação sujeito-linguagem em leitura. *In*: MAGALHÃES, I. (org.). **As múltiplas faces da linguagem**. Brasília: UNB, 1996.

HEATH, S. B. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. **Language in Society**. New York: Cambridge University Press, 1982. p. 49-76.

JUNG, N. M. **Identidades Sociais na Escola**: gênero, etnicidade, língua e as práticas de letramento em uma comunidade rural multilíngue. 2003. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre/ RS, 2003.

KATO, M. **No mundo da escrita**. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, A. B. Leitura e Prática Social no Desenvolvimento de Competências no Ensino Médio. *In*: BUZEN, C. & MENDONÇA, M. (orgs.) **Português no Ensino Médio e Formação do Professor**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 23-36.

\_\_\_\_\_. **Oficina de leitura**: teoria e prática. Campinas, SP: Pontes, 1996.

\_\_\_\_\_. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1995.

LEFFA, V. J. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre: Sagra Luzzano, 1996.



MENEGASSI, R. J. Perguntas de leitura. *In*: MENEGASSI, R. J. (org.) **Leitura e ensino**. Maringá: Eduem, 2010, p. 167-187.

MENEGASSI, R. J.; ANGELO, C. M. P. Conceitos de leitura. *In*: MENEGASSI, R. J. (org.) **Leitura e ensino**. Maringá: Eduem, 2005, p. 15-40.

ROJO, R. Letramentos digitais – a leitura como réplica ativa. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, 46(1):63-78, Jan./Jun. 2007.

ROJO, R. Letramento(s); práticas de letramento em diferentes contextos. *In*: \_\_\_\_\_. (Org.). **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009. p. 95-121.

SIGNORINI, I. A letra dá a vida, mas também pode matá: os sem leitura diante da escrita.

**Leitura: Teoria & Prática**. Campinas/SP: Mercado Aberto, 24, 1994. p. 20-27.

SOARES, M. O que é letramento e alfabetização. *In*: \_\_\_\_\_. (Org.). **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. 11. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 27-60.

\_\_\_\_\_. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 set. 2011.

\_\_\_\_\_. Letramento e escolarização. *In*: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003. p. 89 - 114.

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

STREET, B. **Cross – Cultural approaches to literacy**. Cambridge: Cambridge University press, 1993.

\_\_\_\_\_. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

Recebido em 20/04/2013.

Aceito em 30/06/2013.

### **Ângela Francine Fuza**

Doutoranda em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp/CNPq). Professora do curso de Letras da Universidade Federal do Tocantins (UFT). É Mestre em Letras pela Universidade Estadual de Maringá (UEM) e membro do Grupo de Pesquisa "Interação e Escrita" (UEM-CNPq - [www.escrita.uem.br](http://www.escrita.uem.br)). Participou do Projeto *Práticas de Letramento em Língua*



*Portuguesa*, pertencente ao Programa *Universidade sem Fronteiras*, SETI/SEED-PR.

E-mail: angelafuza@hotmail.com

**Renilson José Menegassi**

Atua na graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá e no Programa de Pós-Graduação em Letras da mesma instituição, nos cursos de Mestrado e Doutorado. Atualmente, coordena projetos de pesquisa financiados pela Fundação Araucária e realiza seu Pós-Doutorado junto à Unicamp. Coordena o Grupo de Pesquisa Interação e Escrita (UEM/CNPq), cuja página eletrônica apresenta toda sua produção, assim como a dos membros do grupo: [www.escrita.uem.br](http://www.escrita.uem.br). Coordenou o Projeto *Práticas de Letramento em Língua Portuguesa*, pertencente ao Programa *Universidade sem Fronteiras*, SETI/SEED-PR.

E-mail: renilson@wnet.com.br