## Práticas de compreensão leitora no Ensino Médio: leitor, sentido, texto e módulo didático na sala de aula

Josimar Soares da Silva\* Patrícia Cristina de Aragão\*\*

#### Resumo

Este artigo tem como objetivo: compreender as práticas leitoras de alunos(as) do Ensino Médio nas aulas de Língua Portuguesa a partir de gêneros quadrinhescos. A pesquisa foi realizada com alunos(as) do Ensino Médio da Escola Cidadã Integral Técnica Dr. Elpídio de Almeida, na cidade de Campina Grande, PB. No período de setembro a dezembro de 2019. O estudo se configura como do tipo qualitativo na abordagem da pesquisa-ação. A investigação evidenciou que os gêneros ilustrados quadrinhescos ativam a construção de sentidos via leitura com a mediação lúdica. Este artigo é parte de uma pesquisa de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba.

Palavras-chave: Leitura. Ensino Médio. Gêneros quadrinhescos. Módulo.

- Doutorando em Literatura e Interculturalidade pelo Programa de Pós-Graduação em Literatura e Inter-culturalidade da Universidade Estadual da Paraíba (2021). Mestre em Formação de Professores da Educação Básica pela Universidade Estadual da Paraíba (2019). Possui Especialização em Língua Portuguesa pela Universidade Cândido Mendes (2018). Possui Especialização em Língua Espanhola pela Universidade Cândido Mendes (2018). Possui Especialização em Linguística Aplicada ao Ensino do Português pelas Faculdades Integradas de Patos (FIP) (2014) e graduação em Letras - Espanhol pela Universidade Estadual da Paraíba (2012). Atualmente é professor do Ensino Médio na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Antônio Guedes de Andrade (Campina Grande, PB). Professor Polivalente da Escola Municipal José Matias da Silva, Toritama, PE. Professor Polivalente da Escola Municipal Padre Ibiapina, Taquaritinga do Norte, PE. Tem experiência na área de Letras, com ênfase no ensino de Língua Portuguesa, Literatura e Produção Textual e Língua Espanhola, Literatura e produção textual. E-mail: soaresjosi-mar 2009@gmail.com; telefone: (83) 981767775; Lattes: http://lattes.cnpq.br/1921630572767028
- Possui Graduação em Psicologia pela Universidade Estadual da Paraíba (1989), Graduação em História pela Universidade Federal da Paraíba (1990), Mestrado em Economia pela Universidade Federal da Paraíba (2001) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (2007). Atualmente é professora titular da Universidade Estadual da Paraíba, atuando no curso de História, no Mestrado Profissional em Formação de Professores e no Mestrado de Serviço Social. Tem experiência na área de História e Educação, com ênfase em Ensino de História prática pedagógica e Formação de Professor. Atua principalmente nos seguintes temas: Cultura Juvenil, História e Cultura Afro-Brasileira, Literatura de Cordel, Interculturalidade, ensino de história, História da Educação, Migrações, Formação de Professor e Educação do campo. É Membro do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro e Indigena Neabí (UEPB), membro do Núcleo de Pesquisa e Estudos Comunitários da Infância e Juventude (Nupecii), Sócio da Anped. Anpuh e Sociedade Brasileira de História da Educação. E-mail: patriciacaa@yahoo.com; Lattes: http://lattes. cnpq.br/6734404565435352

Data de submissão: set. 2020 – Data de aceite: nov. 2020 http://dx.doi.org/10.5335/rdes.v16i3.11126

### Eita, lêlê! Descortinem o palco! É hora da introdução

O ensino da leitura em Língua Portuguesa, na maioria das escolas, geralmente, orienta-se pela concepção tradicionalista do ato de ler, ou seja, a leitura tende a ser vista como o método de decodificação dos sinais grafo-fônicos, reduzindo-se apenas a externar em voz alta o texto que se está lendo.

Como pergunta norteadora da nossa pesquisa elaboramos a seguinte: de que modo o módulo didático nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio na abordagem de temas sociais com gêneros quadrinhescos contribui para a prática leitora? Para responder a questão-problema, elencamos como objetivo geral: compreender as práticas leitoras de alunos(as) do Ensino Médio nas aulas de Língua Portuguesa a partir de gêneros quadrinhescos na abordagem de temáticas sociais.

O conceito de leitura desenvolveu-se consideravelmente, pois entendia-se que ler era decodificar os códigos escritos e ser capaz de captar um suposto sentido único que se encontrava presente no texto. Hoje, o(a) leitor(a) não pode mais ser compreendido como um simples receptor passivo de mensagens escritas. Passou-se a entender que o(a) leitor(a) é um participante ativo do processo de leitura,

que atualmente é visto como construção de sentidos. O(a) leitor(a) então atribui sentidos ao que lê.

Essas novas noções devem orientar o(a) professor(a) de Língua Portuguesa, que entenderá como agir devidamente com os(as) alunos(as), pois muitos dos quais são oriundos de lares onde a leitura não é praticada. Assim, o(a) professor(a) consegue entender o(a) aluno(a) como um ser que possui conhecimentos de mundo e valores que influirão no processo de interpretação e compreensão textual.

No primeiro capítulo, Senhores, senhoras e senhoritas, fixem seus olhares! Com atenção, inicia-se os percursos metodológicos, tratamos dos aspectos metodológicos da pesquisa. No segundo capítulo, Caros(as) colegas docentes, olhem com atenção o ensino e aprendizagem da leitura em diferentes visões, teorizamos sobre o ensino da leitura: linguagens, códigos e suas tecnologias, o trabalho com a leitura na escola e a formação do(a) leitor(a), a leitura no Ensino Médio. O terceiro capítulo, Bate asas deixa a imaginação flutuar, hora de ler, compreender e interpretar: práticas leitoras e os gêneros quadrinhescos, é formado por um recorte realizado pela análise e discussão dos questionários aplicados aos(às) alunos(as).

## Senhores, senhoras e senhoritas, fixem seus olhares! Com atenção, inicia-se os procedimentos metodológicos

A pesquisa intitulada *Práticas de compreensão leitora no Ensino Médio: leitor, sentido, texto e o módulo didático na sala de aula* surgiu a partir das nossas inquietações e experiências como professores de Língua Portuguesa na Rede Estadual de Ensino da Paraíba em saber como era construído o sentido global do texto lido pelos(as) alunos(as) do Ensino Médio.

A instituição escolhida foi a Escola Cidadã Integral Técnica Dr. Elpídio de Almeida, conhecida como Estadual da Prata, situada na cidade de Campina Grande, Paraíba. A escolha desse *locus* se deu devido a nossa aproximação com os(as) alunos(as) por ser nosso ambiente de trabalho. Esse fato contribuiria de forma positiva para o desenvolvimento de nossa pesquisa, já que se trata de uma pesquisa-ação.

O questionário foi estruturado da seguinte forma: primeiramente coletou informações sobre faixa etária, idade, gênero, família, gostos, interesses, períodos de estudos, etc. Em seguida, questionava sobre o que eles entendiam por ler, que gêneros textuais liam, para que serve a leitura, quais assuntos chamavam a atenção deles, que tipos de leituras realizavam, como era feita a seleção dos textos, como utilizavam o livro didático, se conheciam módulo didático, algo que eles mudariam nas aulas de leitura, etc. Os dados levantados serviriam para a produção do plano de ação a ser desenvolvido na turma escolhida.

O Módulo Didático tem como título Práticas de compreensão leitora no Ensino Médio: o leitor, o sentido, o texto e o módulo didático na Sala de Aula. As discussões giram em torno da Desigualdade Social e a estrutura do material segue a seguinte formatação: Unidade I – A pobreza retratada nos gêneros textuais quadrinhescos; Unidade II - A falta de oportunidades para quem vem de ambientes desfavorecidos: Unidade III - Pobreza e riqueza; Unidade IV - Pobreza e violência. Cada oficina de desenvolvimento do Módulo Didático com a turma foi registrada no caderno de campo por nós e a seguir apresentamos a síntese do desenvolvimento das cinco oficinas registradas.

No diário de campo anotamos todas as informações referentes ao desenvolvimento de cada oficina. A aplicação do módulo didático se deu a partir de oficinas pedagógicas que se dividiram em cinco oficinas totalizando vinte e quatro horas/aula. Em cada semana dispunhamos de seis horas aula para aplicação do módulo didático. As oficinas ocorreram na Escola Cidadã Integral

Técnica Dr. Elpídio de Almeida na cidade de Campina Grande, PB. Seu desenvolvimento iniciou-se com a aplicação do questionário para diagnóstico dos(as) alunos(as) com relação ao ato de ler e quais as leituras ou textos os interessavam mais, como também que temáticas gostavam de debater e discutir.

O questionário desenvolvido para as professoras de Língua Portuguesa foi estruturado da seguinte forma: dez questões subjetivas com o intuito de perceber o que as professoras opinavam sobre leitura, prática de compreensão leitora, livro didático, módulo didático, atividades e práticas leitoras, abordagens metodológicas, conceitos de texto, como o(a) aluno(a) interpreta, a importância da leitura e da escrita, dentre outros questionamentos.

Caros(as) colegas docentes, olhem com atenção o ensino e aprendizagem da leitura em diferentes visões

Os(as) professores(as) de Língua Portuguesa se têm deparado com o desafio: como ensinar os alunos(as) a ler, de maneira satisfatória, os textos que lhes são transmitidos em sala de aula. Embora, a leitura seja considerada uma competência de grande importância, o desempenho dos(as) alunos(as), no sen-

tido de conseguir compreender um texto escrito. Rauen (2011, p. 2), "portanto, o tema leitura está mais associado à ideia de fracasso que de sucesso". A focalização única nos aspectos gramaticais predominou até que mudanças passaram a acontecer, conforme aponta Dantas (2003, p. 9):

De repente, nas escolas brasileiras, surgiu a preocupação de que um bom ensino da língua portuguesa deveria passar por uma metodologia que envolvesse o estudo do texto, não como pretexto para lições de gramática, mas em sua própria natureza, o que traria contribuições para o ensino da escrita e da leitura.

Antunes (2003) corrobora com Dantas (2003) ao apontar que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998), já privilegiam a dimensão interacional e discursiva da língua e estabelecem que os conteúdos de Língua Portuguesa devem se articular em torno dos eixos de uso de língua oral e escrita e da reflexão acerca desses usos.

Matêncio (1995) chama a atenção para a importância do desenvolvimento dessas competências ao argumentar que habilidades de uso da linguagem envolvem não só certa competência propriamente linguística como também a capacidade de implementar tal conhecimento em situações concretas nas quais terá de usar a linguagem. Uma explicação possível que podemos dar para as dificuldades de se desenvolver

a competência da leitura se deve à maneira como o texto é tratado em sala de aula, como certifica Marcuschi (2008). De acordo com esse autor, um ponto problemático do processo de ensinar é que, apesar das muitas tentativas e experiências que têm sido feitas, o texto é tratado de forma inadequada, quando é levado ao ambiente escolar, sendo introduzido como motivação para o ensino sem que se mudem as maneiras de acesso e propostas de análise.

As palavras de Marcuschi (2008) apenas deixam explícito o que é experimentado por professores(as) e alunos(as) na nossa realidade escolar. Como já salientamos, por muito tempo, priorizou-se o ensino da gramática e não se deu grande importância para o texto nem como trabalhá-lo em sala de aula, a este respeito Indursky (2010, p. 38) aponta que:

É sabido que os grandes gramáticos das línguas modernas não tomaram o texto como objeto de análise. E isto se dá porque eles entendiam que se um falante domina as regras gramaticais e sabe fazer frases bem formadas então também sabe compor textos bem formulados, pela combinação de sílabas, palavras e frases.

Como podemos ver pelas palavras supracitadas, na contemporaneidade se verifica que é importante que se trabalhe a leitura em sala de aula e que se proporcionem condições para os(as) alunos(as) se tornarem competentes na leitura, pois "o desafio da leitura é um desafio de democracia e de cidadania,

da formação do(a) aluno(a) cidadão(ã) leitor(a), e isso vai além das paredes da escola" (RAUEN, 2011, p. 4). Aprender sobre esses conceitos nos ajudará a desenvolver estratégias adequadas para orientar os(as) alunos(as), que muitas vezes não têm o hábito da leitura.

Lembremos que a leitura é uma forma de comunicação e que a comunicação sempre envolve pelo menos duas partes. Há o emissor, que é o locutor e o receptor, que é o interlocutor. Então, o(a) leitor(a) de um texto (o canal usado na comunicação) é o(a) interlocutor(a), como confirmam Abaurre e Abaurre (2007, p. 16):

O termo interlocutor designa cada um dos participantes de um diálogo. Os interlocutores de um texto, portanto, são os leitores/ouvintes em que o autor pensa no momento de elaborá-lo. A participação dos leitores nesse "diálogo" é sempre indireta, porque, embora não possam interagir diretamente com o autor, é com base na imagem que faz deles que o autor escreve seu texto.

Ao pensar no(a) leitor(a), o(a) autor(a) do texto deverá considerar sua faixa etária, possível nível de conhecimento linguístico e de mundo e interesses. Segundo Leffa (1996, p. 11), "a leitura é basicamente um processo de representação. Como esse processo envolve o sentido da visão, ler é, na sua essência, olhar para uma coisa e ver outra". As palavras de Leffa nos mostram que o(a) leitor(a) é um sujeito ativo no processo de leitura.

O(a) leitor(a) é alguém que carrega consigo a experiência de leituras an-

teriores e as usará na compreensão e produção de sentidos ao ler um texto, como atestam Kilian e Flôres (2010, p. 4): "o leitor/ouvinte extrapola o texto para poder interpretar os significados ali presentes. Ele vai preenchendo os vazios do texto de acordo com suas experiências de leitura anteriores".

O processo de compreender o que o texto afirma tanto de forma explícita – através das palavras – quanto implícita – lendo nas entrelinhas – corresponde às palavras de Silva (2011, p. 2): "a leitura é um processo de compreensão de mundo que envolve características essenciais singulares do homem, levando a sua capacidade simbólica e de interação com outra palavra de mediação marcada no contexto social".

As afirmações de Silva (2011) nos ensinam que o(a) leitor(a), parte importante do processo da leitura, não é um sujeito passivo, que simplesmente decodifica as palavras. Ele é um sujeito que, munido de conhecimentos e capacidade cognitiva, usa seus conhecimentos e habilidades para interpretar o que olha, construindo sentidos e decifrando as palavras e o que está além delas.

O que foi dito no parágrafo anterior confirma a ideia de um(a) leitor(a) ativo(a), usar seus conhecimentos para construir os sentidos do texto, começando a agir antes mesmo de iniciar a leitura, como dizem Hervot e Norte (1997, p. 59):

[...] o leitor "ideal" tem parte ativa no processo de leitura, e isso, antes mesmo de ler. Dependendo do motivo pelo qual vai ler — motivo que deve estar muito claro na sua mente (para ter uma idéia geral do texto, para anotar os principais tópicos do texto, para localizar algumas informações específicas que mais o interessam, para estudar o assunto detalhadamente, etc.) —, pode, a partir de seu conhecimento do mundo e de certas "pistas" no texto, predizer, antecipar e refletir sobre o assunto do mesmo. Desse modo, torna-se consciente do que ele sabe, não sabe e quer saber sobre esse tema.

Naturalmente, o(a) leitor(a) precisa ter preparo. Se ele não tiver conhecimentos linguísticos ou de mundo adequados, não será capaz de interpretar e compreender apropriadamente as mensagens contidas nos signos linguísticos, pois lhe faltarão os conhecimentos e habilidades necessários.

Assim, o(a) leitor(a) vai além de interpretar de forma passiva o que as palavras revelam abertamente. Ele também percebe os sentidos implícitos. Isto nos leva a refletir sobre o que seriam os sentidos do texto. Alguns(mas) estudiosos(as) ainda defendem que o(a) leitor(a) é alguém que escolhe o que vai ler, como Pina e Sampaio (2010, p. 60) afirmam:

[...] leitor é aquele que elege o que quer ler. O que implica afirmar que ele tem um leque amplo de possibilidades textuais, não apenas as literárias – e que ele é livre para escolher. Suas escolhas não o classificam como leitor ou não: o que quer que ele escolha ler vai torná-lo leitor.

Analisando-se Pina e Sampaio, concluímos que todos nós somos leitores(as),

visto que estamos sempre lendo algo, seja um e-mail, uma revista, um jornal, um *blog*, um livro de poesias ou um manual de instruções. A leitura é bastante presente em nossa vida e precisamos estar cientes também da sua importância na nossa vida social. O(a) leitor(a) consegue estar consciente de que, ao ler qualquer texto, seja um artigo de jornal, um romance ou um *blog*, ele está se relacionando com o mundo, vendo um aspecto da realidade que se apresenta diante dos seus olhos.

O reconhecimento da importância de trabalhar a leitura de maneira a formar leitores(as) autônomos(as) leva muitos pesquisadores a enfatizar o uso de gêneros textuais para a concretização desse objetivo, segundo Vargas e Magalhães (2011, p. 120-121):

[...] o trabalho com os gêneros textuais, na escola, tornou-se imperativo desde a compreensão de que é preciso proporcionar aos(às) alunos(as) o exercício efetivo e competente das habilidades de leitura e escrita.

O conhecimento de mundo do(a) leitor(a) será fundamental no processo de construir sentidos, pois, ao ler, ele "aciona" automaticamente várias estratégias mentais no processo de leitura, interpretação e compreensão textual. Ao começar a ler e tentar entender a linguagem verbal e a não verbal, o(a) leitor(a) usa estratégias cognitivas e metacognitivas que, combinadas com as informações textuais, servirão para

construir os sentidos, de acordo com Akahoshi (2012, p. 263):

Os conhecimentos do leitor, além da materialidade linguística do texto, são condições fundamentais para o estabelecimento da interação, com maior ou menor intensidade, durabilidade, qualidade. Dessa forma, não se pode dizer que há um sentido para o texto e sim diversos sentidos, visto que, na ativação de conhecimentos considera-se o lugar social, vivência, crenças, valores da comunidade, conhecimentos textuais e outros do leitor.

Não há realmente um conceito definitivo do que sejam os sentidos do texto, embora não possamos negar que a leitura englobe buscar e produzir sentidos à medida que se vai lendo e interagindo com os signos linguísticos e a realidade apresentada pelo autor. E deve-se observar que as palavras, além de possuírem ideologias, são dinâmicas, trazem consigo uma imensa carga cultural, opiniões e valores históricos e sociais, como atesta Eckert-Hoff (2002, p. 41):

a) toda palavra é ideológica, por ser social; b) toda palavra se dirige a um outro, com quem dialoga. A palavra é o fenômeno ideológico por excelência, pois carrega uma carga de valores culturais, que expressam as divergências de opiniões e as contradições da sociedade, tornando-se assim um palco de conflitos.

Compreender o que é o sentido (ou sentidos) do texto nos obriga a entender que a leitura jamais será um processo uniforme, porque existem diversas oportunidades de sentidos, que se conseguem captar de acordo com a capacidade de compreensão leitora e conhecimentos

do(a) leitor(a), o que o(a) professor(a) de Língua Portuguesa não deve esquecer ao trabalhar com a leitura em sala de aula.

Não há um conceito definido de sentidos do texto, porque não é uma definição pronta e acabada, afinal, o texto possui múltiplas oportunidades de interpretação e compreensão textual que dependerão bastante do(a) leitor(a), pois será ele que produzirá sentidos enquanto lê. A leitura é um processo dinâmico e depende de um(a) leitor(a) ativo(a) e competente, assim como afirmam Lins, Elias e Junior (2013, p. 2-3):

Longe de ser uma mera atividade mecânica de decodificação de signos gráficos e de extração de informações, a leitura constitui-se num processo interativo de construção e de negociação de sentidos. Conceber a leitura dessa forma implica entender que o sentido é uma construção que depende da interação do leitor com o autor e texto, atividade que demanda a mobilização de variados sistemas de conhecimento. Nessa acepção, o sentido não é fixo, preestabelecido, uma propriedade do texto, nem depende exclusivamente do leitor, mas é uma construção que tem como ponto de partida a materialidade textual, em suas dimensões verbal e não-verbal, e o que ela revela sobre a intencionalidade do autor e o que este pressupõe como conhecimento compartilhado com o leitor, razão que explica as muitas lacunas contidas no texto.

O(a) professor(a) busca sempre observar que a leitura é um processo heterogêneo porque assim são os textos e o discurso e a leitura é dinâmica, dependendo consideravelmente do(a) leitor(a), do seu histórico de leituras, do momento histórico em que ele está vivendo e dos

conhecimentos que possui, conforme atestam Iubel e Venturini (2010, p. 9):

[...] a compreensão na perspectiva discursiva abrange a língua na história e permite ao sujeito-leitor apropriar-se do sentido mais profundo da materialidade textual, a partir do interdiscurso, como memória do saber, em que os não-ditos significam no texto.

O(a) leitor(a) capaz de compreender satisfatoriamente um texto é um(a) leitor(a) que percebe muito mais do que o dito. Ele(a) percebe os não ditos, apropriando-se dos significados que ficam nas entrelinhas. Os sentidos se constroem a partir de dados fornecidos pelo texto e da nossa experiência como leitores(as), segundo Ferreira e Dias (2004, p. 441):

[...] o leitor tem liberdade para construir sentidos, mas ele também é limitado pelos significados trazidos pelo texto e pelas suas condições de uso.

A construção de sentidos do texto ocorre na medida em que o(a) leitor(a) e o texto interagem, pois o texto, por si só, não possui um sentido preexistente. O sentido vai sendo construído quando ocorre a interação, como defendem Ferreira e Dias (2004, p. 1):

Na produção de sentidos, o leitor desempenha um papel ativo, sendo as inferências um processo cognitivo relevante para esse tipo de atividade. Isto ocorre porque elas possibilitam a construção de novos conhecimentos a partir de dados previamente existentes na memória do interlocutor, os quais são ativados e relacionados às informações veiculadas pelo texto. Esse processo favorece a mudança e a transformação do leitor, que, por sua vez, modifica o texto.

Analisar as palavras das referidas autoras reforça mais o nosso entendimento de que o texto não possui um sentido único que o(a) leitor(a) deverá captar. A leitura e a produção de sentidos são processos dinâmicos, e o(a) leitor(a) é o principal responsável pela construção de sentidos. Isso encontra reforço nas palavras de Vargas e Magalhães (2011, p. 121) quando enfatizam que o importante "é que os alunos tomem consciência da multiplicidade de gêneros e aprendam a analisar, compreender e produzir textos em função das diferentes situações de uso da língua no dia a dia".

Desta forma, tem-se cada vez mais admitido que é preciso que os(as) alunos(as) – especialmente os do Ensino Médio – tenham contato com a língua sendo usada em situações concretas. Obviamente, não é possível chegar a um conceito único, mas, para este trabalho, podemos ficar com a definição de Lopes (2010, p. 282):

Em primeiro lugar, devemos saber o que é texto, afinal, ele não é um simples amontoado de palavras. Texto é uma unidade de sentido, a qual preenche uma função comunicativa que possa ser reconhecida pelo leitor e transmitir uma ideia.

O discurso é a aplicação da língua dentro de um determinado contexto, em que ocorre uma relação entre ela e os fatores extralinguísticos e o texto, uma manifestação do discurso. Podemos dizer, então, que o texto dá vida própria ao discurso, De acordo com as palavras de Abaurre e Abaurre (2007, p. 10):

[...] o texto é o espaço de concretização do discurso. Trata-se sempre de uma manifestação individual, do modo como um sujeito escolhe organizar os elementos de expressão de que dispõe para veicular o discurso do grupo a que pertence.

Atribui-se a isso, porque não pode ser negligenciado pelos(as) professores(as) em trabalhos de leitura, pois a linguagem acompanha os hábitos sociais. De acordo com Ferreira e Silva (2012, p. 1): "a linguagem está relacionada às práticas sociais que contribuem para o funcionamento da sociedade". A sociedade está sempre evoluindo e, nesse ínterim, as práticas sociais se transformam, como os gêneros produzidos para mediá-las.

Não ignoramos que ainda há barreiras enfrentadas por alunos(as) e educadores(as) no desafio de formar leitores(as) competentes, como comprova Leite (2013, p. 5):

[...] sabendo das dificuldades encontradas pelos alunos em interpretar e diferenciar os gêneros textuais, talvez pela grande diversidade de textos, é que se torna imprescindível que os educandos se familiarizem com diversos gêneros e percebam sua funcionalidade.

É preciso lembrar que "texto" não é apenas um monte de sentenças escritas, pois sabemos que apenas reunir palavras não basta para formar uma mensagem que faça sentido. Isso mostra que discutir sobre o "texto" não é uma tarefa simples, e Indursky (2010, p. 35) enfatiza isso:

Falar em texto consiste em uma tarefa bastante complexa, pois, desde os bancos escolares, ouvimos falar de texto e com ele trabalhamos. Este fato, de certa maneira, naturaliza esta noção e ela passa a fazer parte do senso comum. Trabalhar essa complexidade de compreensão de texto é necessário para que se consigam desenvolver estratégias para guiar os(as) alunos(as) de forma a que eles se tornem leitores(as) competentes e ativos, capazes de construir sentidos à medida que leem os textos que lhes são apresentados. Ter uma noção do que significa texto pode ajudar os(as) professores(as) a direcionar melhor os modos de se trabalhar leituras em sala de aula.

Também precisamos fazer determinadas perguntas ao trabalhar a leitura em sala de aula e apresentar conteúdos que são essenciais para serem trabalhados com os(as) alunos(as) do Ensino Médio, para que eles vejam a atividade de leitura como uma maneira de integrá-los à sociedade, aprendendo a refletir sobre o mundo em que vivem. Linhares e Lopes (2007, p. 6) observaram algo um tanto alarmante acerca de como a leitura costumava ser trabalhada em sala de aula:

As práticas desses professores revelaram-se insuficientes para a promoção, incentivo e formação do gosto da leitura pelos alunos. Estes são a textos e, principalmente, frases isoladas dos livros didáticos para o estudo de língua materna. As atividades de leitura são reprodutoras e repetitivas, ficando reduzidas à identificação e memorização dos conteúdos trabalhados, os quais, desse modo, não são abordados de maneira crítica e reflexiva para fornecer aos alunos um desenvolvimento adequado do estudo gramatical da linguagem.

Na atualidade, apesar de já ter passado uma década, esses questionamentos ainda são pertinentes, e uma das causas, diante das pesquisas, é o fato de que é muito difícil definir com clareza o objeto de estudo da Língua Portuguesa. Há muitas questões e divergências entre os(as) estudiosos(as), o que acaba repercutindo no que se ensina em sala de aula. Carvalho (2014, p. 28) declara o seguinte:

Talvez a dúvida esteja no fato de que, com os avanços da Linguística, que relativizou as noções de "certo" e "errado", a concepção de aula de Língua Portuguesa que ensina a falar corretamente desapareceu, sem que, no entanto, outra concepção tenha sido construída.

A partir da citação e de nossa experiência, torna-se essencial o desenvolvimento de estudos e pesquisas pelos(as) professores(as) e estudiosos(as) que visam encontrar novos caminhos para o processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa. Assim como os conceitos sobre o que são língua e leitura se desenvolvem, as práticas e metodologias aplicadas para ensinar os(as) alunos(as) de Língua Portuguesa também precisam se ampliar. Entretanto, tantas discussões sempre geram problemas, pois costuma haver dúvidas sobre como preparar devidamente os(as) professores(as), que muitas vezes se sentem inseguros(as) e tentam se atualizar a todo custo, assim como certifica Matêncio (1995, p. 81):

Para citar alguns dos problemas enfrentados na formação de professores de língua materna, podemos nos referir ao fato de que, se a pesquisa na área de ensino e aprendizagem de língua materna tem crescido nos últimos anos, ela ainda é reduzida. O retorno à universidade de professores que estão trabalhando tem crescido também, seja para a participação em congressos, encontros ou cursos de atualização, cuja oferta tem sido ampliada.

Atualmente, muitos(as) professores(as) ainda se sentem um tanto despreparados(as) diante do fato de que têm que ensinar Língua Portuguesa sem se concentrar exclusivamente na transmissão de regras gramaticais e dando importância ao trabalho da leitura em sala de aula, com o intento de desenvolver a capacidade dos(as) alunos(as) de lerem os textos de forma crítica, atribuindo-lhes sentidos e discutindo acerca dos inúmeros significados que os textos possam transmitir.

Linhares e Lopes (2007) apontam que há vários problemas para resolver a fim de que os(as) alunos(as) se formem bons(as) leitores(as) e que não podemos exigir que apenas os(as) professores(as) ajam para superar todas as dificuldades existentes, "para que os docentes possam modificar suas práticas, eles também precisam de um apoio da escola, do governo, das universidades, da comunidade, entre outros" (LINHARES; LOPES, 2007, p. 10).

As palavras de Linhares e Lopes (2007) mostram que o desafio de formar

leitores(as) não é uma responsabilidade apenas dos(as) professores(as), mas de toda a sociedade brasileira, e que tanto o governo como as universidades e a sociedade devem agir para mudar tal realidade, que não é nova, mas continua a existir em nossa realidade.

Porém, os conceitos de língua e linguagem têm mudado conforme as mudanças sociais e o surgimento de ciências como Linguística Textual (LT) e Análise de Discurso (AD), que têm contribuído grandemente para a ampliação dos conceitos acerca do que seria língua, linguagem e que aspectos devemos considerar ao ensinar. Carvalho (2014, p. 28) avalia linguagem pelo conceito de Saussure:

Segundo Saussure, a linguagem é um sistema cujo funcionamento é análogo ao jogo de xadrez, em que os significantes (as peças) não valem por si, mas adquirem valor linguístico por sua relação com as demais palavras de um segmento.

A partir de Carvalho (2014), fundamentado nas concepções de Saussure, mostra-se como o relacionamento entre as palavras é fundamental para entendermos o que significa texto. Assim, o autor do texto jornalístico tem o objetivo de transmitir informações, o autor de um romance ou conto pretende contar uma história e o de uma piada, fazer rir. Portanto, é necessário que se saiba reunir as palavras entre si.

Não podemos negar que a forma como a língua é concebida afetará principal-

mente como se ensina leitura, pois os conceitos influirão na abordagem, nos aspectos a serem trabalhados em sala de aula e nos métodos que os(as) professores(as) adotarão com os(as) alunos(as). Segundo Matêncio (1995, p. 66):

Em muitas das concepções tradicionais da leitura e da escrita que são veiculadas na escola, essas práticas são relacionadas a uma concepção de linguagem ingênua, segundo a qual haveria uma relação transparente e unívoca entre pensamento e linguagem. Como decorrência, vemos que a instituição escolar se torna o espaço para que sejam reproduzidos os usos linguísticos autorizados com a palavra escrita e, por isso mesmo, autoritários.

Há muito tempo, passou-se a reconhecer que a língua e a linguagem já não podem ser concebidas apenas como códigos regidos por regras. As línguas carregam consigo cultura, história e visão de mundo daqueles que as utilizam. Uma pessoa vinda da periferia ou de uma área rural usará o vocabulário próprio do ambiente do qual é oriunda. Então, temos que concordar com o afirmado pelos PCNs (BRASIL, 1998 p. 55): "toda língua é um patrimônio cultural ou bem coletivo".

Os PCNs (BRASIL, 1998) mostram que a língua é o meio pelo qual as pessoas se comunicam e interagem entre seus semelhantes, pois a língua é um artefato de bem comum social, ela está intimamente ligada à cultura dos seus falantes. Ainda segundo o citado documento (BRASIL, 1998, p. 40): "a

linguagem verbal é a língua falada ou escrita, ou seja, a linguagem que se vale da palavra. As demais são não-verbais".

Todos os(as) estudiosos(as) têm reconhecido que a língua falada por um grupo social é um instrumento de transmissão de seus pensamentos, valores sociais e da forma como enxergam a si próprios. Assim, cada língua possui valor por ser capaz de transmitir aquilo que seus usuários pretendem. Abaurre e Abaurre (2007, p. 5) enfatizam que: "todas as classes sociais deixam as marcas de sua visão de mundo, dos seus valores e crenças, ou seja, de sua ideologia, no uso que fazem da linguagem".

Para mostrar como a leitura é essencial na vida de cada estudante, vejamos o que Antunes (2003) exprime sobre o(a) aluno(a) que apresenta dificuldades de leitura, frustra-se no seu esforço de estudar outras disciplinas e frequentemente abandona a escola por se achar incapaz e portador de uma deficiência linguística. Ver que tantos(as) alunos(as) não conseguem desenvolver plenamente a habilidade de leitura e compreensão de um texto prova que o ensino da língua não está sendo ministrado de forma satisfatória.

Rauen (2011) entende que a leitura não é apenas um ato mental, no qual usamos nossos conhecimentos, mas que pode nos ajudar a desenvolver nosso senso crítico e a entender nosso lugar no mundo a partir do momento em que contrapomos nosso ponto de vista e conhecimento de mundo com os conteúdos que os autores mostram nos textos que lemos.

O ato de ler pode representar não apenas uma condição intelectual, mas também uma condição de libertação: a de poder ser um leitor mais autônomo e crítico de qualquer texto, em várias linguagens do mundo que o rodeia ou de mundos diferentes do seu (RAUEN, 2011, p. 8).

Antes, considerava-se que compreender um texto seria ser capaz de decodificar uma mensagem única que este teria a intenção de transmitir. Hoje, entende-se que o(a) leitor(a) de um texto não é um mero receptor de mensagens, mas um sujeito ativo do processo de leitura, que constrói sentidos à medida que lê o que está escrito. Conforme as palavras de Dantas (2007, p. 50) diz:

O "compreender" deve ser visto como uma forma de ser, emergindo através das atitudes do leitor diante do texto, assim como através do seu conteúdo, ou seja, o texto como uma percepção ou panorama dentro do qual os significados são atribuídos. Nesse sentido, não basta decodificar as representações indiciadas por sinais e signos; o leitor (que assume o modo da compreensão) porta-se diante do texto, transformando-o e transformando-se.

Forteski, Oliveira e Valério (2011) discutem que a responsabilidade de ensinar a língua e a prática da leitura é de responsabilidade não apenas do(a) professor(a) de Língua Portuguesa, pois os(as) professores(as) de todas as disci-

plinas devem ajudar os(as) alunos(as) a desenvolverem competências na habilidade da leitura. É compromisso nosso admitir que tal entendimento é correto. Ao ler um texto e ser capaz de discuti-lo, o estudante vai interagindo com a sociedade e vendo como a linguagem é útil para que sejamos capazes de transmitir nossos pensamentos e visão de mundo.

É de grande importância fazer da escola um ambiente que incentive os alunos à prática da leitura, de métodos que auxiliem o objetivo de se fazer alunos/leitores e críticos, contando com a participação dos professores das diversas disciplinas, já que a leitura está presente em todas as áreas (FORTES-KI, OLIVEIRA; VALÉRIO, 2011, p. 125).

Forteski, Oliveira e Valério (2011) expõem que a escola é de fato um ambiente que propicia o incentivo à prática da leitura e que o objetivo dela é fazer que os(as) alunos(as) se tornem leitores(as) competentes, críticos(as) e reflexivos(as). Para isso ocorrer, o(a) professor(a) é uma peça chave nesse processo.

Bate asas deixa a imaginação flutuar, hora de ler, compreender e interpretar: práticas leitoras e os gêneros quadrinhescos

A prática da leitura neste estudo se configura como um mecanismo social. Dessa forma, os(as) alunos(as) constroem e reconstroem o sentido ou os sentidos do texto lido coletivamente. De acordo com Iubel e Venturini (2013, p. 2): "novas práticas de leitura, que se constituam em efeitos de sentido, e explicitem a relação (discursiva) com esse saber que não se aprende, mas nos constitui pelo funcionamento da memória, no interdiscurso".

A leitura em nosso trabalho se configura como uma atividade interacional de construção de sentidos coletivamente a partir da leitura do texto, este materializado nos gêneros textuais, na perspectiva deste estudo os gêneros utilizados foram os quadrinhescos (tirinha, cartum, charge e HQ), visto que eles são acessíveis para os(as) alunos(as) e despertam o senso crítico dos estudantes para temas que retratam a realidade da sociedade na qual vivemos.

Nessa atividade de leitura se configura como tradicional do ponto de vista teórico e que necessita ser alterado para ampliar a visão deles com relação ao que realmente é ler. Fizemos essa pergunta aos sujeitos colaboradores da nossa pesquisa e as respostas foram as seguintes (Figura 1):

Figura 1: "Ler é uma habilidade onde se aprende a decifrar da escrita para a fala" D.S. (2019)

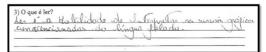
Do gue é les uma habilidade ande se al sende à disciplon da extre para a ffata.

Fonte: dados da pesquisa.

Na resposta de D.S. (2019) sobre o que é ler, percebemos que o sujeito concebe a leitura como uma habilidade que transforma o que está escrito para a fala. Essa concepção de leitura se origina na concepção de linguagem como forma do pensamento. Isto é o que pensamos. Porém, ler não é apenas decifrar o que está escrito e passar para a oralidade. Essa é uma das primeiras etapas da atividade de leitura, ou seja, as práticas de leituras as quais defendemos aqui passam por fases, etapas, momentos ou níveis, e o primeiro deles é o que esse colaborador definiu como leitura. Essa definição amplia-se para uma visão de leitura como prática leitora, ou seja, fazer uso dos gêneros textuais decodificando, lendo, compreendendo e interpretando.

A partir dessa definição, enquanto professores-pesquisadores, em nossa proposta de intervenção, utilizaremos essa concepção como já mencionada e adotaremos a leitura como prática de compreensão e interpretação. A seguir, observamos outra definição de leitura que se aproxima da apresentada por D.S. (2019). Para W.J. (2019), a leitura apresenta o seguinte significado (Figura 2):

Figura 2: "Ler é a habilidade de interpretar os sinais gráficos convencionados da língua falada" W.J. (2019)



Fonte: dados da pesquisa.

Na resposta supracitada, que se aproxima da anterior, podemos observar que, embora W.J. (2019) conceba a leitura como habilidade de transpor o material linguístico escrito para a fala, há uma informação muito importante, que o sujeito colaborador veja a leitura como habilidade de interpretar. Dessa forma, a definição de leitura se amplia, visto que ela agora é vista como uma habilidade interpretativa, ou seja, a terceira etapa das práticas leitoras e que se configura como um momento de aprofundamento do material lido. Interpretar é encontrar os sentidos desvelados no texto. Essa definição vai de encontro com a concepção de leitura a qual adotamos neste trabalho e na prática docente, e o texto só tem sentido a partir do momento em que o(a) leitor(a) o lê, interpreta e compreende. Pelas palavras de Silva (2011, p. 2): "o leitor é um ser ativo que dá sentido ao texto. A palavra escrita ganha significado a partir da ação do leitor sobre ela".

No entanto, não para por aí a busca pela compreensão e interpretação do texto escrito. Já que, neste trabalho, tratamos da prática da interpretação do texto escrito concretizado na linguagem verbal e utilizamos o texto em linguagem mista, isto é, os gêneros textuais que se constroem através da linguagem verbal e não verbal. Na nossa visão enquanto professores-pesquisadores, concebemos os gêneros textuais em linguagem verbal e não verbal como sendo um rico material

de ensino e de aprendizagem da Língua Portuguesa pelos estudantes. Isso corresponde ao afirmado por Silva (2011, p. 3): "a escola deve oferecer material de qualidade para seus educandos, para torná-los leitores proficientes, com práticas de leituras eficazes".

Seguindo nas definições de leitura, temos uma definição dada por outro estudante que a concebe como atividade prazerosa (Figura 3):

Figura 3: Ler é "uma atividade prazerosa, que nos ensina e nos transporta para universos completamente diferentes" M.V. (2019)

3) O que étor?

Una atividade procerese, que nos ensine e nos transporto
pero universos completamente diterentes

Fonte: dados da pesquisa.

Para M.V. (2019), ler é uma atividade prazerosa, que nos ensina e nos transporta para universos completamente diferentes. Percebemos que a definição de leitura apontada pelos(as) alunos(as) é diversificada. Alguns a concebem como decodificação do material escrito para o oral, outros como habilidade de interpretação, além de defini-la como uma atividade prazerosa. É muito interessante essa concepção, pois podemos englobar várias etapas do ato de ler em uma atividade.

Além das muitas etapas, temos que considerar os vários aspectos que envolvem o ato de ler, de acordo com Pina e Sampaio (2010, p. 4):

[...] a leitura é a atividade intelectual e emocional de relacionar percepções, conceitos e sensações, a partir da interação do sujeito com uma textualidade.

A noção que os(as) alunos(as) tiverem de leitura dependerá também muito dos textos com os quais têm tido contato, tanto dentro quanto fora do ambiente escolar, e os(as) professores(as) precisam pensar nos gêneros textuais com os quais trabalhar. Este é um assunto sobre o qual há divergências, como destacam Iubel e Venturini (2013, p. 1):

Hoje a maioria dos alunos tem contato com leituras que estão no livro didático, produzido para ser usado de forma sistemática. É polêmica a questão quanto ao uso desse material porque há os que defendem o seu uso de forma exclusiva e há os que defendem a ideia que só devem ser usados textos extraescolares, que circulam no contexto social do aluno.

Esta atividade é dinâmica, divertida, prazerosa, atraente, significativa, importante, fascinante e intencional. Percebemos que ler é uma forma de prazer, de viajar, de conhecer lugares e pessoas novas e que nos proporciona isso e muito mais. O muito mais é o conhecimento adquirido através das práticas de compreensão leitora efetuadas pelo(a) professor(a) em sala de aula e pelos estudantes que são orientados. No que se refere à compreensão do que é leitura, A.B. (2019) afirma que, para ler, utiliza-se de uma habilidade cognitiva para poder compreender uma soma de palavras e letras (Figura 4).

Figura 4: Ler "utiliza de uma habilidade cognitiva para poder compreender uma série de palavras ou letras" A.B. (2019)



Fonte: dados da pesquisa.

Observando o posicionamento de A.B. (2019) e a presente definição em análise, vemos que ler é compreendido de forma diferente por cada estudante, porém existem pontos de intersecção que se encontram para formar um elo de significação. Na presente definição observamos que ler é utilizar a habilidade cognitiva para compreender letras, palavras, textos, etc. Essa definição é importante, mas ler é muito mais que isso. Ler é uma atividade que envolve as habilidades cognitivas e metacognitivas. Além de usar a decodificação, a compreensão e a interpretação, é necessário que o(a) professor(a) aprenda como guiar adequadamente seus(suas) alunos(as), pois, como afirmam Pina e Sampaio (2010, p. 4):

[...] precisamos do apoio de pessoas mais experientes, que já dominam algumas estratégias/táticas de entrosamento com as textualidades que se acercam de nós e com as quais tentamos interagir.

Corroborando o nosso estudo, as três definições dos fragmentos citados se referem à leitura como uma atividade a ser praticada para poder obter seus resultados significativos. O ato de ler praticado pelos estudantes no decorrer da pesquisa foi orientado por práticas de compreensão e interpretação textual mediadas pelos professores-pesquisadores. Os(as) professores(as) precisam saber escolher os textos que serão trabalhados em sala de aula e organizar as atividades. Segundo Landmann (2018, p. 2):

[...] levar um texto que tenha a ver com a realidade e a fase na qual os alunos se encontram é um fator que contribui para que o texto tenha êxito, provocando o interesse desses alunos pela leitura e suas reflexões.

Podemos unir as três definições e formular uma que condiz com a essência do nosso estudo, a saber: ler é observar o conjunto total do material que nos é apresentado, para assim descobrir as várias formas de linguagens que permeiam o universo do ensino e da aprendizagem da Língua Portuguesa. Para complementar esta afirmação, acrescentemos a definição de Hervot e Norte (1997, p. 1):

[...] do ponto de vista linguístico, a leitura é um processo no qual o(a) leitor(a) aprende a reconhecer e a organizar as informações, de acordo com o que é ou não significativo no texto.

Ler ainda é saber preencher as "lacunas" que o texto pode apresentar, percebendo as mensagens sutis que o autor não expressa de forma explícita. Iubel e Venturini (2010, p. 1) afirmam que "há em qualquer texto 'espaços vazios' que precisam ser preenchidos e podem sugerir diferentes interpretações".

Na análise sobre as concepções de leituras apontadas pelos(as) alunos(as), podemos perceber as três definições de linguagens que a literatura concebe, a saber: a linguagem como expressão do pensamento, a linguagem como instrumento de comunicação e a linguagem como interação. A partir destas concepções de linguagens, podemos depreender que aí se inserem os três tipos de gramáticas para a aprendizagem e para o processo de ensino da Língua Portuguesa, que se inicia na gramática tradicional até os dias atuais com as gramáticas textuais.

## Preparem-se! É chegada a hora. Não posso mais demorar. Enfim, as considerações finais

A pesquisa que ora concluímos se insere no campo da educação, em específico na sala de aula de língua materna e no processo de ensino e aprendizagem das práticas leitoras em Língua Portuguesa. Práticas essas que exigem do(a) leitor(a) de textos mais criatividade e dinamismo. Dessa maneira, o(a) professor(a) de Língua Portuguesa, na perspectiva do desenvolvimento de práticas leitoras, carece contribuir para aulas dinâmicas, interativas e criativas. O(a) aluno(a) necessita desenvolver sua habilidade e capacidade de compreensão e interpre-

tação não só de textos, mas de contextos, de interdisciplinaridades. Em nossa pesquisa, tivemos o intuito de elaborar estratégias de ensino que permitissem o aprimoramento das habilidades de leitura adotadas por alunos(as) do 3º ano do Ensino Médio de uma Escola Cidadã Integral. Grande parte de nossos(as) alunos(as) gostavam e costumavam ler gêneros quadrinhescos, e isso favoreceu o desenvolvimento do nosso material didático.

Esse fator foi de grande relevância para que os discentes se mostrassem receptivos à pesquisa, posto que se dispuseram ativamente a participar das atividades. Consideramos importante inserir os gêneros quadrinhescos (tirinhas, charges, cartuns, histórias em quadrinhos) no contexto de sala de aula para aprimorar as habilidades de leitura apresentadas pelos(as) alunos(as). O fato de serem gêneros quadrinhescos (tirinhas, charges, cartuns, histórias em quadrinhos) repletos de elementos linguísticos e não linguísticos acentuou nos(as) discentes a curiosidade em relacionar as informações necessárias para a compreensão e, por contar com a ironia e outros implícitos, tornou o texto rico em significados.

# Practices of reading understanding in high school: reader, meaning, text and teaching module in the classroom

#### **Abstract**

This article has as objective: to understand the reading practices of high school students in Portuguese language classes from comic genres. The research was carried out with high school students from the Escola Cidadã Integral Técnica Dr. Elpídio de Almeida, in the city of Campina Grande - PB. In the period from September to December of two thousand and nineteen. The study is configured as a qualitative approach to action research. The investigation showed that the illustrated comic genres activate the construction of meanings via reading with playful mediation. This article is part of a master's research developed in the Graduate Program in Teacher Education at the State University of Paraíba.

*Keywords*: Reading. High school. Comic genres. Module.

#### Referências

ABAURRE, Maria Luiza Marques; ABAURRE, Maria Bernadete Marques. *Produção de texto*: interlocução e gêneros. São Paulo: Moderna, 2007.

AKAHOSHI, Maryam Priscilla da Silva. Gênero textual tira em sala de aula. *Diálogo das Letras*, Pau dos Ferros, v. 1, n. 2, p. 254-271, jul./dez. 2012.

ANTUNES, Irandé. Aula de Português: encontro & interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. *Ensino de Língua Portuguesa*. São Paulo: Cengage Learning, 2014. (Coleção Ideias em Ação).

DANTAS, Aloísio de Medeiros. *O texto e o professor de português*. João Pessoa, PB: Ideia Editora, 2003.

DANTAS, Aloísio de Medeiros. Sobressaltos do discurso: algumas aproximações da Análise do Discurso. Campina Grande, PB: EDUFCG, 2007.

ECKERT-HOFF, Beatriz Maria. A leitura no contexto escolar: em busca de produção de sentidos. *Revista Pedagógica*, Campinas, Unicamp, ano 4, v. 8, 2002.

FERREIRA, Dimas Bento; SILVA, Rosângela Neres Araújo da. *O gênero tirinha na sala de aula*: uma proposta para o letramento digital e crítico dos alunos. João Pessoa: IV Conedu, 2012.

FERREIRA, Sandra Patrícia Ataíde; DIAS, Maria da Graça BomPastor Borges. A leitura, a produção de sentidos e o processo inferencial. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 9, 2004.

FORTESKI, Elaine; OLIVEIRA, Sueli Terezinha de; VALÉRIO, Raquel Weber. Prazer pela Leitura: incentivo e o papel do professor. *Ágora: Revista de Divulgação Científica*, v. 18, n. 2, 2011.

HERVOT, Brigitte; NORTE, Mariangela Braga. O processo de leitura em língua estrangeira. São Paulo: Unesp, 1997.

IUBEL, Cristina; VENTURINI, Maria Cleci. *Leitura na perspectiva discursiva*. Rio Grande do Sul: PDE, 2013.

IUBEL, Cristina; VENTURINI, Maria Cleci. Leitura na perspectiva discursiva. Rio Grande do Sul: PDE. 2010.

INDURSKY, Freda. O texto nos estudos da linguagem: especificidades e limites. *In*: RODRIGUES, Suzy Lagazzi; ORLANDI, Eni (org.). *Introdução às ciências da linguagem* – discurso e intertextualidade. 2. ed. Campinas: Pontes, 2010.

KILIAN, Carina; FLÔRES, Onici Claro. Leitura, interpretação e compreensão: uma visão pragmática. 2010. Disponível em: http://jararaca.ufsm.br/websites/l&c/download/Artigos12/carina\_onici.pdf.pdf. Acesso em: 20 nov. 2019.

LANDMANN, Maristela. Charge em sala de aula: leitura em novas perspectivas para o ensino. 2018. Disponível em: https://www.repository.ufrpe.br/bitstream/123456789/1838/1/tcc\_danieledeoliveirahonoratosantos.pdf. Acesso em: 14 jan. 2018.

LEFFA, Vilson J. Aspectos da Leitura: uma perspectiva psicolinguística. Porto Alegre: Sagra – D. C. Luzzatto, 1996.

LEITE, Jane da Silva Vieira. *A tirinha*: gênero norteador do ensino de língua. Pombal: UFPB, 2013.

LINHARES, Mara Coura; LOPES, Elisa Cristina. *A Leitura no Ensino Médio*: Concepções Práticas. Monografia (Graduação) – Universidade Federal de Viçosa, 2007. Disponível em: docplayer.com.br. Acesso em: 18 out. 2018.

LINS, Maria da Penha Pereira; ELIAS, Vanda Maria da Silva; JÚNIOR, Rivaldo Capistrano de Souza. *Leitura e compreensão de tiras de quadrinhos*: contribuições da linguística textual para o ensino de língua portuguesa. 2ª Jornadas Internacionais de Histórias em Quadrinhos. Universidade de São Paulo, 2013. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/anais2ajornada/anais2asjornadas/anais/.pdf. Acesso em: 28 out. 2019.

LOPES, Karolina. *Nossa língua*: linguagens, códigos e suas tecnologias. São Paulo: DCL, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MATÊNCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Leitura, Produção de Textos e a Escola: Reflexões sobre o Processo de Letramento na Escola. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

PINA, Patrícia Kátia da Costa; SAM-PAIO, Dilcélia Almeida. Textos, leitores, literatura(s)... Ler, hoje? *Revista Augustus*, Rio de Janeiro, ano 15, n. 30, 2010. Disponível em: http://apl.unisuam.edu.br/augustus/images/edicao30/pdf/rev\_aug\_30\_art07.pdf. Acesso em: 20 nov. 2019.

RAUEN, Adriana Regina Feltrin. *Práticas pedagógicas que estimulam a leitura*. Paraná, 2011. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/390-4. pdf. Acesso em: 18 ago. 2019.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *O Ato de Ler*: fundamentos psicológicos para uma nova Pedagogia da Leitura. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VARGAS, Suzana Lima; MAGALHÃES, Luciane Manera. *O gênero tirinhas*: uma proposta de sequência didática. *Educ. foco*, Juiz de Fora, v. 16, n. 1, p. 119-143, mar./ ago. 2011. Disponível em: https://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2012/08/Texto-05.pdf. Acesso em: 20 nov. 2019.