

Propostas teórico-metodológicas para o ensino da leitura: o papel da extensão na relação universidade-escola¹

*Silvio Nunes da Silva Júnior*²

*Jaqueline Pedro da Silva*³

*Samara Cavalcanti da Silva*⁴

Resumo

A extensão é um importante elo entre a escola e a universidade, contribuindo para a construção de saberes do professor. No projeto de extensão em pauta, docentes colaboradores e discentes do curso de Letras da UPE *campus* Garanhuns fizeram uma visita inicial a uma instituição de ensino no município de Garanhuns-PE. Considerando a realidade de uma turma de 6º ano, elaborou-se uma sequência de atividades de leitura como proposta de intervenção para as necessidades observadas. Sob o enfoque desta pesquisa propositiva, as discussões foram embasadas principalmente em Bakhtin (2003[1979]), Silva Júnior (2021) e Angelo e Menegassi (2022). Por meio do artigo, espera-se que o projeto seja um contributo para a construção de ações pedagógicas voltadas para o ensino efetivo de Língua Portuguesa.

Palavras-chave: Práticas de Leitura. Ensino Fundamental. Extensão Universitária

Data de submissão: dezembro. 2024 – Data de aceite: junho. 2025

<http://dx.doi.org/10.5335/rdes.v22i1.16556>

¹ Este trabalho foi realizado com financiamento da Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia de Pernambuco (FACEPE).

² Doutor com pós-doutorado em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas (PPGL/UFAL). Professor Adjunto da graduação em Letras e do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) Universidade de Pernambuco (UPE/Garanhuns) e professor permanente do PPGL/UFAL. Bolsista de Produtividade da FACEPE. <https://orcid.org/0000-0003-1753-399X> E-mail: silvio.nunesj@upe.br

³ Graduada em Letras/Português pela Universidade de Pernambuco (UPE), *campus* Garanhuns, instituição em que cursa especialização em Ensino da Língua Portuguesa e suas Literaturas. <https://orcid.org/0009-0006-6568-0168> E-mail: jaquelinepedro0905@gmail.com

⁴ Graduada em Letras/Português pela Universidade de Pernambuco (UPE), *campus* Garanhuns. Professora efetiva da Prefeitura Municipal de Caruaru - PE. <https://orcid.org/0009-0009-0454-5829> E-mail: samara.cavalcanti@upe.br

Introdução

O ensino da leitura tem sido alvo de muitos estudos e reflexões na área da Linguística Aplicada. Nessa direção, Silva Júnior (2021) entende que a leitura apresenta complexidade desde as séries iniciais ao ensino superior e que, por isso, o referido eixo vem sendo discutido através das lentes de diversas perspectivas, estando entre elas: a perspectiva estruturalista de leitura, a interacionista, a cognitivista e a social, sendo essa última vinculada à concepção dialógica, a qual é o cerne deste artigo.

A dificuldade com a leitura é uma realidade na educação brasileira e está relacionada a uma série de fatores, entre eles o recente advento da pandemia de Covid-19, circunstância que levou a população ao isolamento social, o que afetou, consideravelmente, diversas áreas da sociedade, como a educação e, como consequência disso, a própria habilidade leitora. Dados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) 2022, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), revelam que 50% dos estudantes brasileiros tiveram baixo desempenho em leitura (abaixo do nível 2) e apontam, ainda, que somente 2% dos discentes envolvidos na pesquisa apresentaram desempenho acima do nível 5, que é considerado um alto rendimento.

Em vista do cenário supracitado, pensou-se na viabilidade de criar um projeto de extensão universitária que alargasse as possibilidades de trabalho com a leitura nas salas de aula a partir da construção de materiais didáticos que visassem abordagens dinâmicas com a leitura, com foco nos anos finais do ensino fundamental. Assim, o projeto de extensão intitulado *Linguagens e leituras de mundo: produção de material didático para os Anos Finais do Ensino Fundamental* foi então submetido e, posteriormente, aprovado no Edital PROEC fluxo contínuo 02/2023, da Universidade de Pernambuco (UPE).

O referido projeto teve início com uma observação preliminar sobre os principais desafios encontrados pelos professores no ensino da leitura em uma escola pública situada no município de Garanhuns/PE, bem como com uma sondagem sobre os gêneros discursivos que integram as vivências sociais dos alunos em escolas públicas. A partir dos resultados obtidos na pesquisa inicial, foram criados, numa parceria colaborativa e dialógica entre professores de Língua Portuguesa da instituição-alvo do projeto e estudantes extensionistas da graduação em Letras, um material didático para o ensino da leitura em sala de aula.

Dessa maneira, com vistas para a difusão dos resultados obtidos no projeto, que se deu durante o período de julho/2023 a junho/2024, aflorou o interesse na escrita deste artigo, que visa o compartilhamento da proposta de um material didático para o ensino da leitura, assim como a discussão sobre esses materiais à luz da perspectiva social de leitura,

a qual está relacionada à concepção dialógica e, nesse sentido, concebe o ato de ler como uma importante atividade social que proporciona o diálogo com a sociedade e seus aspectos histórico-culturais.

Convém salientar, então, que o artigo assume relevância ao se preocupar com o cenário alarmante e vigente no tocante à leitura e, além disso, trazer alternativas para a amenização da problemática com propostas pedagógicas associadas à concepção dialógica de leitura. Referente ao embasamento teórico, o presente artigo se vale, sobretudo, das contribuições de Bakhtin (2003[1979]), Silva Júnior (2021) e Angelo e Menegassi (2022), os quais fundamentam a discussão sobre a leitura. No que tange à metodologia adotada, vale ressaltar que se trata de uma pesquisa aplicada, devido ao fato de apresentar uma proposta de ensino da leitura aplicável em sala de aula, que pode ser adaptada à realidade das turmas em que as atividades previstas forem executadas.

Quanto à estrutura do trabalho, este está organizado em duas seções, excetuando a introdução e considerações finais. A primeira seção traz reflexões referentes às perspectivas estruturalista, interacionista, cognitivista e social de leitura, tendo como alicerce os autores sobreditos. Por último, não menos relevante, o artigo dispõe de uma seção destinada à discussão a respeito do material didático produzido no decorrer do projeto de extensão à luz da concepção dialógica de leitura.

1 Reflexões sobre as concepções de leitura no ensino de Língua Portuguesa

Durante um vasto intervalo de tempo na história da humanidade, o ato de ler foi tido como uma atividade exclusiva de camadas sociais privilegiadas, como a nobreza e o clero. No entanto, como consequência de diversas lutas e reivindicações na sociedade por parte da classe trabalhadora, a leitura tornou-se um direito da população em geral. Além disso, ocorreram diversas mudanças no âmbito social, tais como: o êxodo rural, as novas exigências do mercado de trabalho quanto à escolarização e o advento das novas tecnologias. Por isso, houve uma expansão no que se refere às novas possibilidades de interação. É diante desse contexto de novas exigências sociais que a leitura se torna alvo de inúmeras pesquisas e de estudos voltados para as formas, a exemplo do modelo crítico, e das funções da leitura como ferramenta de inserção social e/ou de aprender conteúdos, assim como é pontuado em uma pesquisa por Lima Neto et al. (2014).

No tocante à discussão, Lima Neto et al. (2014) afirma que

Sendo a leitura essencial ao universo escolar e à relação ensino-aprendizagem, julgamo-la como um dos cerne desse processo, o que implica afirmar que sem a leitura torna-se inviável a Educação. Assim sendo, compreender o que é ato de ler e observá-lo enquanto prática que deve ser fomentada em todas as escalas de estruturas sociais (escola, família, etc.) é primordial ao seu aperfeiçoamento (Lima Neto et al., 2014, p.

2).

À vista do excerto exposto, vê-se a defesa de uma concepção social de leitura, cujo intuito é o de proporcionar reflexão sobre a importância da leitura diante de inúmeras situações sociais e, por isso, ela é discutida como uma atividade que vai além dos *muros* da escola. Essa visão comunga da ideia defendida por Freire (1989, p. 9), quando o autor afirma que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, tendo em vista que há uma ampliação do papel da leitura: antes, havia a defesa de um conhecimento restrito, encontrado somente em bibliotecas e que não considerava a relação entre o ato de ler e as práticas discursivas. A partir da perspectiva freiriana, as experiências e conhecimentos prévios que os estudantes já possuem e que, diariamente, são aperfeiçoados dialogam com a leitura. Por isso, é necessário que esses aspectos não só sejam considerados pela instituição de ensino, mas que também sejam relacionados às práticas de leitura que são desenvolvidas no ambiente formal (Cavalcante, 2016).

A seguir, discute-se sobre quatro conceitos de leitura (estruturalista, cognitivista, interacionista e social) que norteiam práticas de ensino de Língua Portuguesa, levando em conta que toda prática pedagógica articula uma posição política (Geraldi, 1984).

1.1 O conceito estruturalista de leitura

O conceito estruturalista de leitura advém da Teoria da Comunicação, criada por Jakobson, e baseia-se na concepção estruturalista de signo, que entende a língua como código. Além disso, destaca-se que “a leitura é feita letra por letra, palavra por palavra, por meio de processo serial, da esquerda para a direita até ser vocalizada pelo leitor” (Angelo; Menegassi, 2022, p. 23). Sob essa ótica, a leitura estaria ligada ao processo de decodificação das letras em sons, ou seja, é feita a leitura a partir do que está explícito no texto, possibilitando a decodificação e a ligação estrutural entre os termos. Esse conceito de leitura advém de uma visão abstrata e imóvel de língua, levando-se em consideração a passividade do sujeito, o qual se limita a procurar informações únicas e decodificadas, presentes na superfície do texto (Silva Júnior, 2021). Diante desse método, o docente pode orientar a leitura em sequência de um determinado texto. Assim, de modo aleatório ou por indicação do profissional docente, os estudantes são escolhidos individualmente para darem sucessão à leitura em voz alta. A atividade em destaque possibilita que o professor evidencie se os discentes fazem a correspondência correta entre a grafia e o som das palavras (Kleiman, 1989; Silva Júnior, 2021).

Nesse sentido, o foco é voltado para a leitura correta do texto, sem abrir espaço para o trabalho com elementos linguístico-discursivos. A respeito dessa concepção leitora, Silva Júnior (2021, p. 153) assinala que

Na perspectiva estruturalista não existe diversidade de sentidos. Consequentemente, a compreensão do sujeito não é levada em consideração em nenhum momento. As práticas de ensino reduzidas a essa perspectiva de leitura acabam implicando posições restritas de professores e alunos, os quais não ultrapassam as fronteiras estruturais dos textos de diferentes gêneros num esquema de comunicação em que o autor do texto emite uma mensagem e o leitor tenta identificar essa mensagem.

À vista disso, vê-se que, na perspectiva de leitura em discussão, o texto admite somente o sentido preestabelecido inicialmente pelo autor e direcionado ao emissor, já que o contexto em que ele foi produzido e/ou reproduzido não é levado em consideração. Nesse âmbito, usa-se o texto como pretexto para se trabalhar com elementos gramaticais da língua, como, por exemplo, “encontrar sujeito e predicado numa oração, retirar substantivos e copiar palavras do texto” (Angelo; Menegassi, 2022, p. 25). Acredita-se que atividades como a que foi citada anteriormente, por trabalharem com aspectos formais da língua, são eficientes no que se refere ao desenvolvimento de habilidades de leitura. Por isso, por mais que seja uma concepção de leitura tradicional, ela ainda está bastante presente nas instituições de ensino de todo o país.

1.2 O conceito cognitivista de leitura

Sob o viés estruturalista (conceito de leitura trabalhado anteriormente), considerava-se que a leitura ocorria em *partes*, a partir de unidades menores (letras) até chegar no *todo*, ou seja, na dimensão do texto. Ademais, o sentido, considerado como único e imóvel, partia do texto em direção ao receptor, visto como um ser passivo e que apenas recebia a mensagem e a decodificava. Diferente desse primeiro conceito, a leitura, na perspectiva cognitivista, é construída “a partir do todo para chegar às suas unidades constitutivas” (Angelo e Menegassi, 2022, p. 33). Inclusive, vê-se uma oposição entre essas duas concepções de leitura, tendo em vista que, para a segunda concepção, os significados não partem mais do texto; eles provêm do leitor em direção ao texto.

Conforme Martelotta e Palomanes (2008, p. 181), as teorias cognitivistas levam em consideração “a captação dos dados da experiência para a construção da significação referente ao nosso universo cultural”. Por isso, o leitor tem um papel fundamental na produção de significados, os quais não se encontram na superfície textual, mas são construídos pelo sujeito a partir do momento que ele tem contato com o texto. Acerca disso, Goodman (1980) declara que

A leitura eficiente não resulta de uma percepção precisa e da identificação de todos os elementos, mas de uma habilidade em selecionar a menor quantidade de e as mais produtivas pistas necessárias para produzir hipóteses corretas desde o primeiro momento. A capacidade de antecipar o que não foi visto, naturalmente, é vital à leitura, assim como a capacidade

para antecipar o que ainda não foi ouvido é vital na escuta (Goodman, 1980, p. 498).

Diante do exposto, é possível afirmar que Goodman (1987) é uma referência em estudos no que diz respeito ao trabalho com as habilidades leitoras. No que se refere à seleção de informações principais e secundárias presentes no texto, o linguista aponta quatro estratégias que podem ser utilizadas no ensino de Língua Portuguesa, sendo elas: seleção, antecipação, inferência e verificação. A atividade de seleção, como o próprio nome já esclarece, consiste na busca, análise e, por fim, na escolha de informações, considerando-se os objetivos que se pretende alcançar durante o momento de comunicação.

A antecipação, por sua vez, é a segunda estratégia de leitura e tem a função de “estabelecer expectativas (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função do texto), a apoiar-se em seus conhecimentos prévios [...] bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra” (Brasil, 2018, p. 74). Diferente dessa segunda estratégia, a terceira (a estratégia de inferência) se restringe à dedução/inferência de informações implícitas, presentes no corpo do texto. Considera-se que, durante a atividade de leitura, os significados construídos pelo sujeito podem ser significativos para a posterior dedução de palavras ou de expressões implícitas. Nesse sentido, a leitura atenta é um aspecto crucial para a dedução de informações coerentes.

Por fim, a verificação visa “estabelecer expectativas [...] confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos” (Brasil, 2018, p. 74). Essa consideração ratifica a interdependência entre essas quatro estratégias, principalmente entre a inferência e a verificação, visto que a quarta habilidade verifica se estão corretas as informações que foram inferidas ao longo do texto. Caso as informações que foram antecipadas não sejam confirmadas posteriormente, torna-se necessário que o texto seja retomado e que todo o processo seja feito novamente. Assim, é de responsabilidade dos educadores instruir os alunos sobre a necessidade de se fazer leituras posteriores, visto que, a depender da complexidade do texto e do nível de leitura do discente, pode ser preciso ler várias vezes uma mesma obra para compreendê-la. Diante desse viés, observa-se que, no âmbito educacional, o processo de leitura faz parte de um sistema organizado e sistematizado (Angelo; Menegassi, 2022).

1.3 O conceito interacionista de leitura

É válido considerar que, como o próprio nome já esclarece, o conceito interacionista de leitura (terceira concepção) concebe a atividade leitora como um processo interativo. Diante desse viés, o ato de ler “integra tanto as informações que o leitor carrega para o texto quanto às informações da página impressa” (Angelo; Menegassi, 2022, p. 43). Se na

concepção estruturalista prezava-se pelo sentido do texto, e na cognitivista, o leitor detinha o significado, o conceito interacionista faz a união entre os dois, em formato de diálogo entre ambos. Portanto, no momento de leitura, a informação nova é acrescentada ao que está presente na materialidade do texto e aos conhecimentos prévios do sujeito. Da união entre os três aspectos citados, advém os novos significados, que passam a ser considerados pelo leitor.

Com o intuito de ampliar essa concepção de leitura, cita-se a abordagem interativa-compensatória. A esse respeito, Stanovich (1980, p. 36) pondera que “um processo em qualquer nível pode compensar deficiências em algum outro nível”. Com base nas considerações do autor, é possível afirmar que o aspecto da compensação é utilizado com o intuito de alcançar a compreensão textual. Por exemplo, se o leitor não entende inicialmente um conceito que está sendo discutido no texto, as informações posteriores da obra são relevantes para que sejam feitas deduções ao longo da leitura. Por isso, mesmo que haja, a princípio, dificuldades para a compreensão de um termo, pode ser possível entendê-lo com o auxílio de informações subsequentes. Nesse sentido, o princípio da compensação supre as *lacunas* presentes no diálogo entre texto e leitor.

Assim como o conceito cognitivista, o viés interacionista compreende as inferências como um elemento essencial. Acerca disso, Marcuschi (2008, p. 249) defende que “as inferências na compreensão de texto são processos cognitivos nos quais os falantes ou ouvintes, partindo da informação textual e considerando o respectivo contexto, constroem uma nova representação semântica”, das quais, destacam-se dois tipos: as inferências textuais e extratextuais. As primeiras são construídas a partir de relações de sentido explícitas no texto. As inferências extratextuais, por seu turno, se referem à junção de informações implícitas, presentes na superfície textual, e os conhecimentos prévios do leitor (Angelo; Menegassi, 2022).

Sob um enfoque mais social da perspectiva interacionista, pode-se frisar que o significado não está no texto nem no leitor, mas nas convenções sociais proporcionadas pela leitura (Leffa, 1999). Seguindo essa linha de raciocínio, Angelo e Menegassi (2022, p. 49) discorrem que a construção de sentidos só é possível mediante o “domínio das práticas sociais em que os diferentes textos estão inseridos, conhecendo-se as circunstâncias e o momento em que são produzidos, por quem e para quem são escritos”. Diante dessa visão, a leitura é defendida como uma prática discursiva, porque ler é estar inserido numa prática social, a depender de condições históricas, culturais e políticas de uma determinada sociedade (Moita Lopes, 1996).

1.4 O conceito dialógico de leitura

O conceito dialógico de leitura, também conhecido como perspectiva social, provém

dos escritos do chamado Círculo de Bakhtin, e considera o ato de ler como uma atividade social, pois há um diálogo vivo e valorativo entre sujeitos distintos. O texto, diante desse enfoque, é entendido como enunciado dinâmico, “por suas condições concretas de vida, suas interdependências, suas relações, suas posições dialógicas e valorativas” (Brait; Pistori, 2012, p. 378). Nesse sentido, um enunciado faz sempre referência a outros. A partir da leitura de um texto, pode-se perceber diálogos entre ele e a sociedade atual, situando aspectos histórico-culturais que ocorreram ao longo do tempo. Essa perspectiva de leitura leva em consideração as relações dialógicas, a partir da comunicação discursiva. A esse respeito, Sobral e Giacomelli (2016) esclarecem que as relações dialógicas

ocorrem entre enunciados – que respondem, replicam a outros, aceitando, contestando, analisando, rejeitando, negando, atacando, etc. E também entre pessoas – que vão formando sua identidade em contato com outras pessoas e mudando ao longo do tempo de acordo com esses contatos, mesmo não passando a ser outras (Sobral; Giacomelli, 2016, p. 1089).

À face do exposto, é possível dizer que, assim como a linguagem, que se molda a depender das situações sociais, as relações dialógicas são decisivas para a constituição do sujeito ao longo do tempo. A identidade do indivíduo está em constante transformação, pois sofre influência do meio em que ele vive. Por isso, é possível afirmar que o sujeito, ao ter contato com outras pessoas, expande as vivências e experiências que já possui, em um constante diálogo entre o saber que ele detém e o conhecimento que é adquirido a partir de novas relações sociais.

Para Volóchinov (2019[1926]), o dialogismo leva em consideração o aspecto extraverbal da enunciação. Acerca disso, Menegassi e Cavalcante (2020, p. 103), afirmam que “o extraverbal está integrado ao enunciado, favorecendo a interação comunicativa entre os interlocutores”. Nesse sentido, existe uma relação indissociável entre a matéria linguística e o extraverbal valorativo. Esse aspecto é próprio do conceito social de leitura e, por isso, o diferencia das demais perspectivas de leitura (Angelo; Menegassi, 2022). Com o intuito de ampliar essa visão, Bakhtin (2003[1979], p. 410) afirma que “[...] nem os sentidos do passado, isto é, nascidos no diálogo dos séculos passados, podem jamais ser estáveis (concluídos, acabados de uma vez por todas): eles sempre irão mudar (renovando-se) no processo de desenvolvimento subsequente, fruto do diálogo”. Diante disso, o extraverbal é um elemento presente em situações valorativas. Assim, a interação comunicativa, por estar entrelaçada à vida, apresenta uma relação de interdiscurso com enunciados de outras épocas, sejam elas próximas ou mais distantes.

As práticas de leitura devem estar articuladas com a realidade hodierna, tendo em vista que a educação, como *arma* de transformação social, precisa evoluir por meio de abordagens atrativas e diversificadas em sala de aula e que sejam associadas à realidade local e global. Sob esse enfoque, diversos apontamentos que relacionam o discurso à vida

podem ser problematizados e refletidos, contribuindo para o debate e a construção de diversos pontos de vista. Assim, a perspectiva dialógica reflete sobre a importância de o sujeito enxergar a escola como um espaço de diálogo e de aprendizagem, contribuindo para a transformação de diversas realidades, inclusive a própria (Silva Júnior, 2021).

Na próxima seção, conceitos e discussões dos tópicos anteriores são retomados, a fim de refletir sobre as contribuições da visão social de leitura diante de três propostas de atividades elaboradas em um projeto de extensão universitária.

2 As concepções de leitura em atividades de Língua Portuguesa: uma análise de material didático produzido no projeto de extensão

Este artigo é fruto das atividades do projeto de extensão intitulado *Linguagens e leituras de mundo: produção de material didático para os Anos Finais do Ensino Fundamental*, submetido no Edital PROEC da Universidade de Pernambuco (UPE). O referido projeto teve por intuito desenvolver, na colaboração entre professoras da Educação Básica, docentes da Universidade e extensionistas do curso de Letras, durante o período de julho/2023 a junho/2024, materiais didáticos para o ensino da leitura voltados aos anos finais do Ensino Fundamental.

À vista disso, o grupo de quatorze extensionistas foi subdividido em sete duplas para o desenvolvimento das atividades extensionistas nos quatro anos dos anos finais do Ensino Fundamental, sob supervisão dos docentes colaboradores do projeto. No que tange a este artigo, convém ressaltar que se refere à realização do projeto no 6º ano de uma instituição de ensino do município de Garanhuns - PE.

No decorrer da vigência do projeto, foi realizada uma visita diagnóstica na escola-campo, com o objetivo de observar a realidade da instituição de ensino no que tange à leitura e apresentar a proposta do projeto de extensão. Após a visita, foi enviado para a professora de Língua Portuguesa do 6º ano um questionário com cinco perguntas, a fim de sondar melhor o cenário da turma-alvo da proposta a ser elaborada. As perguntas foram as seguintes: 1) Quais são os gêneros textuais previstos para o ano letivo atual?; 2) Quais gêneros textuais os estudantes têm menos dificuldade?; 3) Todos os estudantes da turma sabem ler?; 4) Gostam de ler? Se sim, o quê? e 5) Quais são as maiores dificuldades dos estudantes em relação à disciplina Língua Portuguesa?

Em decorrência da diagnose e do questionário realizados, identificou-se que parte do 6º ano (2023) da instituição possuía dificuldades relacionadas à alfabetização, uma vez que cinco estudantes ainda não sabiam ler nem escrever. Vale ressaltar, ainda, que, de acordo com as respostas dadas pela professora, os educandos não tinham afeição pela leitura e tinham dificuldade na leitura e interpretação de textos. Essas informações foram

fulcrais na elaboração do material didático.

À face do exposto, foi elaborado um documento com propostas pedagógicas para o trabalho com a leitura em sala de aula, considerando sua relevância no contexto escolar e social dos indivíduos. O material dispõe de três atividades de leitura que podem ser aplicadas em turmas que compartilham de uma realidade semelhante à da escola-campo do projeto. As atividades consistem em uma roda de leitura e conversa, e na leitura e interpretação textual dos gêneros história em quadrinhos e tirinha, que são analisadas a seguir sob o viés da concepção dialógica de leitura defendida por Bakhtin (2003[1979]).

2.1 Atividade 01: Roda de leitura e conversa

Na primeira atividade, os alunos devem levar livros para ler em suas casas e, posteriormente, discutir sobre o conteúdo lido em formato de roda de conversa com a turma. A atividade visa uma partilha de experiências leitoras por meio de um diálogo entre os estudantes a respeito dos assuntos presentes nos livros lidos. Além disso, o material didático sugere que sejam realizadas discussões referentes à relevância de ler, visando favorecer a afeição pela leitura por parte dos estudantes e o reconhecimento de sua importância no contexto social e cotidiano. No quadro abaixo, está exposta a proposta completa da atividade de roda de leitura e conversa.

Quadro 01: Proposta de roda de leitura e conversa

1. Preliminarmente, o professor explica sobre a estrutura, características e exemplos acerca dos gêneros textuais em estudo, sendo eles: história em quadrinhos, fábulas e tirinhas.
2. Após isso, o professor discorre sobre a relevância da leitura e os benefícios que ela traz para o estudante na trajetória escolar e extraescolar e, na sequência, apresenta o presente projeto de leitura e seus objetivos.
3. Em seguida, o professor solicita que os estudantes se direcionem à sala de leitura da instituição a fim de procurarem por livros que se encaixem nos gêneros textuais abordados em sala de aula.
4. Os estudantes pegam os livros e realizam a leitura em casa, tendo uma semana para isso. Na semana seguinte, o professor reúne a turma em uma roda de leitura no pátio da escola. Em seguida, pede para cada aluno expor a obra escolhida, parte do conteúdo dela, expondo as experiências com a leitura.
5. Após isso, o professor faz uma reflexão sobre as exposições ao realizar os seguintes questionamentos: De qual livro vocês gostaram mais? O que vocês acharam dessa atividade? Vocês se interessaram em ler o final de quais histórias? O professor mantém a atividade da roda de leitura por todo o bimestre ou ano letivo, com o intuito de que os estudantes adquiram o hábito da leitura e tenham gosto por ela, partindo de obras de linguagem mais acessível e mais curtas para obras mais complexas.
6. Posteriormente, o professor pode passar algumas questões para trabalhar a habilidade de interpretação, afinal, é relevante não somente ler, mas também compreender e interpretar o que foi lido.

Fonte: elaborada pelos autores (2024).

No primeiro momento, é esperado que o aluno compreenda os gêneros textuais à medida que são trabalhados no bimestre, contemplando as características particulares, condições de produção e veículos de propagação no cotidiano. Os gêneros previstos são discursivos e fazem parte do contexto social, pois circulam em jornais, revistas, sites e, até mesmo, nas redes sociais, exercendo influência na sociedade de modo geral, sendo eles: história em quadrinhos, fábulas e tirinhas.

É importante ressaltar que a roda de leitura e conversa direciona o aluno a refletir sobre o conteúdo lido e compartilhar com a turma suas reflexões de forma dialogada. Desse modo, é possível afirmar que a atividade coaduna com o conceito dialógico de leitura, uma vez que transcende a materialidade linguística, fazendo com que o leitor relacione o conteúdo lido com a própria realidade e dialogue com seus colegas de turma a respeito do que foi aprendido. Para isso, é fundamental que o professor atue como mediador da atividade, de maneira a realizar questionamentos que levem os discentes em roda de conversa a refletir sobre o propósito da leitura no contexto escolar e extraescolar.

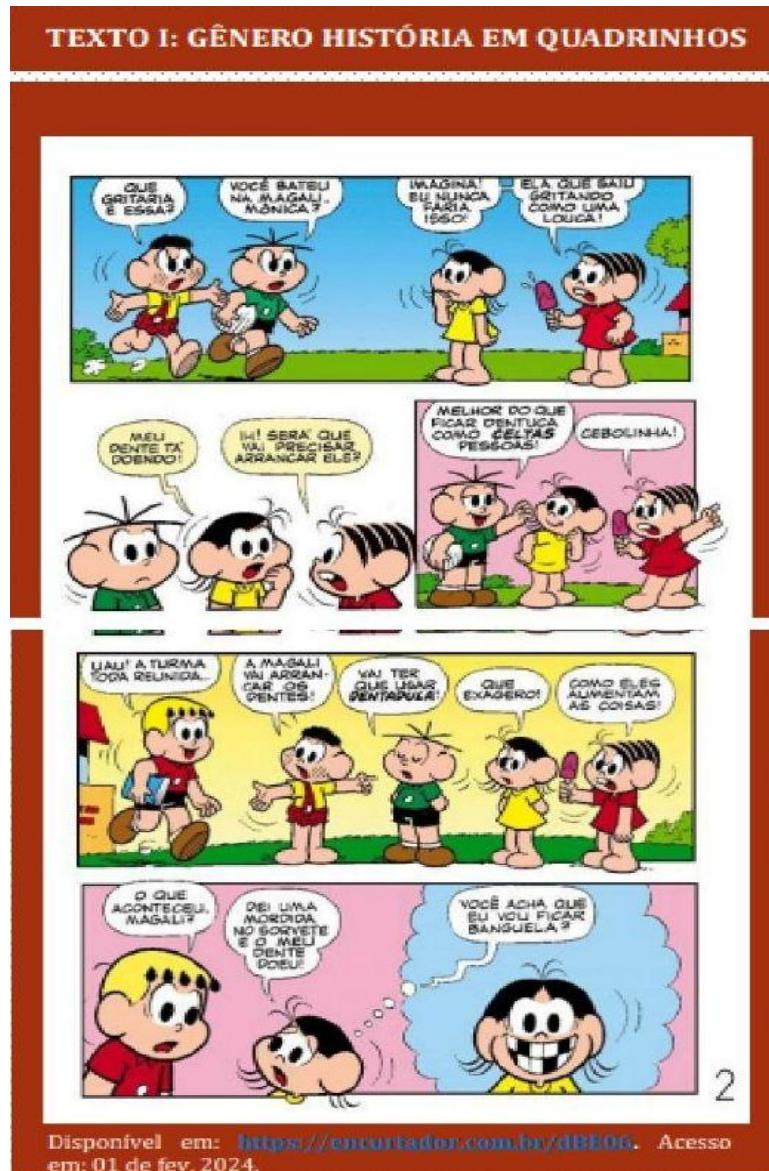
Além disso, a roda de leitura e conversa consiste em uma atividade coletiva em que

os estudantes são reunidos em círculo para discutir sobre as leituras realizadas, proporcionando a interação social entre os envolvidos. Acerca disso, Silva Júnior (2021, p. 155) afirma que “em uma situação de leitura para consequente discussão em sala de aula, por exemplo, o aluno vai tentar desenvolver uma prática de leitura atenta com a qual se possam extrair ideias necessárias para o debate com o professor e outros alunos”. Nessa perspectiva, a atividade de roda de leitura e conversa induz o estudante a uma leitura atenta e reflexiva para que seja possível extrair informações e conhecimentos importantes dela e, assim, dialogar com os demais discentes a respeito do que foi lido, assim como suas impressões acerca dos livros. Ademais, a atividade proporciona, com a mediação do docente, reflexões sobre o que foi possível aprender por intermédio da leitura, a respeito da semelhança do enredo das narrativas com a realidade cotidiana e acerca da importância das obras no contexto social. Tais fatores vão de encontro à perspectiva dialógica de leitura defendida no Círculo de Bakhtin, que concebe a leitura como uma atividade social.

2.2 Atividade 02: Gênero história em quadrinhos e interpretação textual

A segunda proposta sugere a leitura de uma história em quadrinhos da Turma da Mônica e, em seguida, uma atividade de interpretação textual sobre ela, composta por cinco questões dissertativas. De acordo com a professora do sexto ano, diante da observação inicial realizada, os alunos não gostavam de ler e tinham menos dificuldade com a leitura de gêneros como HQs. Sendo assim, o intuito da atividade é que o aluno possa ter acesso à leitura de textos mais atrativos, como o gênero HQ. Além do mais, a segunda parte da atividade trabalha a interpretação textual, uma das dificuldades da turma apresentada pela docente. Na sequência, segue a figura 01 com a história em quadrinhos sugerida.

Figura 01: Atividade de leitura do gênero HQ



Fonte: elaborada pelos autores (2024).

A história em quadrinhos é composta pela linguagem verbal e não-verbal. Esse gênero caracteriza-se pela presença de ilustrações que despertam o interesse pela leitura e não possui textos longos, uma vez que são colocados em pequenos balões. Todavia, mesmo sendo um gênero textual aparentemente simples, é bastante relevante, tendo em vista seu significado social e cultural. Além disso, convém destacar que, de acordo com Vergueiro (2006, p. 7), “os quadrinhos representam hoje, no mundo inteiro, um meio de comunicação em massa de grande penetração popular”. Sendo assim, é possível afirmar que as HQs circulam socialmente, estando presentes não somente no contexto escolar, o que torna imprescindível trabalhar com esse gênero textual em sala de aula.

A HQ representa, de maneira dinâmica, a realidade social e cotidiana, além de fazer com que o leitor possa interpretar, de forma crítica, a realidade em que vive. Magali, como uma personagem que se alimenta de maneira desordenada, sente dor de dente ao morder

um sorvete. A ingestão de alimentos doces e a ausência de cuidados com a higiene bucal podem provocar o aparecimento de cáries e, ao temer ficar banguela, Magali expõe uma das consequências desastrosas da má higiene dos dentes. Esse texto, ao ser lido por um estudante de 6º ano, pode levá-lo a pensar sobre a forma como está cuidando de sua saúde bucal e a respeito da importância de escovar os dentes regularmente, o que também contribui para que ele passe a higienizar seus dentes a fim de não correr o risco de perdê-los. Dessa maneira, é possível que a HQ propicie a reflexão crítica e possibilite uma mudança de comportamento do indivíduo, se a leitura for além da decodificação do texto, como supõe o conceito dialógico de leitura. Segue o quadro 02 com a atividade de interpretação a respeito do texto discutido.

Quadro 02: Questões de interpretação textual sobre o HQ

- 1º) Após ler o texto acima, responda as questões a seguir: Quem são os personagens do texto? Você já os conhecia? Justifique sua resposta. Essa história pertence a que tipo de gênero textual? Justifique sua resposta com características do gênero em estudo. Esse gênero é encontrado em quais veículos de comunicação?
- 2º) Por que o Cebolinha pensou que a Mônica teria batido na Magali? Por qual razão a Mônica é caracterizada como uma personagem violenta?
- 3º) Na história em estudo, o humor é provocado por qual razão?
- 4º) Que tipo de linguagem é utilizada no diálogo entre os personagens? Justifique sua resposta.
- 5º) Quais as semelhanças e diferenças entre o gênero em estudo e a tirinha?

Fonte: elaborada pelos autores (2024).

Considerando-se a dificuldade interpretativa de textos que as turmas de 6º anos apresentam, foi pensado na atividade acima, que tem a finalidade de fazer com que o educando compreenda a mensagem que o texto busca transmitir por meio da leitura.

A primeira questão sugerida pede que o aluno analise as características do texto para definir o seu tipo e gênero textual e, além disso, faz o aluno pensar sobre os meios pelos quais as HQs são difundidas. O segundo quesito possibilita que o aluno busque em sua memória uma informação que não está no texto para entender o motivo pelo qual o

Cebolinha teria pensado que a Mônica bateu na Magali, pois se o discente lembrar que a Mônica é uma personagem violenta, que é um conhecimento extraverbal, prontamente compreende a situação apresentada na história. As perguntas três, quatro e cinco, assim como a primeira, estão voltadas às características do gênero textual HQ e solicitam que o educando identifique o humor presente, a linguagem utilizada e faça uma comparação entre esse gênero e a tirinha. Esses três questionamentos têm o intuito de direcionar o aluno ao conhecimento do gênero textual lido, suas características e suas peculiaridades em relação a um gênero parecido.

Outro fator a se considerar é a relevância do professor ler a HQ juntamente com os discentes e proporcionar uma reflexão coletiva sobre o texto. Para isso, o discente pode realizar os seguintes questionamentos: Sobre o quê a história fala? O que vocês acham que ela pretende transmitir ao leitor? Por que será que a Magali teve dor de dente ao morder o sorvete? Essas e outras indagações levam o discente a compreender que a leitura não se refere meramente ao ato de decifrar as letras e transformá-las em sons, mas que vai muito além disso, haja vista que é capaz de transmitir conhecimentos e dialogar com a sociedade, apresentando uma funcionalidade social. Assim, é importante que o professor realize questionamentos norteadores para que o aluno entenda o significado da leitura, identificando a diversidade de sentidos que transcende a materialidade do texto.

2.3 Atividade 03: Gênero tirinha e interpretação textual

A terceira proposta busca despertar o gosto pela leitura por meio de textos ilustrados e presentes no cotidiano para os estudantes do 6º ano, tendo em vista que circulam em veículos de comunicação e apresentam questões que envolvem a sociedade. Nessa perspectiva, a atividade a seguir traz à tona o gênero tirinha e, na sequência, propõe questões de interpretação textual. Na figura abaixo, está exposta a tirinha de Armandinho sugerida para a atividade.

Figura 02: Atividade de leitura do gênero tirinha



Fonte: elaborada pelos autores (2024).

A tirinha é um gênero textual semelhante à HQ, haja vista que também caracteriza-se pela linguagem verbal e não-verbal, é escrita em formato de quadrinhos ilustrativos com o texto em balões. Entretanto, a tirinha é mais curta e direta, possuindo, em média, apenas três ou quatro quadros e, além disso, tem maior potencial crítico, visto que expõe situações sociais de forma satírica e irônica.

O exemplo de tirinha em destaque apresenta em seu conteúdo a relevância da leitura, assunto em pauta no projeto. Nela, Armandinho afirma sempre receber livros de presente do pai, que, em sua visão, acredita que os livros tornam o ser humano mais sábio. Em contrapartida, o personagem não percebe a diferença que os livros presenteados pelo pai fizeram em sua vida. Ao declarar isso, sua interlocutora faz um importante questionamento: “você já leu eles?” e o personagem responde que não. Diante dessa pergunta realizada, é possível que o aluno faça reflexões a respeito da leitura, bem como de seu papel na sociedade, uma vez que uma leitura atenta do texto pode fazer com que o leitor compreenda que não basta apenas possuir uma série de livros em sua estante, mas que é necessário lê-los para que eles possam cumprir sua função de deixar as pessoas mais sábias.

Pode-se inferir que ler um texto com o único propósito de decodificação significa restringir a diversidade de sentidos que a leitura transcendente possui, colocando o leitor na posição de sujeito passivo, que apenas identifica uma mensagem emitida pelo autor, sem mesmo refletir a respeito dela e de suas implicações no contexto social em que está inserido. Em vista disso, ao adquirir o hábito da leitura numa perspectiva social, como o pai de Armandinho deseja para o filho, não apenas o personagem, mas também os leitores de modo geral ganham conhecimento e sabedoria. Essa reflexão por parte do aluno é

possível se ele ultrapassar as fronteiras estruturais da tirinha sob mediação do professor com atividades interpretativas e questionamentos norteadores e reflexivos (Silva Júnior, 2021).

Abaixo, segue o quadro 03 com questões sobre o texto em discussão.

Quadro 03: Questões de interpretação textual sobre o gênero tirinha

- 1º) A respeito do gênero em destaque, responda as questões a seguir. Este texto pertence a qual gênero textual? Justifique sua resposta. Qual é a crítica presente no gênero em estudo?
- 2º) Você acha que as pessoas leem com frequência nos dias atuais?
- 3º) Levante hipóteses: o que o pai do garotinho quis dizer com a frase: "Os livros nos deixam mais sábios"? Por qual razão o filho não notou nenhuma diferença na leitura?
- 4º) Na sua opinião, qual a importância da leitura para a sociedade?
- 5º) Você gosta de ler? Se sim, lê com frequência?

Fonte: elaborada pelos autores (2024).

De maneira complementar, transcendendo a leitura estrutural da tirinha, a atividade acima pode direcionar o educando a uma reflexão mais aguçada a respeito de seu propósito, bem como da relevância de seu conteúdo, a leitura, que é uma habilidade cara ao projeto de extensão em discussão.

O primeiro questionamento faz com que o aluno pense a respeito das características do gênero tirinha e da criticidade presente nele. A partir da questão, o discente compreende que o texto tece uma crítica às pessoas que possuem livros, mas não os leem, deixando de lado a riqueza que a leitura proporciona. Por sua vez, a segunda questão aproxima o aluno de uma reflexão acerca da realidade que permeia o mundo à sua volta, com pessoas que não têm o hábito de ler e, dessa maneira, não se valem dos muitos benefícios da leitura. A questão número três leva o aluno a julgar se a leitura realmente torna as pessoas mais sábias e a meditar no motivo pelo qual o filho não vê resultado nos livros recebidos do pai, que está relacionado ao fato de o personagem não os ter lido. As últimas duas questões são mais pessoais e vão além do que está escrito na tirinha, contribuindo para que o aluno

pense sobre uma questão relevante relacionada à leitura, a tomada de consciência sobre sua importância para a sociedade e examine sua própria atividade leitora.

Por meio da terceira atividade, compreende-se o quanto a leitura dialógica pode fazer com que o aluno acesse o plano extraverbal do texto e possa refletir sobre questões relacionadas à sociedade, o que ratifica a relevância dessa perspectiva, que cumpre com o real propósito de ler, ato que não se trata de uma simples decodificação de letras para se compreender apenas o que está na materialidade do texto em si.

Considerações finais

Esta pesquisa, situada numa perspectiva propositiva, por compreender reflexões teórico-metodológicas a respeito de problemáticas presentes no ensino de leitura, à medida que propõe uma sequência de atividades como proposta de intervenção para o contexto analisado, articula-se diretamente às realidades do ensino de língua materna. As ações pedagógicas do professor precisam ser voltadas para as *lacunas* presentes no ensino de Língua Portuguesa, sendo necessário que as práticas docentes sejam refletidas diante das necessidades e especificidades dos estudantes, dentro do constante processo de ação-reflexão-ação. Nesse sentido, deve-se considerar a escola como um espaço de diálogo, propício para o desenvolvimento de discussões e a construção/reconstrução de pontos de vista sobre assuntos diversos, advindos da realidade local e global dos estudantes, relacionando discurso e sociedade (Silva Júnior, 2021).

Com base na realidade apresentada pela docente de Língua Portuguesa, pensou-se na elaboração de uma sequência de atividades voltadas para o 6º ano, das quais compreendeu-se rodas de leitura e conversa sobre diversos gêneros textuais e que estão presentes no cotidiano, a exemplo da fábula. Na sequência, mais duas atividades de leitura foram propostas a partir de gêneros como a história em quadrinhos e a tirinha, os quais chamam a atenção dos discentes por serem mais simples e corriqueiros. A partir do desenvolvimento efetivo de práticas de leitura, tem-se o objetivo de que sejam aplicadas atividades voltadas às habilidades de compreensão e interpretação textual, tornando-se relevante para que o conhecimento discutido seja exercitado. Além disso, atividades como a que foram desenvolvidas para se trabalhar com o contexto observado, podem ser aplicadas no bimestre ou ano letivo, contribuindo para um trabalho efetivo em diversas etapas da Educação Básica, principalmente nos anos finais do ensino fundamental.

A partir das discussões anteriores, espera-se que o presente estudo contribua para a ampliação não só de reflexões, mas também de ações pedagógicas de docentes de língua materna. Ademais, tem-se o intuito de que este projeto seja um contributo para pesquisadores de Letras e de áreas afins que pretendam desenvolver, na perspectiva da

Linguística Aplicada, pesquisas futuras sobre o ensino de Língua Portuguesa e as implicações dos materiais didáticos de orientação ao professor.

Theoretical-methodological proposals for teaching reading: the role of extension in the university-school relationship

Abstract

University extension is an important link between school and university, contributing to the construction of teaching knowledge. In the extension project in question, collaborating teachers and students from the UPE Garanhuns campus Language and Literature course made an initial visit to an educational institution in the city of Garanhuns-PE. Considering the reality of a 6th grade class, a sequence of reading activities was developed as a proposal for intervention to meet the observed needs. Under the focus of this purposeful research, the discussions were based mainly on Bakhtin (2003[1979]), Silva Júnior (2021) and Angelo and Menegassi (2022). Based on the theoretical-methodological notes and the sequence of activities developed, it is expected that this project will contribute to the expansion of reflections and the construction of pedagogical actions aimed at the effective teaching of Portuguese.

Keywords: Reading practices. Elementary Education. University Extension

Referências

- ANGELO, C. M. P.; MENEGASSI, R. J. Conceitos de leitura e ensino de língua. In: ANGELO, C. M. P.; MENEGASSI, R. J.; FUZA, A. F. (orgs.). *Leitura e ensino de língua*. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2022.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução: Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003[1979].
- BRAIT, B.; PISTORI, M.H.C. A produtividade do conceito de gênero em Bakhtin e o Círculo. *Alfa*, v. 56, n. 2, p. 371-401, 2012. Disponível em: <https://abrir.link/FkXxc>. Acesso em: 3 de abr. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 13 de jan. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Divulgados resultados do Pisa 2022*. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/acoes-internacionais/divulgados-os-resultados-do-pisa-2022>. Acesso em: 10 ago. 2024.
- CAVALCANTE, L. E. *Da leitura de mundo à leitura da palavra: a mediação da informação social à luz das teorias de Paulo Freire*. 2016.
- FREIRE, P. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 1989.
- GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula*. Cascavel: Assoeste, 1984.
- GOODMAN, K. S. Behind: a psycholinguistic guessing game. In: SINGER H. & RUDDLELL, R. B. (org.). *Theoretical models and processes of reading*. 2.ed. Newark, Delaware: IRA, 1980, p. 497-508.

GOODMAN, K. S. O processo da leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. In: FERREIRO, E.; PALACIO, M. G. (org.). *Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987, p. 11-22.

KLEIMAN, A. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 1989.

LEFFA, V. J. Perspectivas no estudo da leitura: texto, leitor e interação social. In: LEFFA, V. J.; PEREIRA, A. E. (org.). *O ensino da leitura e produção textual*. Pelotas: Educat, 1999. p. 13-37.

LIMA NETO, I. S.; SANTOS, F. M.; TARGINO, J. A.; SOUZA, J. M. R. Concepções de leitura de alunos do ensino médio: uma análise conceitual. In: V Semana de Estudos, Teoria e Práticas Educacionais, 2014, Pau dos Ferros/ RN. *Anais SETEPE*. Campina Grande/PB: Editora Realize, 2014.

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

MARTELOTTA, M. E.; PALOMANES, R. Lingüística cognitiva. In: MARTELOTTA, M. E. (org.). *Manual de lingüística*. São Paulo: Contexto, 2008. p. 177-192.

MENEGASSI, R. J.; CAVALCANTE, R. da S. de M. Conceitos axiológicos do dialogismo em propaganda impressa. In: FUZA, A. F.; OHUSCHI, M. C. G.; MENEGASSI, R. J. (org.). *Interação e escrita no ensino de língua*. Campinas-SP: Pontes Editora, 2020, p. 99-118.

MOITA LOPES, L. P. *Oficina de lingüística aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

NEVES, Sílvia Da Conceição. *A história em quadrinhos como recurso didático em sala de aula*. 2012.

SILVA JÚNIOR, Silvio Nunes da. *Dialogismo e auto-observação em práticas linguístico-discursivas com a língua portuguesa no ensino superior: a sala de aula como arena responsiva*. 2021. 242 f. Tese (Doutorado em Linguística e Literatura) - Faculdade de Letras, Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2021.

SOBRAL, Adail; GIACOMELLI, Karina. Observações didáticas sobre a análise dialógica do discurso-ADD. *Domínios de Linguagem*, v. 10, n. 3, p. 1076-1094, 2016.

STANOVICH, K. C. Toward and interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly*, n.16, p. 32-71, 1980.

VERGUEIRO, W. Uso das HQs no ensino. In: RAMA, A.; VERGUEIRO, W. (org.). *Como usar as histórias em quadrinhos em sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2006.

VOLÓCHINOV, V. N. *A palavra na vida e a palavra na poesia: ensaios, artigos, resenhas e poemas*. Tradução: Sheila Grillo; Ekaterina Vólvoka Américo. São Paulo: Editora 34, 2019 [1926].