

UMA REFLEXÃO DE LEITURA E ENSINO APLICADA A ALUNOS DE PERIFERIA

Silvia Adélia Henrique Guimarães
Doutoranda em Letras (UERJ)
Sguimaraes05@hotmail.com

RESUMO

O objetivo deste trabalho é conhecer o nível de letramento de alunos de periferia, propondo uma reflexão sobre a atuação do professor junto a este grupo. Considerando o aspecto qualitativo, propõe uma análise textual dos textos produzidos por um grupo de alunos do 7º ano de uma escola de periferia do Rio de Janeiro, objetivando verificar o nível de compreensão dos comandos das atividades. As primeiras análises, embasadas na Linguística Textual (FÁVERO & KOCK, 2012) revelam que: 1) estes alunos leem apenas superficialmente (TEBEROSKY, 2003), demonstrando, em suas respostas, que não compreenderam o teor do enunciado; 2) o acompanhamento adequado do professor, utilizando a língua como procedimento metodológico e científico pode levar o aluno a aprofundar o nível de compreensão. Os resultados encontrados podem contribuir para a conscientização dos docentes sobre sua tarefa de interferir no desenvolvimento leitor, e não apenas observar tais atividades.

PALAVRAS-CHAVE: Linguística Textual, Ensino e Leitura, Alunos de Periferia.

ABSTRACT

The objective of this work is to know the level of literacy of students in peripheries, proposing a reflection on teacher performance among this group. Considering the qualitative character, it offers a textual analysis of a group of 6th grade education from a periphery of Rio de Janeiro, aiming to verify the level of understanding of the instructions of the activities. The first analyses, based in the Textual Linguistics (FAVERO & KOCK 2012) reveal that: 1) these students read only superficially (TEBEROSKI, 2003), demonstrating, in their responses, they did not understand the content of the utterance; 2) appropriate monitoring of the teacher, using the language as a methodological and scientific procedure can lead the student to deepen their level of understanding. These results may contribute to the awareness of teachers about how their job interferes in reader development, and not just observing such activities.

KEYWORDS: Textual Linguistics, Education and Reading, Students from Peripheries.

Introdução

O desenvolvimento científico e aplicado das questões relacionadas à leitura resulta em pesquisas direcionadas a alunos de vários níveis e segmentos, e com diferentes necessidades (OLIVEIRA, 2005; LUKASOFA, 2008; GONÇALVES 2010). Com estes trabalhos, alguns segmentos podem ser mais dinamizados em suas leituras e outros, antes excluídos, podem passar por um processo de inserção à leitura compreensiva, inclusive com estratégias específicas.

Pensando nos aspectos abordados, e nos nichos ainda pouco explorados, o presente trabalho concentra-se em reflexões sobre o processamento da leitura realizado por alunos de periferia. Trabalhar o nível de compreensão de leitura de estudantes socialmente excluídos pode enriquecer ainda mais a questão, já que ficam à margem não só da sociedade privilegiada, mas também das possibilidades de inserção ao letramento pleno.

Tendo em vista essas questões, as perguntas centrais deste trabalho foram: 1) Como um aluno de periferia compreende um texto crítico? 2) De que recursos e estratégias ele dispõe para apropriar-se do texto?

Para responder tais questionamentos, analisamos, pelo viés da Linguística Textual, o processo da leitura de uma charge, já que esse gênero é reconhecido pela necessidade de inferência e de conhecimento de mundo. A atividade foi realizada por alunos de 7º ano de uma escola de periferia da Zona Norte do Rio de Janeiro, totalizando 30 respostas que compõem o *corpus*. Após a análise, procedemos à discussão dos resultados e apresentamos, por fim, algumas considerações sobre o trabalho realizado.

Pressupostos teóricos

A presente seção objetiva delimitar o espaço teórico a partir do qual realizamos este trabalho. Para fins organizacionais, está dividida em subseções.

Breve histórico: da leitura mecânica à leitura compreensiva

Mais do que decodificação de símbolos socialmente compartilhados, a leitura pressupõe atribuição de significados ao que se lê, o que comporá, de fato, a habilidade leitora. Contudo, nem sempre foi assim.

Ao longo da história, a leitura como propiciação do saber e da compreensão ficava a cargo apenas de alguns literatos, intelectuais e elites. Para a maioria da população, principalmente no contexto ocidental dos séculos XVI e XVII, a leitura estava vinculada à religião; aprendida, portanto, mecanicamente, de forma apenas a reproduzir os textos litúrgicos – que estavam em latim.

De forma geral, o processamento da leitura transpôs-se da necessidade do contato com o sagrado para uma necessidade pragmática – conhecer pontos de vistas e culturas diferentes, aprender a manusear equipamentos e ferramentas, entrar em contato com o eu e com a ficção etc.

A linguística textual contribuiu bastante para o desenvolvimento das pesquisas com leitura, nessa mudança histórica. Primeiro, porque forneceu mecanismos para a acepção de texto: o texto, que antes recebia tratamento científico em nível de frase, passa a ser visitado como uma unidade global.

Outra grande contribuição da linguística textual concerne ao foco da leitura: aquelas que concentram o sentido no autor (língua como representação de pensamento); as que concentram o sentido no produto, no texto (língua como estrutura); e as leituras que focalizam o sentido na interação autor, texto e leitor (concepção dialógica da língua). Esta última é a acepção atualmente assumida pela Linguística Textual, possibilitando salto qualitativo na forma de entender o texto (KOCH & ELIAS, 2012).

Leitura e ensino: reflexões possíveis para a contemporaneidade

O breve apontamento histórico acima contribui para algumas reflexões aqui levantadas. Se a escola é um lugar facilitador para o ensino da leitura eficiente e eficaz; se é um espaço formal para a construção de um cidadão no mundo – o mundo contemporâneo dialógico – que oportunidades de contato com a leitura os professores têm dado aos alunos? Têm de fato propiciado a esses sujeitos os sentidos possíveis do texto, com interação, discussão, diálogo com o mesmo; ou apenas reproduzido a metodologia limitadora e “memorial” da Idade Média?

Como saída para um ensino eficaz, a atuação do professor pode ocorrer pelo viés interacional, levando o aluno a entrar em contato (de fato) com a leitura – a leitura dialógica. Exemplo disso é Cademartori (2009), que ao defender os leitores que se sentem tocados pelas obras lidas por eles, são levados a mudanças práticas, ou, ao menos, à aplicação de suas práticas à leitura.

Além dessa possibilidade social, a leitura de outros mundos, de outros modelos, de outras vozes, pode possibilitar a descoberta da própria voz do sujeito, outorgando-lhe uma autonomia possível. Portanto, o leitor de livros aprende a ser leitor do Outro – desenvolve a imagem do outro nele mesmo, o que contribui para sua identificação. Tal imagem, apesar de cindida pela sociedade atual, não poderia estar assujeitada, mas liberada do Outro Opressor, pelo viés da literatura (Cademartori, 2009; Parini, 2007).

Atualmente, não são apenas os textos literários que compõem as atividades educacionais de nossos alunos nas atividades com leitura. Textos cotidianos, em gêneros variados de acordo com seus propósitos comunicativos também se inserem nesta dinâmica. Temos uma gama de textos, em uma literatura multifacetada, multitextualizada e multimodalizada, representando aquilo em que o mundo atual tornou-se: híbrido. Por outro lado, essas mudanças propiciam ao leitor ir além de suas próprias fronteiras, com textos que acompanham e são acompanhados de ritmos verbais, visuais e de entrosamento entre gêneros distintos.

Com todas essas possibilidades e demandas, a forma de ensinar a leitura sinaliza muito mais do que métodos, mas modelos constituintes, como marcos teóricos, percepção do psiquismo humano – como aprende, como funciona intelectualmente, como podemos, portanto, instrumentalizá-lo. Ler não é apenas reconhecer e valorizar os saberes que ele traz consigo, mas possibilitar o desenvolvimento de habilidades que ele não tem, ou seja, a leitura crítica.

A interação professor-aluno: da paixão às estratégias

Uma das principais dificuldades encontradas nas aulas de língua materna é a resistência do aluno. Muitos deles relatam não gostar de ler, que ler dá sono, que é chato... e cabe ao professor, além de suas tantas outras funções, estimular o aluno à prática da leitura. Com visão de mundo mais apurada e mais experiências de vida e de métodos, o professor poderá assumir mais esta atribuição: “levar o aluno a...”

Parini (2007) propõe uma reflexão sobre a experiência de ensinar, defendendo-a como uma Arte que, como tal, deve ser vista em forma de um espetáculo, como uma performance; portanto, precisa ser treinada e desenvolvida – envolvendo paixão. Esse autor acredita no professor como aquele que ensina para a essência da vida; cuja profissão é “excitante e desafiadora”, e não apenas “um emprego em que se trabalha” (p. 9).

Entendemos que bons professores são aqueles que conduzem seu trabalho de forma a contribuir para o desenvolvimento crítico do aluno; aqueles que não entendem a educação como desempenho: o ensino baseado em provas, a sala de aula como o lugar de separar os bons e os maus; a academia como lugar de competição. Assim, permeados pela paixão, poderemos contribuir para que o aluno saia da inércia, do sono, da solidão.

Cademartori (2009) e Parini (2007) coadunam-se ao sugerir que o professor converse com os alunos sobre como sentiu a leitura, pois defendem que esse envolvimento pessoal e emocional relaciona o aluno ao texto, e estimula o aprendiz para os propósitos efetivos de uma leitura.

O propósito do leitor gera os sentidos possíveis de uma leitura: é a maneira de ler que permite diversas possibilidades de aproximação com o texto, enriquecendo a leitura. É a partir

dessa premissa que Tolchinsky & Pipkin (2003) justificam a necessidade de um trabalho de leitura voltado para o leitor, e não simplesmente para a análise do texto. Nesse sentido, Ferraz (2007) defende que “É da responsabilidade dos professores diagnosticar necessidades, sejam elas mais notórias no domínio da compreensão ou da expressão e definir os indicadores de sucesso” (p. 65).

Tolchinsky & Pipkin sugerem ainda a eficácia do modelo de ensino recíproco de Brown e colaboradores, que objetiva o desenvolvimento de quatro estratégias fundamentais: **resumo, esclarecimento, questionamento pessoal e previsão**. Atividades que privilegiem este modelo de ensino recíproco possibilitam ao aluno “envolver-se de maneira pessoal, a fim de descobrir as ideias principais e o sentido geral do texto” (2003, p. 97).

Uma atividade com este perfil não se limita a discutir a importância da leitura, ou a ensinar técnicas de leitura, mas leva o leitor a envolver-se com a leitura. Assim, qualquer que seja a tarefa realizada em sala, pode ser interessante para o professor ter em mente as estratégias acima destacadas.

Em suma, acreditamos que o aluno precisa saber para quem está lendo: Para cumprir uma atividade burocrática? Para responder uma questão da prova? Para passar o tempo de aula? E a função essencial do professor, neste sentido, será a de mostrar ao aluno as tantas possibilidades de uma leitura.

Leitura: a inferência como procedimento

No presente tópico, abordaremos o conceito de inferência e algumas estratégias para o seu desenvolvimento, visto que é uma habilidade necessária para a compreensão da leitura. Todo texto, por mais explicitudes que traga, demanda inferência; e precisamos de ferramentas e consciência linguística para instrumentalizar nosso aluno nessa tarefa.

Considerações conceituais

Mais do que descobrir palavras não ditas, a inferência permite ligar e sintetizar ideias do texto, evocar ideias de seu conhecimento prévio e elaborar outras novas, obtendo como resultado a construção de uma rede de representação mental com ideias hierarquizadas. Trata-se, portanto, de um processo que demanda muitos recursos cognitivos.

Entretanto, para que a inferência seja possível, para que se chegue a alguma compreensão, é necessário certa explicitude no texto: havendo muitas ideias implícitas em um texto, o leitor deixará de fazer uma ou outra inferência, premissa esta que desmistifica a o senso comum de que os problemas de compreensão estão sempre centrados no aluno (Abarca e Rico, 2003).

Estudos apontam que alunos com mais mecanismos internos e os que identificam mais pistas textuais são os que fazem mais inferências. Além disso, estes são os que escrevem ou falam a respeito do texto lido com mais coerência e retomada de conhecimentos prévios, distinguindo, por exemplo, tema geral e tema central.

Para compreender um texto adequadamente, o leitor precisa a) captar as ideias explícitas; b) evocar ideias armazenadas (ao mesmo tempo em que outras ideias relacionadas a essas devem vir à mente) e c) conectar ideias entre si (Abarca & Rico, 2003, p. 140). Assim, a dificuldade de compreensão deve ser analisada a partir da soma leitor e texto, e não estar centrada em um dos dois atores isoladamente.

Tipos de inferência

Existem dois tipos de inferência. O *primeiro tipo* de inferência, a **inferência de conexão textual** é aquela que infere relação entre ideias sucessivas ou muito próximas no texto. Este tipo de mecanismo leva a inferir que a) duas ideias têm um referente comum, b) uma é causa da outra ou c) que são exemplos de uma mesma categoria. O *segundo tipo* de inferência, a **inferência extratextual** vai além das informações explícitas do texto. Esta permite a correlação de ideias distantes, de caráter mais global das ideias de um texto, permitindo ao leitor uma compreensão mais profunda da situação descrita (Abarca & Rico, 2003).

Procedimentos para o desenvolvimento da inferência

Para Abarca & Rico (2003), existem procedimentos que facilitam o processo de inferência, sendo um deles a **formulação das perguntas** (que segundo eles, não se limita apenas as perguntas, mas expande-se à qualidade das mesmas). Isto porque o favorecimento das inferências textuais leva ao desenvolvimento da habilidade de fazer inferências extratextuais. Os autores sugerem que as devem levar a respostas que impliquem relação sucessiva de ideias, visto serem boas estratégias para a inferência textual (para as inferências extratextuais, são indicadas perguntas que ativem ideias prévias).

O segundo mecanismo que contribui para o processo de inferência (indicado para as inferências extratextuais) é a **ativação de conhecimentos prévios** dos alunos. Neste caso, a intervenção não deve ser focalizada em conteúdos específicos, mas nos constructos psicológicos ou nos esquemas de interpretação que subjazem à interpretação, e os conhecimentos ativados devem ser relevantes para o leitor.

Outro mecanismo defendido por Abarca & Rico (2003) é a **autoexplicação**. Desafiar o leitor a explicar o que leu contribui para o processo de compreensão. Segundo os autores, a autoexplicação ativa o processo de inferência dos leitores, cuja compreensão sai do nível de paráfrase. Este processo leva a uma construção autêntica do leitor e converte a leitura em verdadeiras atividades de comunicação.

Pressupostos metodológicos

Com o objetivo de estudar o processamento da leitura crítica de alunos de uma escola de periferia, selecionamos quinze trabalhos escritos, que continham duas respostas, cada, totalizando trinta respostas. A atividade propunha o estudo de um texto denominado charge. Escolhemos este gênero textual devido ao seu teor crítico-social, o que possibilitaria tanto respostas que evocassem o conhecimento de mundo desses alunos, quanto a associação de imagens e palavras. Foram selecionados trabalhos de estudantes do sétimo ano do ensino fundamental, por ser a série que trabalhava o gênero em tela.

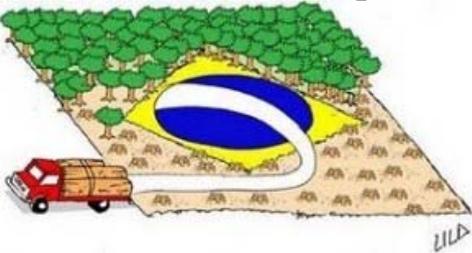
A atividade foi realizada por alunos de uma periferia da Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro. A escolha se deu porque, de acordo com o senso comum, as periferias vivem em condições de desigualdade tanto financeira quanto cultural, sem acesso a culturas tidas como padrão; tampouco a uma escolarização formal de qualidade. Assim, pretendemos ver como se constrói o pensamento crítico desses alunos em relação a assuntos atuais e que englobam todos os grupos sociais (neste caso, a preservação da natureza).

A partir das respostas, elaboramos tabelas, mapeando o padrão da compreensão desses alunos: que pistas linguístico-textuais eles assumiram para o processamento da leitura e que aspectos do mundo foram associados à leitura. Com esta análise linguística, procedemos à discussão dos dados.

Análise dos dados e discussão dos resultados

Para a composição do presente *corpus*, foram selecionadas quinze respostas dadas a uma atividade com charge em sala de aula. O exercício, proposto no caderno de apoio pedagógico da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro propunha a leitura de uma charge e o estudo do texto com duas perguntas, reproduzidas no “quadro 1” a seguir.

Vamos à leitura de uma charge.



Estudo do texto

- 1- A bandeira nacional é um símbolo cujas cores representam nossas riquezas. Pode-se dizer que estamos perdendo uma das nossas mais importantes riquezas. Qual?
- 2- No centro da questão apontada pela charge, temos o desmatamento. O caminhão, carregando a madeira retirada, segue por uma estrada e sai da margem. O que isso significa? Que crítica está sendo feita a partir do desenho?

Fig. 1. Reprodução da atividade proposta.

A presente análise deu-se em dois níveis. O primeiro nível, o da observação da resposta dos alunos, possibilitou-nos interpretar como os mesmos constroem sua leitura; e o segundo

nível, o da construção discursiva das perguntas e da qualidade das pistas fornecidas por elas, permitiu uma interpretação das lacunas deixadas pelos alunos.

Análise linguística dos dados

A charge reproduzida no “quadro 1” dá, através dos elementos visuais, as cores da bandeira, elementos socialmente compartilhados inclusive entre as crianças, já que a escola encarrega-se de trabalhar esses elementos desde os primeiros anos escolares. Fornece também os elementos novos que possibilitam a leitura crítica do texto: um caminhão usando como estrada a faixa originalmente destinada à frase “Ordem e Progresso”, carregado de madeiras cortadas e saindo da faixa da bandeira nacional, que daria margem à interpretação: “o desmatamento tira a ordem e o progresso brasileiros”. A imagem dos tocos formando quase a metade da figura da bandeira denuncia não apenas o desmatamento, mas também a gravidade do desmatamento.

A construção do primeiro enunciado: “A bandeira nacional é um símbolo cujas cores representam nossas riquezas. Pode-se dizer que estamos perdendo uma das nossas mais importantes riquezas. Qual?” dá pistas para o aluno responder à pergunta. Assim, tanto a linguagem não-verbal, encontrada no texto, quanto a linguagem verbal, encontrada na formulação da pergunta, fornecem dados para o aluno chegar à resposta: “nossa riqueza verde, que é a nossa mata”, ou, literalmente, observando a imagem, responder “as árvores”. Outro apontamento relevante é o fato de a segunda pergunta possibilitar a resposta da primeira. O mapeamento das respostas sugere que, ainda assim, nem todos os alunos utilizaram-se dessas pistas. Vejamos a tabela 1 abaixo:

	N	%
Itens lexicais para a resposta:	o	

"floresta", "mata", "árvores", "natureza"	7	47%
"madeira"	3	20%
"beleza das florestas"	2	13%
"Cristo Redentor, praias, lagos, cachoeiras, museu e teatro"	2	13%
"queimada"	1	7%
TOTAIS	15	100%

Tabela 1. Respostas para a pergunta 1

O mapeamento das respostas dos alunos sugere que apenas 47% dos alunos compreenderam que o texto tratava da natureza em si, através de palavras do mesmo campo semântico: "floresta", "mata", "árvores". Já 20% das respostas referem-se à "madeira", o que sugere que estes alunos utilizaram como principal recurso de leitura o caminhão com madeira cortada, não conseguindo inferir causa, mas consequência. Já outros 13% referiram-se à beleza das árvores, o que sugere que podem ter se concentrado na imagem da bandeira, que sem todas as árvores, perde a composição do belo.

Ainda que destoando nas respostas, 80% delas conseguem manter-se no entendimento global de que o texto fala sobre retirada de árvores. Contudo, 20% não faz essa relação: alguns alunos falam de belezas encontradas no Rio de Janeiro especificamente "Cristo Redentor", sendo que, dessas, nem todas são naturais: "museu e teatro". Tal tipo de resposta sugere que o aluno não leu o enunciado escrito, tampouco o visual. Outra pista da falta de processamento eficaz da leitura está na resposta que associa a perda referida no enunciado a "árvores queimadas", sendo que nenhum elemento visual dava pista para a inferência de queimadas no texto.

Estas respostas levam-nos à possibilidade de interpretação de que a maior parte desses alunos consegue associar os textos não verbal e verbal, valendo-se principalmente da leitura visual, já que apenas o texto não verbal fazia referência ao desmatamento; mas entendem também a pergunta escrita.

A resposta que mais destoa é a que faz referência a belezas naturais e artificiais do Rio de Janeiro, possibilitando-nos a interpretação de que não concretizou a leitura verbal e a não verbal. Chama à atenção, ainda neste padrão de resposta, o fato de haver duas respostas idênticas, o que sugere que houve um plágio, que denuncia a falta de interesse na atividade.

No segundo enunciado, temos uma dupla pergunta: “No centro da questão apontada pela charge, temos o desmatamento. O caminhão, carregando a madeira retirada, segue por uma estrada e sai da margem. O que isso significa? Que crítica está sendo feita a partir do desenho?” O mapeamento das respostas mostra os seguintes resultados:

Padrão de respostas	No	%
Ser humano acabando com o meio ambiente/florestas	12	80%
Ordem e progresso não existem mais	2	13%
Queimadas	1	7%
TOTAIS	15	100%

Tabela 2: Respostas para a pergunta 2

As respostas repetem os padrões da questão 1, aventando que os alunos não ampliaram, nem exploraram as possibilidades de leituras do texto. As respostas sugerem que os alunos se utilizaram apenas das referências verbais contidas na pergunta, ou dos dados essenciais do texto visual (tocos em contraste com as árvores; e o caminhão com as madeiras).

O *corpus* analisado dá pistas de que os alunos ignoraram informações textuais como a margem: o caminho percorrido pelo caminhão é desenhado exatamente a partir das linhas que delimitam a frase “Ordem e Progresso”, contudo, apenas duas respostas fazem referência a esta frase (sendo uma a cópia da outra). Ainda assim, não a exploram fazendo associação ao desmatamento, respondendo apenas: “Que ordem não existe mais. E progresso também não”.

Na segunda pergunta aparece novamente a resposta que faz referência à queimada, cuja indicação não aparece no texto verbal, nem no não verbal. Além disso, nenhuma resposta

sugere inferências correlacionadas ao plano contextual: Inferem que a crítica se resume no “Brasil acabando com o meio ambiente”.

As pistas linguísticas selecionadas para este estudo possibilitam algumas interpretações em nível macro. Passaremos a essas interpretações no subtópico 3.2. que se segue.

Discussão dos resultados

Pelo teor crítico do gênero, selecionamos para esta análise um trabalho com charge. Além disso, objetivamos analisar a correlação texto-aluno-professor, visto entendermos que essa interação pode possibilitar que o processamento da leitura seja efetivo e contextualizado.

A primeira contextualização a ser feita é a forma como a atividade foi realizada e a que experiências estes alunos tiveram acesso: Antes de propor a tarefa em questão, a professora regente da turma realizou uma sequência de aulas que propunha: conceito de linguagem e de texto; tipos de linguagem; tipos de texto; análise e compreensão de imagens; conceito de gênero; conceito, características e objetivos do gênero charge; leitura conjunta de charges. Ao deparar-se, portanto, com esta atividade, o aluno tinha um prévio conhecimento conceitual, mas também prático com este tipo de texto. Contudo, as respostas impedem a interpretação de que estes alunos realizam leituras autônomas.

Duas considerações podem ser feitas, portanto, a partir dos resultados. A primeira refere-se ao conhecimento de mundo desses alunos. Nenhum deles cita dados sobre os tipos de atuações humanas, ou os interesses que levam ao desmatamento. Além disso, eles não mencionam que grupos de interesse provocam o desmatamento – generalizam os atores com lexemas como “brasileiros”, “homem” ou simplesmente omitem o sujeito dessas ações.

A segunda consideração refere-se à prática do pensamento crítico: das quinze respostas referentes à questão dois, obtivemos nove exatamente iguais, possibilitando a interpretação de que os alunos copiaram as respostas de seus colegas. Este dado sugere que a atividade com leitura e compreensão pode estar sendo realizada por estes alunos apenas pelo cumprimento da tarefa – nem pela leitura mecânica, nem pela leitura crítica.

Sabemos que pensar é uma construção; e que leitura é pensamento, portanto, tal habilidade também se dá em um processo. Contudo, com tantas respostas repetidas, podemos inferir que estes alunos não parecem estar envolvidos na leitura enquanto processo, sugerindo a identidade de leitores ainda sem autonomia.

Este trabalho possibilita ainda algumas considerações sobre a formulação da atividade proposta para os alunos. Em fase de desenvolvimento da habilidade leitora, Abarca e Rico (2003) sugerem que sejam feitas perguntas específicas, mediadoras, que levem o aluno, ainda em desenvolvimento da identidade leitora, a pensar sistematicamente no texto e a ser direcionado à reflexão. Perguntas gerais com possibilidade de respostas genéricas e abrangentes, como as formuladas para esta atividade não parecem eficientes para os propósitos da autonomia.

Apesar de estar abordando gêneros jornalísticos ao longo de todo o bimestre, o Caderno de Apoio Pedagógico, fornecido para os alunos, não contextualizou a charge acima, extraída do site de uma conhecida revista on-line. Ainda que a notícia fosse discursivamente inacessível para o nível escolar desses alunos, outras notícias que fizessem relação com a charge poderiam ter sido produtoras para a atividade, contribuindo para o conhecimento enciclopédico dos alunos – que, no contexto escolar que vivem, têm pouquíssimo acesso a informações relevantes para a sociedade.

Além dos fatores genéticos, o professor precisa ter em mente que “o lugar onde se nasce, os meios social e cultural, associados eventualmente a fatores econômicos, marcam a diferença do capital linguístico armazenado” (FERRAZ, 2007, p. 18). A partir dessa premissa, concluímos que o professor da turma poderia ter selecionado textos jornalísticos que abordassem o tema da charge, discutindo-os com os alunos, fornecendo, assim, dados do mundo e leituras possíveis para os mesmos.

Em suma, consideramos que os alunos não pareciam estar discursiva e efetivamente envolvidos com a atividade de leitura; que não houve abordagem que levantasse questões efetivamente exploratórias nas perguntas e que o professor regente parece não ter reunido ferramentas que instrumentalizassem os alunos para o desenvolvimento de uma atividade proficiente – ao menos não naquele momento.

Considerações finais

Os resultados mostraram que das 30 respostas dadas as duas perguntas realizadas na atividade, 53% dão pistas de que os alunos não compreenderam plenamente a primeira pergunta, que abordava o tema da charge. Além disso, os alunos alcançaram apenas parcialmente o objetivo da charge dois, que foi saber se os leitores compreenderiam a crítica contida na mesma. As respostas apontam uma leitura superficial e sem o uso de todos os recursos grafo-visuais contidos nas perguntas e nas imagens do texto.

Apesar de a professora regente da turma ter afirmado que trabalhou tanto questões teóricas sobre texto, gêneros textuais e gênero charge; quanto questões práticas, tendo analisado imagens e outras charges juntamente com a turma, o resultado da pesquisa permite que interpretemos que os alunos a) ainda não estão diante de estratégias que desenvolvam sua autonomia enquanto leitores críticos, leitores de mundo; b) parecem não ter conhecimento enciclopédico ampliado, a ponto de associar fatos políticos, sociais e culturais aos modelos textuais.

A partir desses resultados, algumas estratégias parecem ser eficazes para o desenvolvimento de uma leitura crítica e autônoma por parte desses alunos. Uma delas é fornecer material de apoio, com informações do mundo atual, que possam servir de base para o conhecimento de mundo ainda não dominado por eles – uma notícia de jornal, por exemplo. Outra estratégia que soa profícua é a da autoexplicação, sugerida por Abarca e Rico (2003), já que habituará os alunos a refletir – já que neste contexto não estão acostumados a pensar criticamente.

REFERÊNCIAS

ABARCA, Eduardo Vidal; RICO, Gabriel Martínez. “Por que os textos são tão difíceis de compreender? As inferências são a resposta”. In: *Compreensão de Leitura - a língua como procedimento*. Porto Alegre: Artmed, 2003. P. 139-153.

CADEMARTORI, Lígia. *O Professor e Literatura – para pequenos, médios e grandes*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FERRAZ, Maria José. “A língua materna ensina-se?” In: *Ensino da Língua Materna*. Lisboa: Caminho, 2007. P. 17-25.

_____. “O que fazem os professores em aula de língua materna?” In: *Ensino da Língua Materna*. Lisboa: Caminho, 2007. P. 61-77

KOCH, e ELIAS, V. M. *Ler e escrever – estratégias de produção textual*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

LUKASOVA, K et al. “Habilidades de leitura e escrita de crianças disléxicas e boas leitoras.” *Arq. bras. psicol.* v.60 n.1 Rio de Janeiro abr. 2008.

OLIVEIRA, M. H. “Compreensão em Leitura e Avaliação da Aprendizagem em Universitários”. In: *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 2005, 18(1), pp.118-124

PARINI, Jay. *A arte de Ensinar*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. 189 p.

TEBEROSKY, Ana et al. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2003. P.

TOLCHINSKY, Liliana e PIPKIN, Mabel. “Seis leitores em busca de um texto”. In: *Compreensão de Leitura - a língua como procedimento*. Porto Alegre: Artmed, 2003. P. 95-105.

Recebido em 24 de março de 2015.

Aceite em 28 de junho de 2015.

Como citar este artigo:

GUIMARÃES, Silvia Adélia Henrique. Uma Reflexão De Leitura E Ensino Aplicada A Alunos De Periferia. **Palimpsesto**, Rio de Janeiro, n. 21, jul.-dez. 2015. p.469-484. Disponível em: <<http://www.pgletras.uerj.br/palimpsesto/num21/estudos/Palimpsesto21estudos09.pdf>>. Acesso em: dd mmm. aaaa. ISSN: 1809-3507.