

LEITURA EM SALA DE AULA: ENSINANDO A PARTIR DE UMA TEMÁTICA E UM GÊNERO

Dhébora Letícia Diniz Braga; Elton David Alves de Macêdo; Williany Miranda

UFCG – Universidade Federal de Campina Grande

dheboradiniz@hotmail.com

eltinho_david@hotmail.com

Resumo: Este trabalho se propõe a discutir estratégias de leitura utilizadas em sala de aula durante a realização de atividades com *tirinhas* a partir da temática *preconceito*. A proposta é fruto de uma sequência de aulas desenvolvidas por bolsistas do Programa de Bolsas de Iniciação à docência (PIBID), em uma turma de 6º ano do ensino fundamental de uma escola pública da cidade de Campina Grande. Trata-se de uma pesquisa que analisa uma sequência de atividades com foco para o eixo leitura à luz teórica de Kleiman (1997), Koch e Elias (2006) e Oliveira (2010). Após o trabalho desenvolvido, percebemos que a escolha do tema se sobrepõe a escolha do gênero para despertar o interesse dos alunos para o estudo de gêneros nas aulas de leitura. Para isso, descreveremos várias ações que envolvem diferentes suportes para complementar as atividades, tais como a exibição de vídeos publicitários e a utilização de outros gêneros sobre o preconceito, dentre outras, revelando os aspectos que desencadearam a motivação e produtividade para o ensino de práticas dinâmicas de leitura.

Palavras-chave: Estratégias de Leitura, Tirinhas, Ensino de Gênero, Temática

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este trabalho relata parte da experiência vivenciada por bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID - UFCG - Subprojeto - Letras) durante o período de atuação de setembro à novembro de 2016 com uma turma do 6º ano do ensino fundamental em uma escola pública de médio porte de Campina Grande-PB. A escola fica localizada numa região central da cidade supracitada, atendendo a alunos não apenas da região central mas também periférica urbana.

O período de atuação acima descrito, conta com três fases executadas. A primeira fase de observação do trabalho desenvolvido por uma professora colaboradora do programa; a segunda fase consta da execução das atividades dos bolsistas, tais como diagnóstico e aplicação de exercícios; e a terceira fase diz respeito ao segundo momento de observação das aulas, para fins de verificação do impacto e dos efeitos do programa para a sala de aula.

O foco deste relato está para as atividades (exercícios) desenvolvidas e correspondem ao segundo momento de atuação no programa com duração de oito/horas aulas, centradas no eixo de leitura. Nosso propósito consiste em discutir estratégias de leitura utilizadas durante a execução de atividades com tirinhas da temática “preconceito”. Para dar respaldo às nossas reflexões, utilizamos como referência autores como Oliveira (2010), Solé (2008), para tratar de leitura e ensino e alguns autores para tratar do gênero “tirinha”.

Além das considerações iniciais postas, o texto está organizado em mais cinco seções, a saber: aspectos teóricos, subdivididos em: leitura e implicações teórico-metodológicas para o ensino, que por sua vez está subdividida em: 1 concepções de leitura, 2 estratégias de leitura e 3 ensino de leitura; e em sequência didática, que se subdivide em: 1 o que é? 2 como se caracteriza; metodologia; análise das ações; considerações finais e referências.

ASPECTO TEÓRICO

1. Leitura e implicações teórico-metodológicas

1.1 Concepção de leitura para o ensino

É comum quando falamos ou ouvimos falar sobre leitura, se levantarem questões como a importância da leitura para a nossa vida, a necessidade de se criar uma cultura da leitura e a função da escola nesse processo. Quando estamos nessas discussões, consciente ou inconscientemente revelamos uma concepção de leitura que decorre de nosso entendimento de língua, texto, sujeito e sentido. A depender de nossa posição frente a esses conceitos, focamos nossa perspectiva no autor ou no texto ou na interação autor-texto-leitor.

A primeira perspectiva tem como foco o autor e suas intenções. Essas intenções devem ser captadas pelo leitor e compreendidas como representações mentais do autor. Nessa perspectiva, a leitura é uma atividade de absorção de ideias do autor, deixando de lado as experiências sociocognitivas do sujeito leitor. Nesse foco, o leitor tem papel passivo, pois a ele cabe a missão de decodificar as vontades psicológicas do autor, presentes no texto, que nesse foco é visto como um produto.

Não obstante à primeira perspectiva, na segunda temos o foco no texto, que também é visto como um produto acabado. Seguindo a mesma linha está o papel do leitor, que tem atitude passiva, agora frente às ideias presentes no texto, não podendo ele escapar do material escrito durante a leitura. “Conseqüentemente, a leitura é uma atividade que exige do leitor o foco no texto, em sua linearidade, uma vez que “tudo está dito no dito””. (KOCH e ELIAS, 2006, p. 10). Nos dois casos o autor assume um papel de reconhecimento, naquele, reconhecimento das intenções do autor, neste, a compreensão do sentido das palavras e da organização estrutural do texto.

Diferente dos dois primeiros casos, no terceiro, o foco está para a interação entre autor-texto-leitor. Nessa concepção dialógica de língua, os sujeitos são construtores ativos no texto e do texto. Nessa visão, os sentidos não estão dados a priori, mas passam a existir a partir da interação entre os sujeitos e o texto. Aqui a leitura é uma atividade complexa que envolve uma gama de fatores implícitos e explícitos que precisam ser mobilizados durante a interação para que a produção de sentidos aconteça.

1.2 Estratégia de leitura para o ensino

Como vemos no terceiro foco, o leitor tem uma função importante, enquanto construtor de sentidos na interação com o texto e com o autor. E para que ele exerça sua função, é preciso que ele lance mão de estratégias de leitura, mobilizando vários conhecimentos durante o processamento textual, tais como: conhecimento linguístico, conhecimento enciclopédico e conhecimento interacional.

O conhecimento linguístico abrange o conhecimento gramatical e lexical. Com esses conhecimentos podemos compreender a organização linguística do material na face do texto; a utilização dos recursos que dão coesão e que servem para corroborar com a mudança ou sequência textual; a seleção lexical feita pelo autor.

No segundo tipo de conhecimento, temos o enciclopédico, também conhecido como conhecimento de mundo. Esses conhecimentos contribuem para a produção de sentidos, pois retomam experiências vividas pelos sujeitos, além de conhecimentos gerais sobre o mundo e sua dinâmica.

Um pouco mais complexo, o conhecimento interacional diz respeito às formas que o sujeito dispõe para interagir por meio da linguagem. Esse conhecimento envolve os conhecimentos ilocucional, comunicacional, metacomunicativo e superestrutural. O conhecimento ilocucional possibilita-nos reconhecer as intenções pretendidas pelo autor numa determinada situação comunicativa interacional. O conhecimento comunicacional refere-se ao volume de informações necessárias para que o parceiro tenha a capacidade de reconstruir o propósito da produção textual. Refere-se também a seleção da variante linguística apropriada a cada situação interacional. Ainda no conhecimento comunicacional, temos a adequação do gênero textual à situação comunicativa concreta. O conhecimento metacomunicativo permite ao leitor o entendimento do texto e a aceitação pelo parceiro dos objetivos que permeiam a produção. Por fim, o conhecimento superestrutural ou conhecimento sobre gêneros textuais permite que o leitor identifique as unidades que distinguem os tipos de textos e sua função nos distintos eventos sociais da vida.

De posse desses conhecimentos supracitados, o leitor utilizar-se-á de estratégias leitura, em que seus conhecimentos serão mobilizados. Nesse momento, a função mediadora do professor entra em ação, ajudando os alunos a utilizar estratégias durante a leitura para que possa assim ter uma melhor interpretação do texto que lhes é apresentado pelo professor.

“A função mediadora que o professor possui no desenvolvimento da competência de leitura dos estudantes é muito importante. Como mediador, cabe ao professor a tarefa de ajudar seus alunos a dominarem estratégias de leitura que lhes sejam úteis nos atos de interpretação textual. Essas estratégias são ações procedimentais estreitamente vinculadas aos conhecimentos prévios dos estudantes, as quais precisam ser abordadas em sala de aula.” (OLIVEIRA, 2010, p. 71).

Essas estratégias em que o professor deve ajudar os alunos a dominar estão vinculadas aos conhecimentos prévios que os alunos possuem. Uma dessas estratégias, a predição, é muito importante, pois prever o conteúdo textual ajuda o leitor a levantar hipóteses sobre o texto. Cabe ao professor, mostrar aos alunos que um texto não é só um conjunto de palavras no corpo do texto. É preciso que o aluno atente para o título e subtítulo (se houver) e ainda imagens que possam fazer parte desse conjunto.

Outra estratégia valiosa é a adivinhação contextual. Nessa estratégia, o aluno um pouco mais experiente, tenta adivinhar os significados das palavras estranhas a ele, por meio de hipóteses. Só depois dessa tentativa, o aluno recorre ao dicionário no caso de não fluência da leitura por conta do desconhecimento dos significados.

Em se tratando da busca de significados das palavras do texto, uma estratégia útil é a inferência, a procura do não dito pelo dito. Um recurso que os alunos muitas vezes dispõem é o vocabulário dos textos, que podem funcionar como um ponto de partida para a apropriação dos significados no texto.

Não restrito as palavras, a construção dos significados do texto também passa pela identificação das ideias mais importantes, estratégia de leitura que os alunos precisam dominar, para que possam, por exemplo, fazer bons resumos escolares ou acadêmicos. “O desenvolvimento da competência discursiva dos estudantes passa pela prática das estratégias de leitura, que dependem, por sua vez, do desenvolvimento dos conhecimentos prévios dos estudantes.” (OLIVEIRA, 2010, p. 77). Conhecimentos prévios e estratégias de leitura caminham lado a lado a favor do melhoramento do desempenho discursivo dos alunos.

1.3 Ensino de leitura

Se pensarmos na leitura como um ato individual, em que representa um contato direto entre o leitor e o texto, em que o leitor traz para a leitura seus conhecimentos, objetivos e modos de percepção, não seria incoerente tentar falar em ensino de leitura, uma atividade de natureza individual?

“A tentativa NÃO é incoerente, entretanto, se o ensino de leitura for entendido como o ensino de ESTRATÉGIAS DE LEITURA, por uma parte, e como o desenvolvimento das *habilidades linguísticas* que são características do bom leitor, por outra. Tanto estratégias como habilidades são necessárias, porém não suficientes, para realizar o ato de ler.” (KLEIMAN, 1997, p. 49).

Essas estratégias de leitura de que Angela Kleiman está defendendo como parte do ensino de leitura, diz respeito a operações regulares de aproximação do texto. Tais estratégias podem ser verificadas de acordo com a compreensão do texto. Ainda de acordo com Kleiman (1997), as estratégias do leitor são classificadas em estratégias cognitivas e estratégias metacognitivas.

As estratégias metacognitivas são aquelas em que temos consciência de sua operação. Para KATO (1999), “[...] *estratégias metacognitivas em leitura* designarão os princípios que regulam a desautomatização consciente das estratégias cognitivas.” (p. 124). Nessas estratégias, somos capazes de refletir e explicar nossas atitudes. Elas possibilitam ao leitor, autoavaliar a compreensão

do que está lendo, dando a ele a chance de saber quando não está entendendo e também possibilita ao leitor traçar um objetivo de leitura, permitindo saber qual o intuito dele estar lendo um texto.

De outro lado, temos as estratégias cognitivas, que em leitura “[...] designarão, portanto, os princípios que regem o comportamento automático e inconsciente do leitor [...]” (KATO, 1999, p. 124). Diferente das estratégias metacognitivas, nas cognitivas o leitor não tem controle sobre suas ações. Ele não tem chegado a um nível de leitura consciente e seus objetivos são buscados sem uma regularidade e domínio de estratégias. Dentro da perspectiva do ensino estratégico de leitura, temos de um lado a modelagem de estratégias metacognitivas e de outro o desenvolvimento de competências verbais que subjazem o automatismo cognitivo.

2. Sequência didática

2.1 O que é? E como se caracteriza?

O modelo sequência didática diz respeito ao proposto pelo grupo suíço de Genebra que objetiva trabalhar de maneira sistemática com gêneros textuais. É um modelo que propõe ao professor, trabalhar com atividades de ensino, pensando nessas atividades em torno de procedimentos e núcleos temáticos. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97 apud ARAÚJO 2013, p. 323), sequência didática se caracteriza como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.”

A sequência didática tem como virtude favorecer o contato e domínio dos alunos aos gêneros textuais e às situações comunicativas por trabalhar de modo sistemático com os gêneros. Tal modelo se organiza em apresentação da situação, produção inicial (ou diagnóstica), módulos e produção final.

Durante o início da execução da SD, o professor faz a apresentação do trabalho que será desenvolvido, expondo o percurso que os alunos passarão, mostrando o perfil sistemático e integrado desse modelo didático. Em seguida, o professor realizar uma atividade diagnóstica (ou produção inicial) para identificar o conhecimento que os alunos possuem sobre o gênero e/ou temática, a depender dos objetivos traçados pelo professor. Adiante, são realizadas as aulas dos módulos, que variam de número de acordo com o conhecimento prévio dos alunos sobre os núcleos (temático(s) e gênero(s)) da sequência. Por fim, a SD se concretiza com a realização de uma

produção final, cuja existência vai depender do gênero trabalho, adequado ou não à produção pelos alunos. Todas essas etapas devem levar em consideração os alunos e a função social.

METODOLOGIA

A metodologia que empregamos no relato é de cunho qualitativo, pois em sua constituição está presente, como afirma MINAYO (2012, p.622), “[...] um conjunto de substantivos cujos sentidos se complementam: experiência, vivência, senso comum e ação.”

Como procedimentos metodológicos, utilizaremos recursos de cunho descritivo e explicativo na abordagem das atividades relatadas. Para Triviños (1987, apud GERHARDT e SILVEIRA, 2009, p. 35), o estudo descritivo pretende descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade. Enquanto que “[...] uma pesquisa explicativa pode ser a continuação de outra descritiva, posto que a identificação de fatores que determinam um fenômeno exige que este seja suficientemente descrito e detalhado.” (GIL, 2007, p. 43 apud GERHARDT e SILVEIRA, 2009, p. 35).

2ª aula - 2 AULAS
(4) tirinhas



Dividimos a sala em grupos, e cada grupo ficou com um respectivo exercício. Cada exercício possuía tirinhas diferentes, mas todas as tirinhas envolviam o mesmo tema: preconceito. Após a leitura das tirinhas, os alunos responderam o exercício juntos.

Leitura

Questão 1. Vocês já viram esse tipo de texto antes? Como se chama? Em que se parece com o que viram antes e em que se diferenciam? Por quê?

Questão 2. Qual o assunto tratado? As imagens contribuem para a sua compreensão?

Questão 3. O tema discutido no texto tem alguma semelhança com as experiências vividas por vocês com os colegas de sala? Explique.

1. Reconhecimento do gênero;
2. Comparação entre gêneros;
3. Reflexão sobre a temática.

<p>3º aula - 2 aulas</p>	<p>Atividades com anúncios publicitários audiovisuais</p> <p>vídeo 1 https://www.youtube.com/watch?v=Fm5a8KCKGEw</p> <p>vídeo 2 https://www.youtube.com/watch?v=vFsEZzo8MWk</p> <p>vídeo 3 https://www.youtube.com/watch?v=FYrGHJUjLBE</p>	<p>Separamos três vídeos que trabalham o tema preconceito, cada vídeo retratava uma forma de preconceito. Os alunos assistiram aos vídeos e em seguida responderam algumas questões referentes aos vídeos, cada questão abordava um vídeo diferente, e as últimas questões trabalhavam o tema “preconceito”, ligando o tema ao dia-a-dia dos alunos.</p> <hr/> <p>Questão 1. Qual vídeo você achou mais interessante?</p> <p>Questão 2. Em sua opinião, qual o motivo pelo qual o menino sofre preconceito? (Vídeo 1).</p> <p>Questão 3. Porque no final das imitações, o adulto e a criança reagem de forma diferente? (Vídeo 2).</p> <p>Questão 4. Na sua opinião, o que os balões podem representar? (Vídeo 3)</p> <p>Questão 5. Quais os tipos de preconceito que você conhece? Porque eles acontecem? O que devemos fazer para que eles acabem?</p> <hr/> <ol style="list-style-type: none"> 1. Reflexão sobre a temática; 2. Interpretação textual. 	<p>Leitura e Interpretação textual.</p>
<p>4ª aula – 2 aulas</p>	<p>Legenda do ultimo quadrinho: “Odeio acupuntura!”</p> 	<p>Utilizamos o livro didático para trabalhar o gênero tirinha e história em quadrinhos</p> <hr/> <p>Questão 1. Observe o 1ª quadrinho.</p> <p>a) O que representa o desenho que aparece no balão da fala do personagem? O que ele indica no quadrinho?</p> <p>b) Pelo comportamento do menino, o que podemos deduzir: ele domina a prática do skate ou ainda está aprendendo a praticar esse esporte? Justifique sua</p>	<p>Leitura</p>

		<p>resposta.</p> <p>Questão 2. No 2ª quadrinho, o menino vê um vaso com um cacto e grita “AH!”.</p> <p>a) Essa palavra é uma interjeição ou uma onomatopéia?</p> <p>b) De acordo com o contexto, o que ela exprime?</p> <p>Questão 3. No 3º quadrinho, aparecem as seguintes palavras: POU!, CRÁS! E BLOFT!.</p> <p>a) O que cada uma delas exprime?</p> <p>b) Qual é o nome desse tipo de palavra?</p> <p>Questão 4. No último quadrinho:</p> <p>a) O balão contém a fala ou o pensamento da personagem?</p> <p>b) Que relação há entre a acupuntura e o que aconteceu à personagem?</p> <hr/> <p>1. Reconhecimento dos aspectos visuais da tirinha;</p> <p>2. Dissociação entre tirinha e HQ;</p>	
--	--	---	--

<p>5ª aula – Duas aulas</p>		<p>Separamos duas tirinhas e apagamos as falas de alguns personagens, com o intuito de que os alunos criassem as falas nos balões que faltavam, criando assim, uma história. As tirinhas foram divididas: metade dos alunos ficou com uma e outra metade com outra. Terminando assim, o plano de aula que trabalha o gênero tirinha e o tema preconceito/bullyng.</p> <hr/> <p>Questão 1. Os quadrinhos a seguir estão com os balões vazios. Observe cada personagem e em seguida crie um diálogo entre eles de acordo com a seqüência do desenho.</p> <hr/> <ol style="list-style-type: none"> 1. Produção textual a partir dos balões de fala; 2. Reconhecimento/análise das expressões dos personagens. 	<p>Leitura e Produção Escrita.</p>
<p>AULAS</p>	<p>TIRINHAS/VIDEOS</p>	<p>ATIVIDADES</p>	<p>EIXO DE ENSINO</p>

Através das estratégias de leitura de Oliveira (2010) e Solé (2008), percebemos que a sequência didática englobou várias estratégias ao longo das atividades executadas.

Ao escolhermos o tema a ser trabalhado no sequência, tivemos a pretensão que o leitor percebesse involuntariamente que a escolha feita, refletia a realidade da sala de aula que os leitores estavam inseridos, ou seja, a estratégia de leitura de Solé (2008) ao instigar o estudante sobre o motivo pelo qual o mesmo está lendo o texto seria percebido involuntariamente. De início, pensamos em trabalhar o gênero tirinha, o tema foi uma consequência de algumas aulas observadas nessa turma X.

PRIMEIRA ATIVIDADE ANALISADA

1. **Predição** - Foi feito primeiro uma leitura das tirinhas, com isso percebemos que como o gênero é tirinha, não há a presença de títulos nem subtítulos, então a predição do conteúdo se dá através dos desenhos. Mas, os desenhos, nessa atividade, não ajudaram os alunos a utilizarem essa estratégia, já que as imagens só caracterizam os personagens e não passam nenhuma ação que envolva o tema diretamente. Quanto às questões, o leitor se utiliza do que já foi lido na tirinha e prevê sobre o que vai ser exigido na atividade.

2. **Adivinhação contextual segundo Oliveira (2010) e estimulação de conhecimentos prévios segundo Solé (2008)** – A adivinhação contextual foi trabalhada através da percepção da palavra “preconceito” e do contexto que ela está inserida, seja ela explícita ou implícita no texto. A partir da leitura das tirinhas o aluno conseguiu entender o significado da palavra e o objetivo dela no contexto. A partir da leitura, ele estimulou alguns conhecimentos prévios do significado de “preconceito” e qual sua relação com esse conceito.

3. **Inferenciação** – Nessa atividade não houve inferenciação, afinal o contexto em que o texto está inserido é familiar para os leitores. A realidade dos alunos é bem próxima ao que foi trabalhado tanto nas questões quanto nas tirinhas: o preconceito diário.

4. **Identificação das idéias mais importantes** - através da identificação da idéia central das tirinhas, que seria o debate/combate do preconceito, os alunos responderam as questões propostas. As questões trabalharam o reconhecimento do gênero, quando o locutor pergunta se o leitor já viu algum texto como esse antes, e algumas características tanto de tirinhas quanto de HQ's (que já tinha sido trabalhada por eles em um momento anterior). Nesse momento, houve a comparação entre os gêneros tirinha e história em quadrinhos. Nas outras questões percebemos que houve reflexão sobre a temática, as questões cobram a proximidade do aluno quanto ao tema.

SEGUNDA ATIVIDADE ANALISADA

1. **Predição** – através da leitura do título dos vídeos, o aluno conseguiu distinguir ou imaginar sobre o que seria abordado nos anúncios. A leitura do título e do subtítulo foi uma estratégia inicial que culminou no debate dos vídeos. Na leitura das questões, o leitor associou também os vídeos às perguntas presentes na atividade.

2. **Adivinhação contextual** – A estratégia de adivinhação textual pôde ser percebida em alguns vídeos. No vídeo 2, por exemplo, não houve presença de texto escrito até seu fim. O leitor percebeu

a intenção do vídeo à medida que ele foi acontecendo. Na atividade o leitor não utiliza dessa estratégia, pois o tema foi trabalhado e estudado por ele.

3. **Inferenciação** – Houve inferenciação em pelo menos um dos vídeos. Em um vídeo não houve a predominância do português do Brasil, e sim, do espanhol. Algumas palavras escritas e ditas no vídeo foram compreendidas através do contexto e de traduções. Na atividade, assim como na estratégia de adivinhação contextual, os alunos não tiveram dificuldade para conhecer e reconhecer o tema.

TERCEIRA ATIVIDADE ANALISADA

1. **Predição** – Fez-se primeiro uma leitura da tirinha, um gênero em que não há a presença de títulos nem subtítulos, então a predição do conteúdo se dá através dos desenhos. As imagens são peça-chave para que o leitor entenda a cena. Quanto à atividade, mesmo sem a leitura dos quadrinhos, os alunos conseguem responder às primeiras questões com a previsão do conteúdo, já que ele vai tratar das características do gênero e não da interpretação do texto em si.

2. **Adivinhação contextual, segundo Oliveira (2010) e estimulação de conhecimentos prévios, segundo Solé (2008)** – A adivinhação contextual se deu, como na predição, através das imagens. O leitor entende e confirma o que significa o contexto da tirinha a medida em que vai observando as imagens, com foco para o último balão, no qual se dá todo o humor. No entanto, se o leitor não souber o que é acupuntura, não consegue dar sentido ao texto, e os outros quadrinhos não levam o leitor a esse entendimento. Alguns alunos conseguiram compreender a tirinha.

3. **Identificação das idéias mais importantes** - através da leitura das questões, percebeu-se que a idéia central do texto seria a identificação das características do gênero, assim, a tirinha estaria na atividade como pretexto para se estudar o gênero.

QUARTA ATIVIDADE ANALISADA

1. **Predição** – De início, os alunos perceberam primeiro as expressões dos personagens. Depois, leram o que se pedia e assim começaram a criar uma história a partir da expressão. A predição

aconteceu pois os alunos perceberam que os campos apagados das tirinhas precisavam ser preenchidos.

2. Identificação das idéias mais importantes – Os alunos perceberam o objetivo da atividade a partir do enunciado, e assim, desenvolveram-na da melhor forma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da análise de todas as atividades, percebemos que a maioria das estratégias de leitura apontadas por Oliveira (2010) e Solé (2008) foram utilizadas ao longo da sequência didática. Com isso, notamos a importância de se estudar e perceber a relevância das estratégias de leitura, que ajudam o aluno a entender o texto e o contexto, e assim, organizar da melhor forma a apreensão do conhecimento.

Percebemos também, que o tema se sobrepôs ao gênero. Apesar de que ao longo da elaboração da sequência didática, o gênero textual “tirinha” seria o cerne do planejamento da sequência, a realidade da turma e as dificuldades dos alunos em pensar e agir considerando o respeito ao próximo, fez com que o tema preconceito se destacasse em relação ao gênero. Compreendemos também que o tema sucedeu-se com maior relevância, e com isso, se sobrepôs naturalmente ao estudo do gênero, pois flexibilizamos o planejamento inicial, reconhecendo que nem tudo que é traçado previamente se realiza.

Refletimos com isso, que o planejamento de sequência didática não deve ser duro, inflexível, rígido. Deve ser maleável, flexível e aberto à mudanças de última hora. Apesar da sala de aula ser um ambiente em sua natureza, artificial, ela é viva, pois está sujeita a situações que fogem ao controle do planejamento escolar. O que não autoriza o professor a abrir mão de um planejamento de estratégias de leitura nas aulas referentes a esse eixo.

A utilização das estratégias de leitura em sala de aula é de suma importância para a formação do leitor, pois, através delas, o aluno consegue compreender de uma melhor forma o texto. Além de entender o que está estudando e o porquê que está estudando, instigando no leitor o hábito da leitura e a simplificação dessa esfera comunicativa.

REFERÊNCIAS

CORRÊA, Juliana de Oliveira. **Práticas de leitura na sala de aula**. Brasília: Evidência, 2012. 159-161 p.

KATO, Mary A. **O aprendizado da leitura**. 5. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de Leitura: Teoria e Prática**, 10 ed., Campinas: Pontes, 2004.

_____. **Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura**. São Paulo: Pontes, 1997.

KOCH, Ingedore V. & ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo, Contexto. 2006

MINAYO, M. C. de S. **Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade**. Disponível em: <<http://www.scielo.org/pdf/csc/v17n3/v17n3a07>> Acesso em: 26 de abril de 2017.

OLIVEIRA, L. A. **Coisas que todo professor de Português precisa saber**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. 6.ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.194 p.