



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
POLO DE CAJAZEIRAS



MARIA DOS REMÉDIOS LOPES CEZARINO

**LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL II:
UMA PROPOSTA PARA A FORMAÇÃO DE MEDIADORES**

CAJAZEIRAS – PB

2021

MARIA DOS REMÉDIOS LOPES CEZARINO

**LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL II:
UMA PROPOSTA PARA A FORMAÇÃO DE MEDIADORES**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) – Polo UFCG como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. José Wanderley A. de Sousa

Área de Concentração: Linguagens e Letramentos

Linha de Pesquisa: Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes.

CAJAZEIRAS – PB

2021

C4251	Cezarino, Maria dos Remédios Lopes. Leitura no ensino fundamental II: uma proposta para a formação de mediadores / Maria dos Remédios Lopes Cezarino. - Cajazeiras, 2021. 97f. : il Orientador: Prof. Dr. José Wanderley Alves de Sousa. Dissertação (Mestrado em Letras- PROFLETRAS) UFCG/CFP, 2021. 1. Leitura. 2. Formação de professor. 3. Prática de leitura. 4. Ensino fundamental II. 5. Educação básica. 6. Mediadores de leitura. I. Sousa, José Wanderley Alves de. II. Universidade Federal de Campina Grande. III. Centro de Formação de Professores. IV. Título.
BS/CFP/UFCG CDU –028(043.3)	

MARIA DOS REMÉDIOS LOPES CEZARINO

**LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL II:
UMA PROPOSTA PARA A FORMAÇÃO DE MEDIADORES**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) – Polo UFCG como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. José Wanderley A. de Sousa

Área de Concentração: Linguagens e Letramentos

Linha de Pesquisa: Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes.

Aprovada em: 30/04/2021

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. José Wanderley Alves de Sousa – Orientador
UFCG – CFP – UAL - PROFLETRAS



Prof. Dra. Viviane Guidotti Machado – Examinadora Interna
UFCG – CFP – UAE - PROFLETRAS



Profa. Dra. Adriana Sidralle Rolim de Moura – Examinadora Externa
UFCG – CFP - UAL

Na fé inabalável de que “O princípio da Sabedoria é o desejo autêntico de instrução, e a preocupação pela instrução é o amor” (EPÍLOGO. Sabedoria, 6,7), dedico este trabalho a meu PAI (in memória) com quem só pude conviver até meus dezessete anos, a minha MÃE que, no limiar de seus 84 anos,, vibra com cada conquista nossa, a meu único irmão, vitimado pela pandemia que ora enfrentamos, a minhas irmãs, cunhados e sobrinhos; ao meu esposo, filhos, genro, noras e netos que despertam em mim o desejo ardente de viver e de avançar sempre. A eles que me fazem compreender o valor inestimável da família, que me incentivam em todas as jornadas, compartilham os momentos de dificuldades, valorizam as minhas conquistas e são a minha fonte inesgotável de inspiração e coragem.

Sobretudo, **A DEUS, com amor, DEDICO!**

AGRADECIMENTOS

Ao PROFLETRAS-CAPE-UFCE, especialmente ao seu corpo docente, por oportunizar um Curso de Mestrado de tão alto nível. Vocês são LUZEIROS incansáveis na difícil arte de guiar mentes e corações na busca do conhecimento.

Aos meus tantos alunos e colegas de jornada docente por cada aprendizagem compartilhada.

Aos queridos colegas da Turma VI do PROFLETRAS, com quem dividi experiências e saberes, vividos em momentos de pura alegria e intenso respeito.

Agradeço de forma mais que especial ao meu Orientador WANDERLEY que acolheu minha primeira ideia, compreendendo-a assim como pensei. A quem, esbanjando sabedoria e paciência, ajudou a concretizar o que era tão abstrato em meu sonho, **MUITO OBRIGADA!**

A leitura na escola precisa de muita reformulação: é necessário torná-la um objeto, sobretudo social, um pouco mais livre do tratamento cristalizado, avaliativo e quantitativo dado pela escola. Afinal, não cabe mais à escola, em pleno século XXI, ser abismo entre as necessidades escolares e sociais. Certas de que a leitura deve ser um objeto de discussão antes, durante e depois do seu processamento, estamos convictas de que ela não pode ser vista apenas como uma habilidade que permite aos indivíduos uma gama de aberturas para o convívio social. (BORTONI-RICARDO [et al.], 2012, p.41)

RESUMO

O presente estudo discute o papel de professor do Ensino Fundamental II frente ao processo de mediação da leitura e, por conseguinte, da formação de leitores num cenário que requer a presença e os usos de gêneros textuais, especialmente nas aulas de língua portuguesa da Educação Básica. Nesta direção, o presente trabalho, objetiva, em linhas gerais, compreender o papel do professor como principal responsável pela formação leitora no ambiente escolar para o alcance de uma prática eficaz e significativa, a fim de propor redimensionamentos nas práticas de mediação de leitura adotadas no Ensino Fundamental II. Especificamente, objetiva: Abordar, na perspectiva teórica, a intrínseca relação entre as concepções de leitura e as práticas de formação e de atuação de mediadores de leitura; Discutir problemas e perspectivas que incidem sobre a mediação da leitura nas aulas de língua portuguesa do Ensino Fundamental II; Elaborar uma proposta de curso de extensão aplicável à formação de professores mediadores de leitura, a fim de potencializar as práticas leitoras no Ensino Fundamental II. A presente pesquisa, que se caracteriza de natureza essencialmente bibliográfica, adota as concepções e práticas da leitura numa perspectiva discursiva, a partir dos fundamentos teórico-metodológicos da Linguística Aplicada, indispensáveis para a análise e compreensão das relações de mediação das práticas leitoras no contexto escolar do Ensino Fundamental II. Ao final da discussão, apresenta o produto pedagógico, gerado a partir das discussões teórico-metodológicas desenvolvidas ao longo deste trabalho, que consiste em uma proposta de curso de extensão aplicável à formação de mediadores de leitura que atuam junto a escolas de Ensino Fundamental II.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura. Mediação. Formação e Prática de Professores. Ensino Fundamental II.

ABSTRACT

This study discusses, in particular, the role of the Elementary School II teacher in the process of mediation of reading and, therefore, the training of readers in a scenario that requires the presence and uses of textual genres, especially in Portuguese language classes. of Basic Education. In this direction, the present work aims, in general terms, to understand the role of the teacher as the main responsible for reading training in the school environment to achieve an effective and meaningful practice, in order to propose changes in the reading mediation practices adopted in the Elementary School II. Specifically, it aims to: Address, from a theoretical perspective, the intrinsic relationship between the conceptions of reading and the training and performance practices of reading mediators; Discuss problems and perspectives that affect the mediation of reading, especially in Portuguese language classes in Elementary School II; Develop a proposal for an extension course applicable to the training of mediating reading teachers, in order to enhance reading practices in Elementary School II. This research, which is essentially bibliographical in nature, adopts the conceptions and practices of reading in a discursive perspective, based on the theoretical-methodological foundations of Applied Linguistics, which are essential for the analysis and understanding of the mediation relationships of reading practices in the school context. of Elementary School II. At the end of the discussion, it presents the pedagogical product, generated from the theoretical-methodological discussions developed throughout this work, which consists of a proposed extension course applicable to the training of reading mediators who work with Elementary Schools II.

KEYWORDS: Reading. Mediation. Teacher Training and Practice. Elementary School II.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	9
2 ENTRE VIVÊNCIAS E PRÁTICAS: A MEDIAÇÃO DA LEITURA EM FOCO.....	12
2.1 A MEDIAÇÃO FAZ O LEITOR: UM BREVE MEMORIAL.....	15
2.1.1 Reminiscências da minha formação leitora.....	17
2.1.2 A formação acadêmica: do Primário ao PROFLETRAS.....	20
2.1.2 No exercício da docência, a reafirmação dos meus ideais.....	24
3 REFERENCIAL TEÓRICO.....	29
3.1 CONCEPÇÕES E FUNÇÕES DA LEITURA.....	29
3.2 PRÁTICAS ESCOLARES E MEDIAÇÃO DA LEITURA.....	32
3.3 MEDIAÇÃO DA LEITURA E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: DAS BASES LEGAIS ÀS PRÁTICAS ESCOLARES.....	34
3.3.1 A proposta dos PCN para a prática docente de mediação da leitura.....	40
3.3.2 As diretrizes da BNCC para a prática docente de mediação da leitura....	43
3.3.3 Gêneros textuais e práticas escolares de mediação da leitura.....	48
4 UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA A MEDIAÇÃO DA LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL II.....	60
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	91
REFERÊNCIAS.....	93

1 INTRODUÇÃO

Refletir sobre leitura enquanto prática social pressupõe pensar nas inúmeras relações que o sujeito-leitor estabelece na interação com o universo sociocultural ao seu redor; mais ainda é refletir acerca de um leitor hábil a usar a leitura como fonte de conhecimento e propagação de cultura. Sob essa ótica, a leitura nos permite o questionamento pelo mundo e por nós mesmos acerca do que se impõe ao sujeito e à leitura como o ato mais civilizador das práticas sociais. Sendo assim, para que o sujeito-leitor utilize a leitura no contexto social é preciso que ele vá além da alfabetização, além das habilidades requeridas para que o processo de decodificação da escrita seja efetivado. É necessário que, além de alfabetizado, o indivíduo seja letrado.

Certo é que o sujeito leitor do século XXI precisa saber fazer das práticas indispensáveis à formação de um cidadão crítico, participativo e reflexivo diante da sociedade da qual é parte integrante. A fim de melhor situar as inúmeras concepções de leitura e de escrita que circulam entre nós, o termo letramento surgiu como possibilidade de ressignificação da concepção canônica do ler e escrever como mera codificação e decodificação dos signos linguísticos, propondo novas possibilidades de se definir os termos leitura e escrita, especialmente quando atrelados ao domínio proficiente dos múltiplos usos e funções da linguagem e da língua, para além da concepção de alfabetização como mero domínio do código escrito. Quando asseveramos que um sujeito, além de alfabetizado carece de ser letrado, estamos incorporando a estes conceitos valores que realçam o modo com que esse sujeito se relaciona com a imbricada compreensão linguística e cultural do mundo ao seu redor.

Nesse sentido, é usual afirmarmos que na sociedade em que vivemos, as informações circulam, principalmente, através da escrita, por meio da internet, da televisão, das revistas, dos panfletos, etc. Nessa nova realidade, o processo de absorção de informações para o desenvolvimento intelectual do indivíduo mostra-se um mecanismo inteiramente ligado à leitura. Por tudo isso, percebe-se que o uso social da leitura é um exercício contextualizado que ocorre em diferentes ambientes e não obedece a nenhuma regra específica e nem a um padrão sociolinguístico pré-definido.

Quando lemos um texto, independente do tema sobre o qual ele versa, colocamos em funcionamento todo o nosso conjunto de valores, crenças e atitudes que espelham o grupo social em que se consolidou a nossa sociabilização primária, ou seja, o grupo social do qual nos originamos e no qual fomos educados. Dessa forma, podemos certificar que a leitura, enquanto prática social é um exercício suficientemente complexo, uma vez que está intrinsecamente relacionado às nossas raízes socioculturais e ao desenvolvimento da nossa cidadania através da nossa capacitação por diversas instâncias sociais, especialmente a escola.

Sendo assim, a leitura é uma porta aberta para a construção plena do cidadão e, conseqüentemente, da efetivação da cidadania, uma vez que, por meio da leitura, o sujeito-leitor tem a possibilidade de estabelecer conexões entre as informações que circulam no seu universo sociocultural de uma maneira dinâmica, crítica e autônoma, tornando-o indivíduo elaborador de sua própria história, que se alinha a uma história mais ampla.

Com vistas a um aprofundamento maior desta discussão desenvolvemos o presente trabalho que se estrutura, inicialmente, além desta breve introdução, com uma justificativa que apresenta o objeto de investigação, o problema de pesquisa, os objetivos gerais e específicos e as bases teóricas e metodológicas adotadas para a pesquisa.

Apresentamos, ainda, como forma de justificativa pela escolha do objeto de investigação, um breve memorial de nossa trajetória acadêmica, pautado na nossa formação inicial, na prática pedagógica e na experiência de formação continuada que ora vivenciamos junto ao Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) – Polo da Universidade Federal de Campina Grande.

No terceiro capítulo, discorreremos sobre concepções e funções da leitura e tecemos breves considerações acerca da mediação da leitura no Ensino Fundamental II, ponto nodal desta nossa investigação. Ainda, abordamos como são adotadas e desenvolvidas as práticas de leitura na escola, os materiais de leitura que são disponibilizados para professores e alunos e de como se dão as estratégias de usos desses materiais. A partir de tais discussões evidenciaremos a fragmentação e fragilidade de abordagens da leitura, especialmente no Ensino Fundamental II.

No quarto capítulo, enfatizamos a possibilidade de abordagens teórico-metodológicas aplicáveis à mediação da leitura, especialmente no contexto do

Ensino Fundamental II, dando ênfase ao tratamento de procedimentos de leitura, suportes, gêneros e a importância destes para a compreensão leitora, a partir das orientações teórico-metodológicas propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

No quinto capítulo, apresentamos o produto pedagógico, gerado a partir das discussões teórico-metodológicas desenvolvidas ao longo deste trabalho e das nossas constatações como professora com longos anos de experiência no ensino de língua portuguesa em turmas da educação básica, que consiste em um plano pedagógico de formação de mediadores de leitura que atuam junto a escolas de Ensino Fundamental II, acompanhado de suas respectivas oficinas.

Por fim, apresentam-se as considerações finais.

2 ENTRE VIVÊNCIAS E PRÁTICAS: A MEDIAÇÃO DA LEITURA EM FOCO

A leitura se constitui um instrumento de extrema importância para a interação entre culturas, o que a torna motivo de discussões nos mais diversos segmentos da educação, que vão desde a sala de aula da Educação Infantil até a Universidade.

Análises e estudos realizados por vários autores que refletem acerca do processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa, a exemplo de Bortoni-Ricardo (2012), Rojo (2012), Tardif (2010), Antunes (2003) Ferrarezi Júnior e Carvalho (2017), dois problemas são apontados com frequência: a falta de condições para o desenvolvimento de práticas efetivas de leitura e a insuficiente formação do professor, especialmente o de língua portuguesa, no que diz respeito às bases teórico-metodológicas sobre leitura.

Os alunos demonstram dificuldades de expressão oral e escrita, pouca ou nenhuma familiaridade com a leitura, dificuldades para interpretar textos e baixo desempenho linguístico. Esse problema é caracterizado como uma face da crise do ensino de língua portuguesa, o que sugere que as condições reais em que se realiza a prática da leitura nas escolas brasileiras precisam ser transformadas.

A problemática levantada em torno da leitura vem permeando discussões entre educadores, escritores, dentre outros profissionais, que desde muito tempo buscam novas possibilidades de promoção da leitura em contextos diversos, especialmente, na escola.

É preciso levar em conta, antes de tudo, que a leitura não é um ato solitário; é interação verbal entre indivíduos e o contexto sócio-histórico-cultural. O leitor, na medida em que lê se constitui, se representa, se identifica. A compreensão não é uma questão só do nível da informação, mas também um processo de interação com o mundo; só se aprende com a vivência coletiva, em troca contínua de experiências.

O domínio da leitura vai muito além de um mecanismo técnico de decodificação de letras. Ler é interpretar, ir além do imaginário em busca de explicações sobre o que aquele conjunto de palavras (texto) quer passar como mensagem. Desenvolver a leitura do aluno, explorando o conhecimento inicial de cada um é a peça-chave para um bom desempenho neste processo pedagógico e, conseqüentemente, para que ele consiga estabelecer boas relações com o seu semelhante e com o mundo.

Sob esta ótica, o currículo e, conseqüentemente, o ensino de Língua Portuguesa têm, nos últimos anos, passado por revisões teórico-metodológicas, cujo ponto marcante foi a implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1998. Agora, após mais de vinte anos, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) traz, à luz de recentes pesquisas e das exigências impostas pelas novas demandas, uma perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem, que aponta o texto como centro de todo trabalho docente, assim como já preconizavam os PCN. A BNCC se difere dos PCN na medida em que traz um tom um tanto quanto mais metodológico, bem como aprofunda o caráter enunciativo-discursivo dos gêneros no ensino de Língua Portuguesa.

Assim, a centralidade na leitura e produção de textos, a partir de tais documentos parametrizadores, justifica-se tanto por sua natureza, quanto por ser um objeto histórico de comunicação. Temos, sob tais nortes, o desafio da inserção das novas tecnologias da informação e comunicação, sobretudo na perspectiva discursiva, que se somarão à tradição escolar fundamentada no livro, nas antologias e na figura do professor. Nessa direção, a atenção da escola deve ser igualmente dada ao romance de Jorge Amado, ao poema de Drummond – que circulam nos compêndios clássicos da tradição literária brasileira - e aos *games*, *podcasts*, plataformas digitais diversas, que transformam constantemente o conceito de leitura e o perfil e comportamento dos leitores. Daí, a BNCC (2018) evidenciar que as práticas de linguagem contemporâneas envolvem gêneros e textos multissemióticos e multimidiáticos.

Nessa direção, o compromisso com a formação de leitores competentes tendo em vista as habilidades que essa atividade requer deve ser, especialmente, função da escola. Por isto, desafios diversos são constantemente apresentados a professores de todas as disciplinas, especialmente os de Língua Portuguesa, o que requer desses profissionais uma sólida formação inicial e continuada capaz de atender às exigências dessas novas demandas informacionais e comunicacionais que derivam das práticas de leitura e escrita adequadas às múltiplas possibilidades de usos da linguagem e da língua.

Se formos olhar pela contramão da história, não é redundante lembrar que no Brasil e no mundo, a história da leitura tem se constituído num processo difícil marcado pela exclusão, pois ler é “moeda de troca” nas relações sociais.

Os resultados das avaliações internas e externas, a exemplo do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB/PROVA BRASIL), aplicado através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, com a aplicação de testes padronizados de Língua Portuguesa e Matemática e questionários socioeconômicos a estudantes do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio têm revelado um baixo índice de proficiência leitora entre estudantes da Educação Básica no cenário educacional brasileiro, especialmente na dificuldade em compreensão e interpretação de textos.

Ainda mais, pelas nossas vivências e reflexões acerca da prática docente, constatamos que não tem sido fácil envolver o aluno no processo de ensino-aprendizagem, especialmente na prática leitora. Para ampliar as propostas de trabalho e proceder a uma melhoria na proficiência leitora da comunidade escolar, voltamos o nosso olhar para a figura do professor, principal agente transformador dessas práticas.

Nesse sentido, entendendo que uma das principais funções da escola é, justamente a de potencializar, especialmente pela ação docente, a competência leitora dos sujeitos, é que delineamos a questão problematizadora que norteia a presente pesquisa: como o professor do Ensino Fundamental II pode favorecer e potencializar o processo de mediação da leitura e, por conseguinte, da formação de leitores num cenário que requer a presença e os usos de gêneros textuais, especialmente em contextos de ensino da língua portuguesa na Educação Básica?

Nesta direção, o presente trabalho, objetiva, em linhas gerais, compreender o papel do professor como principal responsável pela formação leitora no ambiente escolar para o alcance de uma prática eficaz e significativa, a fim de propor redimensionamentos nas práticas de mediação de leitura adotadas no Ensino Fundamental II.

Especificamente, objetivamos: 1) Abordar, na perspectiva teórica, a intrínseca relação entre as concepções de leitura e as práticas de formação e de atuação de mediadores de leitura; 2) Discutir problemas e perspectivas que incidem sobre a mediação da leitura, especialmente nas aulas de língua portuguesa do Ensino Fundamental II; 3) Elaborar uma proposta de curso de extensão aplicável à formação de professores mediadores de leitura, a fim de potencializar as práticas leitoras no Ensino Fundamental II.

A presente pesquisa, que se caracteriza de natureza essencialmente bibliográfica, adota as concepções e práticas da leitura numa perspectiva discursiva, a partir dos fundamentos teórico-metodológicos da Linguística Aplicada, indispensáveis para a análise e compreensão das relações de mediação das práticas leitoras no contexto escolar do Ensino Fundamental II. De acordo com os pressupostos de Silveira e Córdova (2009), esta pesquisa é, quanto à natureza, aplicada, quanto aos objetivos, exploratória, quanto aos procedimentos, bibliográfica, e, quanto à abordagem do problema, qualitativa.

2.1 A MEDIAÇÃO FAZ O LEITOR: UM BREVE MEMORIAL

Todas as práticas do professor devem se dirigir a diferentes aspectos, favorecendo o interesse do leitor, ampliando sua visão do mundo ou ensinando como funcionam os textos e os livros nas mais diversas esferas de circulação. Por vários motivos, muitos alunos não têm contato sistemático com leitura de qualidade e com adultos leitores. A escola torna-se o único veículo de interação desses alunos com textos, cabendo a ela oferecer leituras de qualidade, diversidade de textos e modelos de leitores eficazes. O trabalho com leitura, seja na classe ou fora dela, tem o objetivo de formar leitores competentes. “Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito...” (BRASIL, 1998, p.36) O objetivo do trabalho com a leitura deve ser o desenvolvimento das habilidades de saber selecionar informações, interpretá-las de acordo com seus contextos e transformá-las em conhecimento. O desenvolvimento dessa habilidade é, portanto, condição necessária tanto para o crescimento pessoal quanto para a participação social.

É bem verdade que no decorrer do século XX, pesquisadores da educação passaram a defender novas formas de ensinar e de aprender, pautadas na ação e no contexto do aluno (ZABALA, 1998). Essas novas ideias ganharam força porque propuseram um ensino mais motivador e com o argumento de que, para haver uma aprendizagem real, o aluno precisa estar implicado nas relações resultantes da construção de seu próprio conhecimento. Desde então, alguns avanços foram empreendidos. No entanto, as transformações em curso exigem um ritmo mais acelerado a fim de que os modelos de aprendizagem possam contribuir de maneira mais efetiva com a formação de cidadãos capazes de responder às demandas da

sociedade contemporânea. Muitas dessas demandas tiveram origem no século XXI, período que tem sido marcado por inovações em diferentes âmbitos, com destaque para as decorrentes da revolução da tecnologia da informação que alterou os modos de acessar, produzir e compartilhar conteúdos, impondo à educação formal novos desafios.

Nesse contexto, o livro didático é, não poucas vezes, o único recurso de que faz uso o professor não só pela carência de recursos pedagógicos nas escolas mas também por sua formação ultrapassada e pela sobrecarga de trabalho com, no mínimo, dois vínculos no árduo ofício da docência nesse país. A “hora” da leitura é mecânica e tradicional de modo a alcançar pura e simplesmente alguns objetivos a que se propõe. O modelo de aprendizagem ainda se baseia no estudo da norma padrão fragmentada e descontextualizada.

Atualmente, ler é imperativo em todas as práticas individuais e sociais. Lemos por muitas razões e de várias maneiras. Necessitamos da leitura para trabalhar, para cuidar de nós, para nossa diversão, para transitar de um lugar para outro, para ampliar as possibilidades de viver bem. É preciso lembrar, sobretudo, das outras dimensões da leitura que transcendem a praticidade. A leitura oportuniza o autoconhecimento, o deleite, a crítica e a compreensão da realidade que nos permitem deliberar sobre esse ou aquele assunto. Pensamos e refletimos diante do que lemos seja na escola, no trabalho ou na igreja – mesmo quando alguém escolhe o texto por nós.

Nos planejamentos e reuniões de reavaliação de nossas práticas de ensino, sempre apontamos como os alunos leem e escrevem mal. Aos poucos, vamos compreendendo que as atividades de leitura podem ficar mais produtivas se os colocarmos diante de situações de comunicação de fato e que devemos deixar de nos preocupar em ensinar tantas regras que devem ser seguidas porque mais importante é compreender o funcionamento da língua.

No cenário que se desponha, como “formar leitores” proficientes? É necessário propiciar o contato com diferentes práticas de leitura compreendida como um processo de significação entre interlocutores. A leitura deve ser resultado de uma tarefa individual e subjetiva e de um diálogo interpretativo e reflexivo com o texto. É, portanto, um trabalho de construção de sentidos que tem o professor como mediador. Embora no processo de leitura a capacidade de decodificação seja

necessária, a perspectiva didática para promover o aprendizado é tarefa do professor.

A criação de um espaço de leitura individual na escola dá a oportunidade de ler a todos os alunos; aos que têm livros em casa e aos que não têm; aos que dedicam tempo de lazer à leitura e aos que só leem o tempo necessário para realizar as tarefas. Se a escola não assegura um tempo mínimo de prática também para essas funções, quem o fará? A experiência é intransferível, bem sabemos. Mas podemos compartilhar e discutir com os outros para chegar a uma nova compreensão de nós mesmos e de nossa ação.

Em um passado não muito distante, não havia a necessidade de “tanta” leitura para a vida em sociedade. O dia a dia e seus afazeres nos preenchiam os espaços e as informações não exigiam tanto o texto escrito, ou seja, a leitura. Aliás, bem poucos cidadãos sabiam ou podiam ler. Essa era, quase que exclusivamente, uma atividade do horário escolar. E os textos resumiam-se a contos, poesias e romances da literatura brasileira, de gosto inquestionável, mas que não ajudavam a expandir o universo da leitura e seduzir o leitor para o mundo das letras.

As atividades de “compartilhar” são igualmente importantes quando se deseja “formar o gosto”. A leitura se relaciona sempre de alguma maneira com as atividades compartilhadas, porque o gosto e o julgamento se formam através da diferença de opiniões. Eis por que as memórias de leitura importam significativamente para refletirmos sobre o perfil de mediadores que assumimos ante as práticas de leitura que apresentamos e exercitamos com os nossos alunos.

Assim sendo, traço aqui um itinerário da minha vivência pessoal e acadêmica com a leitura. Essa recuperação de memórias atreladas à minha formação é indispensável para se pensar no meu interesse em tratar do professor mediador de leitura. Isso porque o papel do mediador de leitura é atravessado pela sua própria formação leitora e pelas mediações das quais fez parte.

2.1.1 Reminiscências da minha formação leitora

Minha formação leitora teve início no meu lar, visto que minha mãe era professora das redes estadual e municipal e meu pai, embora só tivesse estudado até a 4ª série (primário), foi o homem mais letrado que já conheci. Além dos livros que minha mãe utilizava no exercício diário de preparar aulas, exercícios e provas,

cresci cercada de revistas que meu pai comprava sempre que saía uma reportagem que lhe chamasse a atenção. Ainda tenho na memória muitas capas das revistas *Manchete*, *Fatos e Fotos* e *Cruzeiro*, suas preferidas. Os discos de seus cantores prediletos eram trazidos com frequência e, como num passe de mágica, logo ele estava cantando todas as canções sem gaguejar em uma palavra ou verso que fosse. Sua facilidade em “aprender” me impressionava. Numa manhã apenas, ele desmontava e montava o motor de qualquer veículo, consertando o “prego” que nem o melhor mecânico havia descoberto. Meu pai era um sujeito de elevado grau de letramento. Nada havia que ele não resolvesse. Em segundos, efetuava qualquer problema de matemática, por mais complexo que fosse; achava uma solução para todo fato complicado e tinha uma “leitura” de mundo invejável. Era doutor na escola da vida. O seu baixo nível de escolaridade não lhe concedia nenhum diploma, mas suas práticas sociais faziam-no um cidadão de respeito, um homem que sabia o que dizia e o que fazia. Viajou pelo imenso espaço brasileiro sem passar vexame ou enfrentar qualquer dificuldade. Conheceu lugares e pessoas que poucos conhecem. Ou seja, ele foi o exemplo concreto de que “a leitura de mundo precede a leitura da palavra”. Sem nenhum temor, lançou-se candidato a vereador pelo município de Sousa, quando São Francisco – onde morávamos – ainda era distrito, obtendo a maior votação entre todos os candidatos de seu partido. Foi eleito em 1972, época em que vereador não tinha salário para desempenhar suas funções legislativas.

Essas vivências com a mãe professora e o pai letrado levaram-me à escola para o aprimoramento da prática leitora ricamente iniciada em casa. Creio que nesse contexto foi mais fácil penetrar no mundo da leitura e da escrita formais. Se o método utilizado foi o tradicional alfabético, asseguro que isso não me tirou o prazer de nascer para o estudo da língua. Na verdade, não se sabe ao certo quando nasce um leitor fiel. Nem há receita pronta e comprovada para ensinar alguém a gostar de ler. A descoberta da leitura parece acontecer de modo particular e diferente para cada indivíduo. Entretanto, muitos fatores externos podem contribuir para a formação de cada novo leitor: pais que leem para os filhos; avós que contam histórias de seu tempo; professores que criam situações prazerosas de leitura, entre tantos outros.

Tenho ótimas lembranças de todos os anos do antigo Primário. As atividades eram diversificadas: piqueniques, cartazes, recitais, relatórios, dramas e leitura, muita leitura de contos, fábulas, apólogos, poesias, parlendas, trava-línguas,

cantigas de rodas, causos... Embora não houvesse bibliotecas onde morávamos, havia livros. Adorava ler fábulas e contos e lembro com especialidade de alguns exemplares: *As mais belas histórias* – de Lúcia Casasanta e outro de João Anzanello Carrascoza. Muitos de minha época recordam com saudades as histórias de “trancoso”, de “Camões” que eram contadas nas noites de lua em que ficávamos nas calçadas, olhando o céu estrelado ou nas debulhas de feijão. Dormíamos com reis, rainhas, príncipes, princesas e figuras assombrosas que habitavam aqueles enormes e belos enredos. Hoje, apesar do fácil acesso ao livro, parece mais difícil despertar o gosto pela leitura num mundo dominado pela tela.

No ginásio e no pedagógico o contato com os livros se manteve. Em alguns momentos por puro prazer; em outros, para cumprir as tarefas escolares. Entre as obrigações literárias recordo-me de *Iracema*, *O seminarista*, *O garimpeiro*, *Inocência*, *Pollyana* e *Pollyana Moça*, *Olhai os lírios do campo*, *Capitães de Areia*, e alguns outros títulos dos quais não lembro agora. Muitos ainda foram os livros lidos sem a indicação de um professor. Apenas para ilustrar, cito *Gina*, *Éramos Seis*, *O Velho e o Mar*, *Vidas Secas*, *Menino de Engenho*, a obra infanto-juvenil quase completa de Monteiro Lobato, *O Diário de Anne Frank*, *O Pequeno Príncipe* (alguns dos quais lidos e relidos à exaustão). Sempre fui sedenta por leitura, tudo que me caísse nas mãos, eu devorava. Quantas lágrimas desciam pela face lendo *Vingança Não*, de Padre Pereira, muitas fotonovelas na revista *Capricho* ou nos romances de *Bianca* e *Sabrina*. Não importava o quê. Eu queria mesmo era ler!

Os livros para mim sempre tiveram o poder de me transportar como leitora no tempo e no espaço, de levar-me a conhecer outros modos de vida, mostrar-me realidades desconhecidas e proporcionar-me o eterno prazer de quem se senta ao lado do viajante que regressa. E eu vivia viajando, conhecendo pessoas e lugares, aprendendo com a história de vida, a dor ou a felicidade de cada personagem, o que me faz lembrar um trecho do poema *Biblioteca Verde*, de Carlos Drummond de Andrade:

Mas leio, leio... Em filosofias tropeço e caio,
cavalgo de novo meu verde livro,
em cavalarias me perco, medievo;
em contos, poemas me vejo viver.
Como te devoro, verde pastagem!...
Ou antes carruagem de fugir de mim
e me trazer de volta à casa
a qualquer hora num fechar de páginas?

Poeticamente, Drummond incita-nos à consciência de que o gosto de ler começa cedo, na infância. Então, como fazer chegar às mãos de uma criança um livro capaz de acender a chama do gosto pela leitura? Posso afirmar que tive ótimos livros em casa e na escola. E que a mediação do professor é uma forma de intervenção social sobre a leitura.

2.1.2 A formação acadêmica: do Ensino Primário ao PROFLETRAS

Não esperava voltar no tempo. Jamais imaginei! Depois de tantas idas e vindas, preciso retornar, voltar ao ponto inicial. Como a vida é engraçada! Logo agora que já me imaginava distante, muito distante... Nunca estive tão perto! Sinto o presente no passado e o passado no presente.

Cá estou, revivendo meus dias nas escolas em cujas fontes inesgotáveis de saber, sempre bebi. Fontes que jamais secam. Ao contrário, as escolas estão sempre novas, atuais, ricas! E eu com esse desejo ardente que não se satisfaz! O hoje me mostra com clareza que o ontem se prolongou... E o futuro, o que me mostrará? Certamente que nada é tão efêmero quanto se imagina! Um ano, quatro, nove, muitos... até se passaram no tempo, mas estão presentes em mim como aquela joia preciosa que a gente esconde lá num cantinho da gaveta. A Remédios do PROFLETRAS – TURMA VI é uma soma inacabada daquela do Pré-Primário, do Admissão ao Ginásio, do Ginásio, do Pedagógico... e de tantas outras Remédios professora de Alfabetização, do Fundamental I e II, do Ensino Médio e até de algumas formações ministradas a professores de muitas cidades de nosso Estado.

Minha primeira experiência na escola foi aos seis anos para fazer o “PRÉ-PRIMÁRIO” – era assim que estava bordado em ponto cruz e letras pretas que se destacavam numa linda batinha bege com uma larga fita que saía de uma prega frontal e terminava num belo laço nas costas das meninas, tornando-nos encantadoras e muito bem vestidas. Para completar o figurino, minha tia Teté – que foi para o céu muito jovem e de quem sinto saudades até hoje – arrumava meus cabelos longos com uma fita bem larga, numa espécie de diadema. Todos os dias, minha tia executava essa tarefa com um carinho tão espontâneo que, creiam, fazia-me sentir a mais feliz das garotas. Eu diria que aquele foi o ano decisivo em minha formação. E logo ali fui “enfeitiçada” pela fada que dizia ser nossa professora e se

chamava Dona Marilene. Ela era doce, sem ser melosa; meiga, sem nos deixar realizar os caprichos próprios da infância; firme, sem aumentar a voz. Eu a achava linda! Vivi dias fantásticos e atividades muito prazerosas que me fizeram, literalmente, mergulhar no mundo das letras, de onde nunca mais saí. Muitas foram as brincadeiras, os piqueniques e tantas outras atividades lúdicas! Recordo-me que eu era levada frequentemente para outras salas e colocada no “colo” das professoras para ler trechos de textos nessas turmas mais avançadas. Eram momentos de intensa magia e de muito prazer. Convém lembrar que sou filha de professora e confesso que me orgulhava do carinho e da atenção que os alunos e ex-alunos manifestavam por minha mãe. Com certeza seu exemplo de mestra contribuiu consideravelmente com a minha preferência pela profissão que abracei aos quinze anos.

Os demais anos do Primário foram vividos ainda no lugarzinho onde nasci, com o mesmo encanto do ano anterior, em meio a seminários, comemoração de datas cívicas, confecção de álbuns, apresentação de jogral, drama, recital e tantas outras tarefas que me envolviam profundamente. Nada me cansava! Fazia tudo com muito prazer. Como se não bastasse o tempo na escola, as brincadeiras eram, em muitos momentos, de “ser professora”. Amava juntar livros e cadernos; preparar exercícios, dar aulas aos irmãos, aos amigos e algumas vezes a alunos imaginários. Nessa época, já havia descoberto a riqueza que a leitura proporciona: conhecia pessoas, visitava lugares lindos! Na Semana Santa, agarrava-me à Bíblia para ler a *Via-crúcis* de Jesus que me fazia chorar sempre. A imaginação viajava a passos largos no prazer de desvendar o desconhecido. A leitura tem esse poder de nos levar aonde não pensávamos ir. Foi nessas viagens que conheci *Jeca Tatu*, Emília e a turma do *Sítio do Pica Pau Amarelo* – de quem sou fã incondicional- e todos os reis, rainhas, príncipes e princesas da terra. Havia um outro mundo lá fora no qual eu só poderia ir através da leitura. E ela me levou!

Quando fazia a quarta série, comecei a ganhar os primeiros “cruzeiros”, preparando alunos para o famoso *Exame de Admissão*, ou seja, eu já estava em pleno exercício da docência.

Depois de passar no Exame de Admissão no Colégio Nossa Senhora Auxiliadora, em Sousa, ingressei no Curso Ginásial. Mamãe preparou meu enxoval - que constava de uma mala de madeira, coberta de papel de presente bem colorido

com desenhos geométricos, uma água de colônia e alguns vestidinhos – para vir morar na cidade, na casa de meus avós paternos.

Recordo-me das aulas de Educação Física que aconteciam sempre nas madrugadas. Era um passeio que eu fazia pelas ruas, sem nenhuma pressa ou medo, brincando e rindo feliz com as colegas que moravam no mesmo bairro das Areias. De volta pra casa, era hora de atualizar os exercícios que haviam sido passados no dia anterior. O tempo era nosso amigo, passava lentamente, não nos fazia atropelar as coisas. Era permitido sentir o sabor da vida, dos dias, das horas. Nas aulas de Português, lembro de Irmã Sílvia, baixinha, ágil e sábia, que explorou o texto PATRIOTISMO em tantas aulas que eu já sabia de cor. “... das janelas, as senhoras acenavam com os lenços. Anselmo tremia...” Como já era leitora fervorosa, além dos livros indicados pelos mestres para execução de trabalhos, tomava emprestado outros exemplares a quem os tivesse, para ler nos finais de semana e nas férias quando retornava a São Francisco. Ainda escuto a voz de minha mãe a me chamar “Maria dos Remédios, seu almoço está no prato. Venha, senão vai esfriar!” Eu respondia com um breve “deixe eu terminar esse capítulo” porque não queria soltar o livro e deslizava o olhar pelas letras, achando muito ruim ser incomodada naquela maravilhosa leitura de *Gina* (Maria José Dupré).

Nas séries finais do Ginásio, decidi que faria Pedagógico e não o Ensino Médio regular, como grande parte de minhas colegas de turma. A partir da experiência vivida em Colégio de freiras, tive forte formação cristã, firmando-me na fé e nos ensinamentos da Igreja Católica.

Assim, ingressei no Curso Pedagógico com apenas quinze anos incompletos, muito jovem ainda, mas cheia de sonhos. Desde o princípio, manifestei interesse especial pelas aulas de didática, com todo aquele trabalho voltado para a sala de aula, revelando habilidades que só “professor” tem. Antes que completasse 16 anos – visto que nasci em julho - cursando o segundo ano recebi o convite da diretora Madre Aurélia para dar aulas numa turma de Alfabetização sob a orientação pedagógica da grande alfabetizadora Maria das Graças Rocha, a quem agradeço profundamente as primeiras lições da difícil arte de alfabetizar.

Mesmo muito atarefada, não me faltava tempo para ler. Foi no primeiro ano do ensino médio – ainda como regular, pois só a partir do segundo ano era profissionalizante – que fui apresentada a Jorge Amado com a leitura de *Capitães de Areia* e as peripécias daqueles menores abandonados; a Érico Veríssimo em *Olhai*

os lírios do campo com o amor de Eugênio e Olívia. Quanto mais lia, mais me encantava a história de cada novo personagem. O que parecia brincadeira, passou a ser muito sério. Tão sério que fiz, aos dezessete anos, vestibular para o Curso de Letras.

Com essa idade, já namorava um jovem com quem me casei aos dezenove anos. Esse percurso universitário foi vivido entre aulas maravilhosas, professores que marcaram minha vida, a exemplo de Ieda Félix Gualberto – de quem tive notícias na época da Pós-Graduação – e suspiros de paixão, cartas, telefonemas. Sem esquecer dos finais de semana em que ia para a casa de uma colega de sala e amiga até hoje – Corrinha de Merico – cujos pais passavam o final de semana no sítio. Em sua casa, colocávamos sobre a mesa grande da sala todos os livros e cadernos de que iríamos precisar. Ali, nem víamos o tempo passar. Ops! Era hora da pausa para fazer o almoço. Pronta a refeição, sentávamos no terraço para saborear aquela comida quentinha, feita na hora. Mais parecia um almoço de rainha, tão grande era o prazer com que devorávamos o prato do dia. Retornávamos para a sala “de estudo” – em que se transformava aos domingos – e sobre almofadas espalhadas pelo chão, fazíamos a sesta ao som de “Les Marionetes” (Christophe) e outras canções do nosso gosto. Voltávamos às atividades e num piscar de olhos já entardecia. Era hora de fechar livros e cadernos, arrumar a sala e nos preparar para ir à Missa das 19 horas. Com essa rotina, não foi difícil chegar ao final do curso no tempo previsto. Aos vinte e um anos, concluí a Graduação, ainda como professora do Colégio das Freiras.

Mas precisava alçar voos para outras paragens, buscar novas experiências, garantir, ao lado do esposo, o sustento da família que já constituíramos. Fiz concurso público para professora da rede estadual de ensino, para onde migrei até completar o tempo necessário para a aposentadoria. Alguns anos depois, prestei concurso para professora da rede municipal, onde estou até hoje.

Dando continuidade a minha vida de estudos, fui informada por um grupo de colegas professoras que a UFPB estaria oferecendo um curso de Especialização em Língua Portuguesa, aqui na cidade de Cajazeiras, aproveitei a oportunidade criada a duras penas pelos professores do Curso de Letras do Campus de Cajazeiras, a exemplo da Professora Ieda Félix..

Muitas foram as dificuldades, pois a maioria dos professores veio de Campina Grande ou de João Pessoa e nós tínhamos que nos adequar às suas conveniências.

Novos saberes, novas experiências. Em meio a inúmeros obstáculos, alguns colegas foram desistindo. A turma foi minguando a ponto de, nas últimas disciplinas, contar com menos de 50% dos alunos iniciantes, se não me falha a memória. Não foi fácil, mas pude perseverar e lograr o êxito que rememoro hoje. Valeu a pena!

A fim de alçar “voos mais altos”, meu ingresso no Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) deu-se, inicialmente, através de uma colega de trabalho que divulgou o link da seleção para o referido Programa, num grupo de *WhatsApp*. Como num passe de mágica, me interessei pela notícia. Sem nenhuma convicção de que pudesse ser classificada, porque me imaginava concorrendo com “feras” recém-formadas.. Prestei o exame e aguardei o resultado meio desconfiada de que pudesse dar certo, visto que havia feito uma boa prova. Aqui estou! Nem um pouco arrependida. Ao contrário, plena de entusiasmo. Recebo um forte incentivo de minha família que não mede esforços para me ver seguir. Até minha mãe, com oitenta e três anos, ralha comigo quando comento qualquer dificuldade que um curso dessa magnitude apresenta. Mas já posso adiantar que o PROFLETRAS é uma experiência pela qual todo professor devia passar. É extraordinário! As aulas são enriquecedoras e ministradas por professores capacitados que nos encantam e nos levam a refletir a prática docente sob ângulos nunca vistos antes. Superou minhas melhores expectativas. É um projeto grandioso que tem ajudado imensamente à educação em nosso país.

2.1.3 No exercício da docência, a reafirmação dos meus ideais

Como já disse nessas reminiscências de estudante, comecei a dar aulas nas brincadeiras da infância. Fosse no quarto ou na sala de casa, debaixo das árvores ou nas calçadas; sozinha, cercada de alunos imaginários ou rodeada de crianças que respondiam animadamente as perguntas da “pequena” professora. Se não fosse professora, seria professora mesmo. Livros e cadernos eram – e ainda são – meu maior prazer. Quantas vezes já me peguei dizendo “quero me aposentar, pra ter muito tempo de ler!” E de escrever!

Alguns anos, mais ou menos cinco, como professora de Alfabetização me trouxeram uma valiosa experiência, certamente a maior delas. Foi quando cursava o 2º ano pedagógico que recebi um convite para ensinar numa turma de Alfabetização. O Colégio estava crescendo e precisava aumentar o número de alunos desde as

séries iniciais, mas só tinha uma alfabetizadora de renome, Maria das Graças Rocha, cuja eficiência já comentei anteriormente. Sob seu comando, eu e outra colega de sala fomos iniciadas no mundo das letras, das sílabas, das palavras, dos textos. Até nossa letra foi modificada a muito treino para que se encaixasse nos moldes de letra de professora alfabetizadora.

Era um leva e traz inimaginável de cadernos e volumes. Passava grande parte da tarde transcrevendo atividades nos cadernos de cada criança, carimbando figuras, traçando pontilhados num misto de artista e mestra. Pela manhã dava aulas, à tarde cuidava de todos os exercícios e à noite cursava meu tão querido pedagógico. Era um corre-corre desvairado. Mas me acostumei ao ritmo frenético no qual permaneço até hoje, conciliando trabalho e estudo.

Recordo-me, com imensa alegria, daqueles rostinhos de crianças entre cinco e seis anos, que me ensinavam bem mais do que aprendiam, na riqueza da convivência diária e na descoberta do **poder** da leitura e da escrita. Eu ficava muito orgulhosa vendo-as ler as primeiras palavras, escrever as primeiras frases, falar de suas vidas. Era encantador!

Em um novo cenário, como professora do Ensino Fundamental, com nova clientela, tive também que me reinventar, mergulhar profundo numa situação inteiramente desconhecida: a escola pública. Os desafios se apresentam a cada dia, como o sol anunciando o amanhecer. Temos de tudo na escola pública. Jovens que sem nenhuma condição resolvem se superar, buscando o conhecimento. Outros que sem a menor assistência da família entregam-se ao abandono, inconscientes das consequências que essa atitude lhes trará. Outros ainda que são levados pelas correntezas da vida escolar, com um leve esforço de quem deseja “apenas” a aprovação após uma sequência de exercícios avaliativos que chegam a esgotar qualquer possibilidade de retenção na série.

Sempre me questioneei sobre a “função” da escola na vida das pessoas. E nesse momento, recordo-me de um texto de Celso Antunes no qual ele apresenta as três primordiais funções de toda escola: a **social**, onde as relações humanas devem ser propícias ao crescimento da solidariedade; a **epistemológica** onde, em sua essência, deve ser um centro de aprendizagem; e a **profissional**, pois é na escola onde se aprende a trabalhar na construção de projetos, de caminhos, de realização.

Nesse nível de formação, minha maior angústia tem sido verificar o não cumprimento de nenhuma dessas funções para as quais as escolas foram criadas.

Aí me pergunto: o que estamos fazendo, então? E esbarro numa triste constatação: nossos alunos não estão desenvolvendo as habilidades mínimas que os capacitem a tornarem-se seres de convivência saudável, pessoas que querem aprender e muito menos sonhadores de uma vida e de um mundo melhores. Creio firmemente que estamos fabricando concluintes de 9º ano sem nenhuma capacidade de alcançar o ensino médio ou a universidade. Muitos abandonam o estudo nessa fase; poucos concluem o médio; e raros chegam a um curso superior. Os dados estão aí para mostrar o funil em que se vai transformando a formação dos alunos da rede pública. Depois de algum tempo fora da escola, alguns retornam na busca por cursos de EJA, supletivo ou à distância para concluir sua formação.

Minha passagem como professora de Educação de Jovens e Adultos (EJA) foi uma experiência dolorosa, mas não menos enriquecedora. Lecionei alguns anos nessa modalidade a turmas do Fundamental II e do Ensino Médio numa escola de periferia em um bairro distante do centro da cidade, no turno noturno. Não é fácil dar aulas a adultos que passam o dia no trabalho e chegam às vezes atrasados e esgotados. Dói na alma ver tantas pessoas que ficaram à margem, que não caminharam junto com quem avançou. Ao escutar suas histórias de vida, os relatos apontam quase sempre para a necessidade que tiveram de escolher: trabalho ou estudo. Poucos revelam o comodismo, a preguiça ou a visão de que a educação é desnecessária como causa do abandono escolar.

Nessa trajetória, para além da formação de alunos na Educação Básica, por volta de 1999, surgiu a oportunidade de ministrar cursos de formação a professores de diferentes níveis de ensino (Infantil a Médio e EJA) da rede municipal em muitas cidades da Paraíba. Nessas andanças e trocas de experiência, pude constatar que há muito para aprender e muito para ensinar. Em meio a discussões e atividades, observei que nós professores apresentamos certa deficiência nos assuntos da língua em geral e na prática leitora. Pouco ou quase nada é feito nesse sentido nos departamentos que deviam ser bem aproveitados com leituras e atividades pertinentes ao exercício da docência. Saberes elementares são desconhecidos de muitos de meus colegas; o tempo é sempre insuficiente para ler; e falta a consciência de que professor deve “estudar e aprender” sempre. Por esses motivos entre muitos outros, desejo fazer minha pesquisa na área da formação docente, tendo o professor como principal mediador da leitura a cujo acesso nosso aluno só tem na escola.

Chego a esse ponto da vida profissional com uma certeza: sei muito pouco. Ainda tenho muito a aprender, mais agora com um mundo de novas leituras que se cruzam num emaranhado de informações e se refletem diretamente na língua. Com a firme convicção de que o ensino da língua portuguesa é muito mais uma reflexão sobre ela mesma do que qualquer outra coisa, estou concluindo o PROFLETRAS. Quero aprender e ensinar. É preciso desvendar o conhecimento. O trabalho do professor é caminhar junto com seus alunos nesse percurso de descobertas.

Ler e escrever são duas aprendizagens essenciais de todo o sistema de instrução pública. Um cidadão que não tenha essas duas habilidades está condenado ao fracasso escolar e à exclusão social. Por isso, o desenvolvimento da leitura e da escrita é a preocupação maior dos professores. Alguns pensam, ingenuamente, que o trabalho escolar limita-se a facilitar o acesso ao código alfabético; entretanto, a tarefa do professor é muito mais abrangente. Compreender e produzir textos são atividades humanas que implicam dimensões sociais, culturais e psicológicas e mobilizam todos os tipos de capacidade de linguagem. (Olimpíada de Língua Portuguesa – Caderno do Professor)

Por essa razão, desde o início do Curso de Mestrado, através do PROFLETRAS – Polo de Campina Grande – PB, busco refletir sobre o ensino-aprendizagem da leitura. Percebo que, embora haja incentivo na Academia para o assunto em questão, nas escolas professores e alunos se mantêm resistentes a essa prática. E no decorrer das aulas presenciais do PROFLETRAS, nas minhas andanças pela Biblioteca da Escola onde leciono pude me deparar com obras fantásticas inteiramente desconhecidas pelos professores, principais agentes de incentivo à leitura. A riqueza bibliográfica alcança autores como Joseane Maia (Literatura na formação de leitores e professores), João Wanderley Geraldi (O texto na sala de aula) e Roxane Rojo (Multiletramentos na escola) entre muitos outros que fazem parte do Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE, destinado, especialmente a professores. Embora algumas bibliotecas estejam abarrotadas de livros, não há o menor interesse por um trabalho voltado especificamente para a leitura. As obras estão nas estantes esperando por nós. Esse acervo precisa ser lido, discutido e estudado em encontros de formação e/ou departamentais. Falta-nos embasamento teórico, dinamismo. A docência é um exercício diário de superação que se tornaria mais eficiente com um processo constante de formação dos professores.

Nesse sentido, diante das experiências vividas ao longo dos quarenta e seis anos de profissão, que me apontaram a “falta de leitura” como a principal causa do insucesso escolar, decidi direcionar minha produção de Mestrado para uma análise científica desse problema.

Assim como nos ensina Heráclito que “ninguém desce duas vezes o mesmo rio, pois suas águas mudam constantemente”, sei que trabalhar com a leitura é querer descer o rio centenas de vezes. Mais que gostar de ler, é preciso ter extrema paciência com os textos e com as descidas, que não se esgotam jamais. O texto também muda a cada leitura, porque o leitor coloca nele sua vivência, sua sensibilidade, sua visão particular do mundo e sua atitude naquele momento.

Quero ganhar o mundo sem sair do lugar. Afinal, é preciso encarar a leitura como um desafio interessante que abrirá portas, não só para o conhecimento, mas também para o entretenimento e a diversão.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 CONCEPÇÕES E FUNÇÕES DA LEITURA

Não há dúvida de que a leitura desempenha papel fundamental na formação individual dos seres e na vida em sociedade. Nenhuma nação se desenvolve social, política e economicamente sem que seu povo tenha acesso à leitura. E nessa questão, temos avançado alguns passos, mas há aspectos em que o país pouco ou nada evoluiu. Não é sem razão que a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) apregoa como metas o fim do analfabetismo, o incentivo à leitura e uma crescente oferta de livros nas escolas.

Nas mais diversas análises dos índices de leitura em países diversos, o lugar ocupado pelo livro determina o progresso de qualquer nação. O “direito de ler” deve ser garantido a todo indivíduo para que lhe seja assegurado também o desenvolvimento de suas potencialidades intelectuais e de aprendizagem.

As pesquisas nessa área definem o “ato de ler” como um processo mental de vários níveis que se constitui simultaneamente de cognição e de linguagem, caracterizando-o como uma forma exemplar de aprendizagem. Estudos diversos têm revelado que o aprimoramento dessa capacidade desemboca na facilidade de aprender como um todo, além de ser um dos meios mais eficazes de desenvolvimento sistemático da linguagem e da formação social do indivíduo.

A leitura, certamente, é o principal elemento favorecedor da redução das barreiras educacionais e da oferta de oportunidades mais justas. São os livros, portanto, o que foram há séculos: fonte de saber para todas as gerações. Sem eles será impossível alcançar metas, desenvolver certas habilidades e atingir um conceito global do mundo e da vida em sociedade.

Os números indicam com clareza que as crianças leem duas vezes mais que os adultos. Há ainda dados muito curiosos quando se analisa o comportamento entre os próprios leitores jovens. Para Cleary (ano, p.31), a “[...] idade áurea da leitura como atividade de lazer [...]” está entre 8 e 13 anos. Depois disso, há uma forte queda no interesse pela leitura, fato atribuído sobretudo aos programas de leitura e às oportunidades de ler na escola que tendem a cessar nessa fase. Isso revela que apenas temporariamente é possível manter o interesse de certo número de estudantes e que quase sempre é impossível formar leitores permanentes.

Apontam para essa ruptura, fatos como a motivação para a leitura nos primeiros anos escolares que é intensa porque satisfaz as necessidades da criança. Só mais tarde, os interesses mudam e a motivação cai. Ainda mais, para os alunos da primeira fase do ensino fundamental, a leitura é recebida como uma atividade exigida pela escola, como muitas outras. Vale destacar, ainda, que numa certa idade, quando está concluída a escolarização, a vida passa a ser vista sob outro ângulo e quase sempre os entretenimentos ocupam o espaço da leitura.

Não é fácil, portanto, formar leitores proficientes. A prática leitora exige que se vá além das necessidades e interesses de cada fase da vida. Devem haver motivos permanentes que nascem a partir de um bom relacionamento com os professores que, como leitores entusiastas, manifestam prazer pela leitura e seguem adiante com aulas de professores bem informados, com boa provisão de material de leitura e que apresentam métodos eficientes para o desenvolvimento de um prazer idêntico ao seu.

Pesquisas e análises comprovam que muitos estudantes não leem livros porque “não sabem” ler. Assim, a busca por outros passatempos e fontes de informação para compensar a ociosidade intelectual se acentua. Afinal, ninguém gosta de fazer coisas em que se encontra muita dificuldade. Também, ao contrário, constata-se que o aluno que “aprendeu a ler” é um leitor habitual e proficiente.

Com o exacerbado desenvolvimento técnico-científico e informacional vivenciado pela sociedade contemporânea, percebe-se que a leitura está se tornando cada vez mais uma prática imprescindível para a inserção de qualquer sujeito numa determinada sociedade e para a formação cidadã, pois é por meio dela que o sujeito terá o contato com uma vasta quantidade de informações e novos conhecimentos que serão indispensáveis para que ele consiga relacionar-se com o seu semelhante de forma efetiva e consciente.

De acordo com Silva (1991), a leitura é um ato de conhecimento, pois ler denota conexão com informações, enfim, com o contexto social. Desse modo, podemos definir leitura como “[...] um ato individual, voluntário e interior [...]”, (SANDRONI; MACHADO, 1998, p. 22), que se inicia com a decodificação das estruturas linguísticas que constitui a linguagem escrita convencional, mas que não se limita à mera decodificação desses signos, pois o ato de ler exige a capacidade de utilização do inconsciente do leitor para que ele possa estabelecer relações entre as palavras e a sociedade na qual está inserido. Evidencia-se em Nunes (1994, p.

14): “A leitura é uma atividade ao mesmo tempo individual e social. É individual porque nela se manifestam particularidades do leitor: suas características intelectuais, sua memória, sua história; é social porque está sujeita às convenções linguísticas, ao contexto social, à política.”.

Ler significa conceder um propósito existencial a um texto, ligando-o com o contexto e com as práticas pressupostas de quem lê. De acordo com os pressupostos teóricos de Kleiman (2002), a leitura é um processo que se comprova por meio da interação entre os inúmeros padrões de informação apresentados pelo leitor: o conhecimento linguístico, o conhecimento textual e o conhecimento de mundo. Dessa forma, o hábito da leitura caracteriza-se como sendo um processo de interação entre o sujeito com o outro e do sujeito com o mundo.

Embora, no presente, fique notória a influência da leitura enquanto prática social é frequente perceber que ainda existem discentes que frequentam turmas regulares nas escolas públicas do país e que não têm o hábito de ler pelo fato de não achá-lo agradável. Não obstante, faz-se necessário identificarmos os materiais de leitura que vêm sendo disponibilizados pelos docentes aos alunos do ensino fundamental, como também, é fundamental conhecermos certas práticas leitoras que são aplicadas nas salas de aula das escolas públicas de ensino fundamental, que atendem prioritariamente a uma clientela de alunos provenientes das classes populares, que não se deparam em seu ambiente familiar com um contexto de letramento que propicie o desenvolvimento de seus recursos linguísticos e a composição do hábito de ler.

Segundo Molina (1992), a partir do instante em que se constata o papel da escola na formação do leitor, apesar de todos os limites concretos, torna-se possível uma mudança de hábitos, com a pretensão de dar ao aluno a habilidade de poder fazer o uso da leitura como um instrumento útil em sua vida, que vá além da escola. Nesse contexto, percebe-se que dessa forma a escola poderá cumprir sua real função, na condição de construtora do conhecimento e de cidadãos-leitores críticos, participativos e reflexivos.

Além disso, para a consolidação do hábito de ler nos sujeitos-alunos, a visão da leitura sob o aspecto de exercício social deverá ser impulsionada pela escola, tanto no exercício pelo aluno fora da vida escolar, como em suas múltiplas relações com a cadeia do mundo globalizado.

Nesta perspectiva, pertence à escola a função de, enquanto ambiente formal de interação social e geração de práticas leitoras, propiciar aos alunos condições pertinentes para que ele possa exercitar o ato de ler de forma efetiva, ser capaz de executá-lo com autonomia e criticidade, no sentido de saber como estabelecer as inúmeras relações entre o texto e o contexto de uma forma dinâmica e construtiva.

3.2 PRÁTICAS ESCOLARES DE MEDIAÇÃO DA LEITURA

De acordo com Galvão e Batista (2000), desde o século XIX, a escola de ensino fundamental no Brasil, antigamente conhecida como primário, prezava o desenvolvimento de um leitor que se limitava à transferência de conhecimentos relacionados às habilidades de leitura e escrita, da mesma forma que com a propagação das regras gramaticais, numa perspectiva mecanicista.

Por volta da metade do século XX, percebeu-se uma presumível evolução no que diz respeito às práticas pedagógicas de leitura desenvolvidas nas escolas primárias brasileiras, que buscavam, a partir de então, adotar os usos da língua, numa perspectiva social, a partir de abordagens teórico-metodológicas, por meio da introdução de um leque de textos que até então eram desconsiderados como materiais apropriados ao desenvolvimento da leitura e da escrita, a exemplo de: histórias em quadrinhos, rótulos, listas, quadros tabelas, placas, textos publicitários diversos, entre outros. A intenção era promover a leitura escolar em uma prática contextualizada que motivasse o aluno ao exercício crítico da leitura.

Apesar da existência de modificações, ao longo dos anos, das práticas leitoras nas instituições escolares, o exercício crítico da leitura ainda é algo que está muito apartado da grande parte dos alunos, sobretudo, daqueles provenientes das classes populares, que só conseguem entrar em contato com textos e, dessa forma exercitar a leitura e escrita no ambiente escolar.

Nessa direção, Lerner (2002, p. 95.) evidencia que:

Para que a instituição escolar cumpra com sua missão de comunicar a leitura como prática social, parece imprescindível uma vez mais atenuar a linha divisória que separa as funções dos participantes na situação didática. Realmente para comunicar às crianças os comportamentos que são típicos do leitor, é necessário que o professor os encarne na sala de aula, que proporcione a oportunidade a seus alunos de participar em atos de leitura que ele mesmo está realizando, que trave com eles uma relação 'de leitor para leitor.

Tal pensamento reforça a ideia de que a demanda informacional e cultural da sociedade contemporânea faz crescer ainda mais a necessidade de se construir na escola uma comunidade de usuários ativos da língua. Para que isso se concretize, será necessário estimular nos alunos o desejo de ler e “ninguém gosta de fazer aquilo que é difícil demais, nem aquilo do qual não consegue extrair o sentido” (KLEIMAN, 1998, p.16). Portanto, as atividades de leitura na escola devem ser solicitadas de acordo com o nível de desenvolvimento cognitivo do aluno, com o objetivo de que ele possa estabelecer sentido ao que lê.

Assim, a leitura é ponto basilar da educação escolar, uma vez que é, prioritariamente, no contexto escolar que as habilidades de leitura e escrita são ordenadas e desenvolvidas formalmente. Dessa forma, “[...] a escola pode colaborar na formação do leitor, e sua colaboração será maior ou menor na dependência dos pressupostos que fundamentam o seu currículo” (MOLINA, 1992, p.12).

Verificamos que as práticas leitoras construídas pela escola fundamental repercutem diretamente no desenvolvimento do leitor, pois muitos dos alunos que convivem com classes regulares do ensino fundamental só encontram no ambiente escolar o lugar favorável para efetuar o exercício da leitura de maneira sólida, isto é, interagindo de maneira consciente com o texto escrito.

Percebemos, porém, durante as conversas com nossos colegas docentes a respeito do incentivo à leitura, que alguns deles tendem a desprezar a necessidade de fazer com que o ato de ler se mostre algo agradável, apto a induzir o aluno a cobiçar um maior contato com a prática da leitura, transcendendo a instituição escolar. Isso ainda ocorre devido ao fato de muitos desses professores não possuírem uma formação adequada para o ensino de língua portuguesa que os possibilitem construir outra noção sobre o ensino-aprendizagem da leitura. Tal deficiência estende-se também e principalmente sobre professores de outras disciplinas.

De acordo com os pressupostos teóricos de Kleiman (1998, p.16.),

As práticas desmotivadoras, perversas até, pelas consequências nefastas que trazem, provêm, basicamente, de concepções erradas sobre a natureza do texto e da leitura, e, portanto, da linguagem. Elas são práticas sustentadas por um entendimento limitado e incoerente do que seja ensinar português, entendimento este tradicionalmente legitimado tanto dentro como fora da escola.

Contudo, percebemos que já existem professores consolidando uma prática diversa no ensino de leitura na educação fundamental no Brasil, com o objetivo de provocar nos alunos o gosto pela leitura e mostrá-los a importância da leitura como procedente de conhecimento e propagação de cultura. Esses docentes mostram-se conscientes de que o desenvolvimento do leitor repercute diretamente na construção de sua cidadania, o que proporciona impactos positivos para com a sociedade da qual somos parte integrante, uma vez que um cidadão consciente de seus direitos e deveres políticos e civis poderá fazer com que ocorram mudanças em vários setores, inclusive no social, a fim de melhorar o país onde vive.

A prática de leitura como exercício social tem cunho saliente no processo emancipatório do indivíduo, uma vez que os conteúdos informacionais que se movem diariamente em torno da cadeia global são primariamente escritos, por isso um sujeito que não teve a oportunidade de estabelecer contato com esses conteúdos, certamente tenderá a ficar à margem do conhecimento.

3.3 MEDIAÇÃO DA LEITURA E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: DAS BASES LEGAIS ÀS PRÁTICAS ESCOLARES

As novas demandas trazidas pelas mudanças no ambiente social trouxeram novas formas de aceitar e praticar a leitura. Além de decodificar os símbolos, o que está escrito em um contexto específico também deve ser interpretado para utilizar as novas funções fornecidas, o que torna uma operação de leitura mais complicada. Em Soares (2004), ele enfatizou a necessidade de saber escrever e ler para se relacionar com uma perspectiva social mais ampla, sendo impossível a simples decodificação de palavras.

Para Soares (2004), uma leitura e escrita estão relacionadas aos processos sociais e podem levar a duas interpretações: uma visão "livre", em que a leitura é vista como base para o gozo pessoal e a adaptação aos novos recursos da biblioteca. Outra visão de que uma sociedade letrada é "revolucionária", e sua prática de leitura social é considerada um mecanismo de luta não neutro com a função de manter ou promover a mudança social. Embora o autor tenha defendido essa visão mais ampla por algum tempo, parece que até hoje o ensino da leitura e da escrita nas escolas ainda é realizado de forma não contextual e que aulas incorrem erroneamente nessas práticas.

Na verdade, o desenvolvimento da leitura e da escrita não permite que os alunos utilizem esse conhecimento para o ambiente escolar. Assim, Silva (2002) e Soares (2004) se complementam porque olham que a forma como a escola lida com o texto impossibilita o leitor de compreender o texto e o mundo em que vive. Contrariando essa visão restrita da leitura, Silva (2002) acredita que, em um nível profundo, a leitura não é apenas uma técnica da consciência, mas também uma forma de se expressar por meio de formas escritas de compreensão e interpretação pessoal.

Silva (2002) destacou que estar na posição do leitor pode proporcionar maiores possibilidades de compreensão do mundo ao seu redor. Ao aprofundar o pensamento sobre o assunto, o autor chama a atenção para a compreensão do significado do texto, mas destaca que significa a própria transformação do leitor, o autor vai além. O objetivo básico de qualquer leitura é compreensão, o significado mediado ou determinado pelo texto escrito, ou seja, compreender a visão de um determinado autor em uma determinada obra.

A compreensão deve ser considerada como um modo de existência, e essa compreensão aparece na leitura do leitor em relação ao texto, compreensão conceitual ou forma panorâmica. Nesse sentido, não basta decodificar apenas uma representação pelo símbolo e o símbolo. O leitor (presumindo entender o caminho) agiu antes do texto e mudou. A autora lembrou que os leitores buscam compreender o significado da escrita de informação por meio da leitura, e esclarece alguns dos propósitos de leitura: compreender a informação e compreender a si mesmo por meio da informação (SILVA, 2002); que a leitura não existe igualmente na vida de todos os brasileiros. Historicamente, ela se espalhou para uma classe de elite.

A capacidade de leitura oferece condições para que o ser humano desfrute e participe da comunicação humana de forma mais positiva e crítica. Sua pendência está relacionada ao encontro das pessoas com as realidades sociais e culturais por meio da leitura. O livro (ou outro tipo de material escrito) é sempre o sentido de imersão da pessoa no processo histórico, é sempre a encarnação da intenção e, portanto, sempre reflete a pessoa.

Por meio dessa visão ampla de leitura, o autor destaca algumas funções do enfrentamento da realidade brasileira: a) Como meio de o ser humano obter patrimônio histórico e cultural preservado por meio da escrita, e usar isso como pretexto para localizar e dar cores de animação realistas; b) Provar você mesmo é

um meio de tornar a aprendizagem possível porque envolve a aprendizagem de diferentes disciplinas do currículo escolar, e essas disciplinas ainda usam os livros como ferramenta principal de aprendizagem; c) Ao fornecer aos leitores uma visão de mundo diferente, eles podem estender sua experiência. Isso constitui uma forma de contrariar uma popularização imposta pela mídia.

Obviamente, essa visão da leitura política está relacionada a uma visão mais ampla. Sob a proteção do autor, a leitura tem o maior potencial, mas a educação escolar ainda não inclui a leitura. Acredita-se que, por um lado, a composição da disciplina de leitura enfrenta maiores demandas frente aos desafios da sociedade literária, por outro, as escolas parecem não ter atendido a essas demandas. Embora a realidade do ensino da leitura nas escolas esteja comprovada, não podemos culpar apenas aqueles que realmente carecem das políticas públicas úteis no setor educacional: professores e alunos.

Segundo Geraldi (2006), culpar professores ainda é um erro comum no trabalho acadêmico. O autor acredita que uma pesquisa realizada em um ambiente acadêmico deve explorar profundamente as condições de formação e trabalho docente, e compreender as condições de aprendizagem dos alunos de uma forma mais ampla, para compreender o processo educacional. Na fala do autor, há uma defesa, que é estudar com atenção o contexto do processo de leitura. O autor levanta o problema de que os professores muitas vezes caem na tendência da “moda” devido à falta de investimentos substanciais na formação continuada e ao desconhecimento de um referencial teórico consistente com base em sua prática, mas isso nem sempre significa avanços no campo.

Diante dessa situação, Geraldi (1984) observou que, na prática escolar, realizam-se atividades de linguagem artificial: no processo, ele desempenhou o papel de falante / interlocutor, mas não foi um falante / interlocutor efetivo. Essa hipocrisia invalida a relação entre os objetos porque imita essa relação. A autora continuou a criticar o método de leitura da escola e ressaltou que a escola não vai ler o texto, mas vai explicar e analisar o texto, que nada mais é do que uma leitura simulada. Esse tipo de simulação ocorre porque a leitura deixa de ser uma prática social, mas faz com que o interlocutor participe diretamente do espaço interativo, tornando-se um exercício em que apenas uma voz (o autor do texto) é trazida.

Para discutir o que é leitura, Orlandi (1983) anunciou que ela ainda não está pronta e, portanto, não pode ser somente leitura. Orlandi acredita que a leitura é o

motor de interação entre autores e leitores. O texto será uma "unidade complexa de sentido", e o sentido não pode ser garantido pelas palavras do autor ou pela interpretação do leitor, mas no espaço de discurso envolvendo autor, leitor e texto. Se por um lado, esse espaço de discurso revela a incompletude do texto e revela os traços inacabados do texto, por outro, permite múltiplas possibilidades.

As condições de produção (condições diretas, premissas históricas e sociais, interlocutores) revelam a incompletude do texto. O que constitui o texto e o leitor é o processo de leitura, que desencadeia o processo de intencionalização. Naquela época, os significados foram qualificados ao texto, e diferentes leitores ou autores e leitoras do texto puderam chegar a um consenso sobre esses significados. Portanto, para a autora, é nesse espaço interativo que o texto pode ser lido múltiplas vezes, o que a faz enfatizar que, nessa perspectiva, a leitura é integrada.

Ao analisar as condições de produção, enfatiza-se a relação entre os interlocutores (autor e leitor), sendo o leitor um dos elementos que complementam esse processo. A autora aponta alguns aspectos que podem afetar o processo de leitura: Em primeiro lugar, o leitor e o autor são pessoas influenciadas por fatores sociais, históricos e ideológicos, que refletirão o sentido construído no processo de leitura. O segundo aspecto é a história de leitura do leitor. A experiência de leitura permite que ele expanda suas condições de leitor e encontre novos significados no texto, estabelecendo outras relações intertextuais.

Por fim, enfatiza-se a história do leitor, pensando que na perspectiva da construção de uma vida de memória de leitura, o tema pode ser utilizado ao longo da vida, expressar diferentes visões sobre um mesmo texto e estabelecer novas relações entre os leitores. O texto que você leu agora com aqueles que penetraram em seus sentidos. A partir desses aspectos, quando em estado interativo, é possível verificar a riqueza que pode ser produzida nesses textos. O professor deve ser determinado pelo locutor, propor vários modos de leitura e estabelecer uma conexão entre o texto do aluno e o contexto, e entre o texto e outros textos. É esse tipo de interação que vai regular a possibilidade de leitura.

Na relação do leitor com o texto, de acordo com as diferentes formas de interação (ou tipos de discurso, como polêmico, autoritário ou absurdo), podemos simplesmente identificar o sentido do autor. Nenhum leitor, recebe um sentido único atribuído ao texto (independente de seu autor) e ainda permite a leitura de vários

sentidos. O autor distingue a leitura polissêmica da leitura com tradução livre, o que também ajuda a refletir sobre a prática docente da leitura.

A característica da leitura da paráfrase é o reconhecimento (reprodução) do sentido dado ao texto, enquanto a leitura ambígua é definida pelo exercício de múltiplos sentidos do texto. Tudo depende dos requisitos de leitura, e o objetivo da ação docente norteará a definição do foco da leitura. Por exemplo, Orlandi citou casos da literatura científica. Para a compreensão do conceito proposto pela autora, são exigidas mais leituras e recontagens, o que também pode trazer o conhecimento de outros textos.

É sempre difícil estabelecer um limite de leitura que distinga o que é dito das palavras não ditas que constituem o sentido do texto. Ele acredita que esse limite pode até variar de acordo com os períodos históricos. Imaginemos, por exemplo, uma discussão sobre o tema, que revela os múltiplos sentidos que podem aparecer em um mesmo texto em 1964. A própria leitura deve apontar uma direção nesse período?

A autora ressalta que é preciso citar esses elementos que compõem o processo de leitura para que ele não seja mais apenas uma estratégia de ensino de outros conteúdos. Portanto, acredita que é necessário proporcionar aos alunos conhecimentos sobre os mecanismos do discurso relacionados com a linguagem operacional. Quando o aluno domina esse conhecimento, ele não se limita à leitura do professor, pois, ao tratar o processo de leitura como uma percepção aberta e inacabada, ele pode ir além. Desta forma, os alunos deixarão o papel auxiliar como objetos de leitura.

Portanto, como mediador entre o aluno e o texto, o professor deve sempre propor atividades desafiadoras, mas ao mesmo tempo possibilitar esses avanços. A prática de leitura deve ter uma perspectiva mais ampla, não apenas decodificação. Os trabalhos de Kleiman (1989, 1996, 2004) também contribuíram para nossa pesquisa, propondo um conceito de leitura interativa. Kleiman (1989) enfatizou a complexidade da compreensão do comportamento e a diversidade dos processos cognitivos, que constituem a atividade de participação dos leitores na construção do sentido do texto escrito. Ele acredita que aprender mais sobre o processo de compreensão de textos escritos pode permitir que os professores planejem de forma mais adequada o ensino da leitura.

Ao discutir esse processo de compreensão, Kleiman (1989) apontou que compreender o texto escrito envolve a compreensão de sentenças, argumentos, evidências formais e informais, objetivos, intenções, comportamentos e motivações frequentes, ou seja, a compreensão verbal inclui tudo, desde a compreensão de enigmas até a compreensão de obras de arte, e cobre muitas faixas possíveis de compreensão, de comportamento.

De acordo com a interação entre o autor e o leitor durante a leitura, a compreensão é efetiva. Os leitores usam as marcas de linguagem deixadas pelo autor para estabelecer alguns significados, como argumentos, evidências formais e informais e propósito. Se o leitor não estiver agindo como um interlocutor do texto e não estiver interagindo com o texto como se ele estivesse pronto, essa interação pode não ocorrer de fato.

Kleiman (2004) lembra que na leitura que trata o texto como depósito ou repositório de significados, a única leitura possível é esse tipo de atividade de extração de significados, desta vez extraíndo informações da soma desses significados. Como apontamos anteriormente, o resultado final da leitura repetida é a formação de um pseudo-leitor, passivo e disposto a aceitar contradições e contradições.

Ao defender o diálogo entre o leitor e o autor, o autor prova que o leitor deve ver o texto de forma inacabada para que possa focar no texto, mas percebeu que se o aluno tiver limitações na estrutura do texto, ele o fará. Kleiman adverte, no entanto, que a compreensão do texto não pode ser considerada meramente um ato cognitivo. Para ele, a leitura é uma espécie de prática social, que possibilita a interação entre leitores e autores, sendo sua finalidade e necessidades determinadas pela sociedade.

Existe um distanciamento entre o leitor e o autor, e acredita que ambos desempenham um papel fundamental na compreensão do texto: a) Os leitores se apresentam como temas proativos por meio de associações de marca para entender a unidade do texto. O texto formal, expressões hipotéticas e outras formas de processamento; b) O autor vem de seu argumento, da organização dos elementos que citou no texto formal mais claro da marca, etc.

Os professores são elos intermediários que promovem a interação entre autores / leitores. Nesse sentido, o professor assume o papel constitutivo do processo de leitura no ambiente de leitura do ambiente escolar e, por fim, medeia o

processo de leitura a partir de duas ações: a) mediando a relação leitor-autor e fazendo contribuições, mas até certo ponto desempenha o papel de intérprete do autor; b) fornece aos leitores condições para entrelaçar seus pensamentos com os pensamentos do autor.

O ato de ler não garante a compreensão. Geralmente é necessário provocar professores ou colegas. Da discussão até o momento, fica claro que embora o desenvolvimento das habilidades de letramento possa permitir que os alunos tenham mais desenvolvimento e uma visão mais ampla em todas as disciplinas, as pessoas estão preocupadas com o texto apresentado no livro. Os métodos de ensino de leitura, além de uma compreensão mais aprofundada do seu entorno, carecem que suas práticas consigam formar os alunos.

A leitura pode fazer com que as pessoas se adaptem à cultura que a sociedade produziu, promovendo assim o processo de humanização. Dessa forma, esses sujeitos podem ser mais propícios à participação na sociedade em que vivem. O leitor (assumindo a forma de compreender) se expressa diante do texto, transformando-o. Portanto, acredita-se que o desenvolvimento da prática da leitura entre os alunos pode e deve ser o objetivo de todas as disciplinas.

3.3.1 A proposta dos PCN para a prática docente de mediação da leitura

De acordo com a Lei nº 9.394 / 96, a LDB, os Parâmetros Curriculares Nacionais foram formulados com o objetivo de fornecer subsídios ao sistema de ensino (em especial para o docente), para auxiliá-lo como plano curricular, foi redesenhado como eixo norteador para a construção de projetos pedagógicos.

Os PCN publicados pelo MEC no final do século 20 são fruto de um trabalho de longa duração. Inicialmente, uma versão preliminar do documento foi preparada para análise e debate por professores de diferentes níveis de ensino, especialistas em educação e outras áreas, órgãos governamentais e não governamentais. As críticas e sugestões contribuíram para a elaboração da versão atual, que deve ser revisada regularmente com base no monitoramento e avaliação da implementação.

Em suma, a legitimidade deste documento é primeiro baseada em sua explicação detalhada, porque sua autoridade é baseada na experiência e conhecimento da comunidade. Portanto, este documento não tinha caráter instrutivo; em grande medida, o maior motivo do documento é que foi escrito em /

por / para uma comunidade de destinatários. As autorias dispersas retratadas no processo estão refletidas na tabela técnica, na qual professores e pesquisadores relacionados às tendências das disciplinas teóricas e das mais diversas formações acadêmicas aparecem ao final de cada artigo.

Os PCN de 5ª a 8ª série se, por um lado, buscavam atender o respeito à diversidade regional, cultural e política existente no país, por outro, sugeria estabelecer um padrão nacional de referência para o processo educacional em todas as regiões do Brasil. O objetivo é criar condições nas escolas para que os nossos jovens adquiram conhecimentos elaborados na sociedade e definidos para o exercício da cidadania.

Esses documentos refletiam o desejo de trazer uma série de inovações pedagógicas para as escolas públicas, o que irá melhorar a qualidade do nosso ensino. No entanto, é necessário verificar até que ponto os PCN modificaram as práticas da nossa escola, não apenas como palavras dos educadores. Para tanto, consta-se, até hoje, que qualquer projeto inovador deve ser acompanhado de investimento na formação de professores, pois sabemos que a iniciação e a tradição das escolas têm grande influência, o que torna difícil fazer mudanças.

No entanto, independentemente de o professor se opor às novas realidades, tínhamos consciência do impacto de tais orientações nas atitudes docentes. Em qualquer caso, escolas que adotaram o que propunham os PCN alcançaram mudanças em favor de uma educação mais interdisciplinar e adaptada à experiência do aluno.

Segundo os PCN, o objetivo principal do ensino de português é o domínio da língua. Entre eles está o ensino da leitura para dominar a habilidade de leitura. Nesse sentido, é necessário considerar a diversidade de textos e gêneros, não apenas pela forma social, mas também pelo fato de textos pertencentes a gêneros distintos se organizarem de maneiras diferentes (BRASIL, 1998). Schneuwly e Dolz (1999) argumentaram que os gêneros que desempenham um papel na prática social da linguagem definida a entrar no espaço escolar, mantêm uma continuidade entre o interior e o exterior da escola.

Os PCN definem leitores competentes como pessoas que podem compreender totalmente o conteúdo de sua leitura, desde o nível de explicação até o nível de identificação de elementos ocultos. Além disso, é preciso que estabeleça uma relação entre o texto que leu e outros textos conhecidos, atribua sentido, e

ainda prove sua leitura a partir da posição do elemento enunciado. Pessoas que têm a capacidade de escolher trechos que atendam às suas necessidades e usem de leitura para atender a esse requisito.

Portanto, nos PCN, o conceito de leitura é interativo, e sua fundamentação também está enraizada na psicologia cognitiva, na análise do discurso e na psicolinguística. Esta é uma atividade que implica a seleção, antecipação, raciocínio e verificação, sem ela a proficiência é impossível.

O domínio das diretrizes de leitura decorre da prática vivida do comportamento de leitura. Se, por um lado, eles vivenciam diferentes métodos de leitura na prática social, por outro, há padrões aos diferentes objetivos dos leitores. A interpretação do texto é baseada nas suposições dos leitores sobre o que leram. Esses pressupostos partem das relações que o leitor, desde o início do contato com a leitura, estabelece múltiplas relações entre elementos visuais, palavras, frases do texto e todas as informações que ele pode trazer para uma leitura. Isto porque, Os textos fazem parte das nossas práticas cotidianas e devem nos ajudar na busca e encontro de possibilidades que nos possibilitem uma maior independência intelectual e, por conseguinte, pessoal.

Nessa direção, Solé (1998, p.32), evidencia que “[...] a aquisição da leitura é imprescindível para agir com autonomia nas sociedades letradas, e ela provoca uma desvantagem profunda nas pessoas que não conseguiram realizar essa aprendizagem”. Nessa mesma direção, os PCN (BRASIL, 1998, p.41) ressaltam a importância do contato dos alunos, desde muito cedo, com a diversidade textual, uma vez que, “Um leitor competente só pode constituir-se mediante uma prática constante de leitura de textos de fato, a partir de um trabalho que deve se organizar em torno da diversidade de textos que circulam socialmente.”. Assim, ao ter domínio sobre sua leitura, o leitor torna-se apto a ler a diversidade de gêneros textuais que circulam socialmente, tornando a vida mais prática e dinâmica.

Os PCN (BRASIL, 1998) confirmam que é a leitura que possibilita ao aluno a capacidade de exercer de forma mais efetiva a cidadania, compreender criticamente e atuar sobre a realidade social, o que requer desse aluno uma sólida formação escolar. Imbricada a essa constatação está a necessidade de todos os educadores, especialmente os professores, passem por uma sólida formação inicial e significativas formações continuadas, que propiciem um sólido embasamento teórico-metodológico, com o objetivo de capacitar estes profissionais para o ensino

de forma geral. Neste caso, destacamos a formação para a mediação da leitura, indispensável à criatividade e criticidade do aluno.

3.3.2 As diretrizes da BNCC para a prática docente de mediação da leitura

A Base Nacional Comum Curricular consiste num conjunto de orientações que deverá nortear os currículos das escolas públicas e privadas de todo o Brasil. O documento traz os conhecimentos essenciais, as competências e as aprendizagens pretendidas para crianças e jovens no contexto das escolas da Educação Básica. O objetivo maior do referido documento é promover a elevações da qualidade do ensino do país, por meio de uma referência comum obrigatória para todas as escolas, respeitando a autonomia assegurada pela constituição aos entes federados e às escolas. Esse instrumento contribuirá na inserção dos jovens no mundo do trabalho e para que se tornem cidadãos plenos, preparados para os desafios do século 21.

A BNCC, pensando em como manter crianças, jovens e adultos em sala de aula, tendo em vista as transformações pelas quais vêm passando as últimas gerações, considera importante “adotar uma noção ampliada e plural de infância e juventude, entendida como diversa, dinâmica e participante ativa do processo de formação que deve garantir sua inserção autônoma e crítica no mundo” (BRASIL, 2018, p. 463). Nesse sentido, não mais sealaria em *infância* e *juventude*, mas em *infâncias* e *juventudes*, fazendo, especialmente de crianças e jovens interlocutores na construção do currículo, do ensino e da aprendizagem. Isso é importante, mas não se sustenta sem a efetiva inserção dessas crianças e jovens à mesa das discussões e das tomadas de posições.

No tocante ao papel das escolas frente a essas reconfigurações, dentre as incumbências dada ao espaço escolar estão a contribuição no desenvolvimento do pensamento crítico e autônomo do alunado, bem como a promoção de situações que envolvam as questões dos direitos humanos e o respeito que se deve à pessoa humana. Desse modo, a BNCC reforça o caráter de formação humana que também está imbricado no processo-aprendizagem dos componentes curriculares, ressaltando para além dos conteúdos específico o aspecto humano que atravessa todo esse processo.

Também é importante destacar aqui os aspectos e as ações que são propostos pelo documento para que os alunos da Educação Básica continuem seus estudos. Nessa direção, a BNCC coloca que se deve pensar nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais dos estudantes, de modo a entender que: todos têm capacidade para aprender e para alcançar os objetivos propostos, mesmo que, à primeira vista, pareçam difíceis; a aprendizagem precisa estar sintonizada com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, bem como com os desafios contemporâneos; é preciso atribuir sentido às aprendizagens, ressaltando-se os seus contextos, as suas vinculações aos desafios da realidade; é necessário dar estímulo aos estudantes no tocante às suas capacidades de abstração, reflexão, interpretação, proposição e ação, pontos essenciais para a construção da autonomia do estudante; e por fim, é preciso pensar também na promoção de atitudes cooperativas e propositivas para o enfrentamento dos desafios.

Para que se consiga a realização das propostas anteriormente mencionadas, a BNCC estabelece o foco principal da Educação Básica, principalmente, nos eixos das linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciência da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas e formação técnica e profissional.

As escolas e os sistemas de ensino devem, no entanto, para assegurarem as possibilidades de articulação entre áreas do conhecimento, dada a flexibilidade do currículo escolar, adotarem a organização curricular que melhor responda às necessidades dos seus contextos

A respeito do componente curricular Língua Portuguesa, em linhas gerais, tal como estabelece a BNCC prevê a estruturação desse componente a partir de competências específicas e de habilidades que deverão ser exercitadas.

Nesse sentido, as práticas de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa na Educação Básica devem favorecer o desenvolvimento de competências e habilidades que gerem nos estudantes a intensificação da perspectiva analítica e crítica da leitura, da escuta e da produção de textos verbais e multissemióticos, bem como a ampliação das referências estéticas, éticas e políticas que fazem parte da produção e da recepção dos discursos.

Para garantir esse aprofundamento, essa progressão, alguns aspectos devem ser levados em consideração: a complexidade das práticas de linguagens; a consolidação do domínio dos gêneros do discurso/gêneros textuais; o aumento da

complexidade dos textos lidos e produzidos; foco maior nas habilidades de reflexão sobre textos; atenção maior nas habilidades na produção de textos multissemióticos; incremento da consideração das práticas da cultura digital e da cultura juvenil; ampliação de repertório e a inclusão de obras da tradição literária brasileira e de suas referências ocidentais.

Verdade seja dita, a BNCC traz em seu escopo, preocupações atuais e necessárias, a exemplo da questão das rápidas transformações sociais e das suas relações com a tecnologia. Nesse sentido, a BNCC mantém-se atualizada. No entanto, a nosso ver, peca quando da identificação das causas de evasão escolar e da formulação de medidas para que isso não ocorra. Claro que uma base curricular bem articulada e bem orientada auxilia no processo de construção dos currículos das escolas e dos sistemas de ensino do país de modo mais ou menos uniforme, com as devidas ressalvas para cada caso. Porém, é utópico acreditar que isso vai, de fato, garantir uma guinada no ensino. Precisa haver mais do que documentos. Precisa haver, com efeito, diálogos, inclusão, ações que diminuam as desigualdades sociais e, como sugerem alguns pesquisadores da área de educação, aos quais fazemos coro, precisa haver projetos de bolsas para estudantes do ensino médio como forma de incentivo.

Nessa perspectiva, a BNCC define aptidões, competências (incluindo sua classificação, ano que deve ser dado), cursos relativos, avaliações e materiais didáticos (FREITAS, 2018). Nessa direção, Apple (1994) insere uma visão crítica do conhecimento teórico do currículo e deve haver sempre uma “política oficial do conhecimento”, ou seja, o currículo não é um conjunto de conhecimento neutro que aparece nos livros didáticos e nas salas de aula. Ele é aquele que seleciona em um grupo o que faz parte do ensino. É o produto de tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e promoção que fazem com que as pessoas se organizem e se desintegram (APPLE, 1994).

Na BNCC são definidas as competências gerais, que devem ser desenvolvidas pelos alunos através da aprendizagem ao longo do ensino básico. De acordo com a quarta edição, o conceito de competência é definido como a mobilização de conhecimentos, conceitos e procedimentos, habilidades (prática, cognição e emoção social), atitudes e valores para resolver as necessidades complexas do cotidiano, exercer plenamente a cidadania e alcançar a inserção no mundo do trabalho.

Podemos destacar que esse conceito de competência foi inspirado em autores como Baker e Pophan, na perspectiva instrumental do conhecimento, e vem sendo adotado por políticas curriculares em muitos países, não apenas no Brasil (LOPES; MACEDO, 2011). O autor acredita que o objetivo do desenvolvimento e avaliação do currículo é a habilidade, enquanto o objetivo do processo de ensino é a proficiência. Portanto, cada competência será analisada e dividida em habilidades, que são básicas (embora insuficientes) para a área de competência.

Além das dez competências gerais, cada área do conhecimento possui algumas habilidades específicas dessa área, que devem ser desenvolvidos até nove anos do ensino fundamental. Essas habilidades específicas apontam dez maneiras de competências globais e competências específicas capazes de permitir a expressão horizontal entre regiões, a penetração de todos os componentes do currículo e a expressão vertical, ou seja, do ensino fundamental (estágio inicial) ao ensino fundamental (final), a continuidade entre os anos de desenvolvimento e a experiência do aluno, levando em consideração suas particularidades.

A BNCC adota uma visão ambígua da linguagem, que tem sido defendida por outros documentos oficiais, a exemplo dos PCN (BRASIL, 1997; 1998), em que a linguagem é considerada uma forma de comportamento dirigido aos critérios. Um propósito específico: o processo de diálogo nas práticas sociais existentes em uma sociedade em diferentes momentos da história social.

Essa definição está relacionada ao campo da metodologia teórica do interacionismo do discurso social, onde a linguagem desempenha um papel fundamental no desenvolvimento humano, pois organiza, regula e comenta as atividades humanas, e é por meio dela que se considera a "memória" aos pressupostos sociais que são usados e transformados pelos proprietários por meio de processos de mediação (especialmente linguistas) (MACHADO, 2007).

Cristovão e Magalhães (2018) a partir de Bronckart também apontam que o papel básico da linguagem evoca o papel importante das atividades discursivas, inclusive nas escolas. A BNCC também assume uma proposta de ensino de línguas centrada no texto: uma proposta que parte do pressuposto de que os textos são o centro da unidade de trabalho e os pontos de vista com distribuição de sentidos nos métodos, de forma que os textos estão sempre ligados ao seu ambiente de produção e desenvolvimento da linguagem. Use as habilidades do idioma

extensivamente em várias mídias e atividades de leitura, audição e produção de textos.

Nesse sentido, Bronckart (2006) destaca que o comportamento linguístico produzido por uma pessoa é sempre realizado na forma de texto, esses textos envolvem sintaxe e recursos lexicais consubstanciados no modelo de organização textual da língua. Nesse sentido, o texto é considerado um objeto empírico e corrigido em um campo discursivo, dependendo do gênero ao qual está vinculado. Portanto, o texto pode ser definido como uma contraparte de experiências de um grupo de atividades de linguagem.

Ainda na relação entre texto e atividades discursivas, o BNCC destaca que o texto ganhou uma posição central na definição de conteúdos, competências e objetivos, por pertencer ao campo social de divulgação em diferentes campos / atividades / comunicação (Brasil, 2017). Essa visão se confirma com as visões de alguns autores, a exemplo de (BRONCKART, 2006; MACHADO, 2007; CRISTÓVÃO, MAGALHÃES, 2018).

No entanto, embora o documento preveja que o tipo de texto vai mudando gradativamente com o passar do ano, de forma a garantir a distribuição adequada da diversidade, ele não impede que o caminho seja indicado revertido em todas as etapas da educação básica, é que ao final dessa etapa, o tipo de texto da instrução foi considerado e o direito de aprender é garantido para desenvolver e adquirir novos conhecimentos de maior magnitude e complexidade.

Assim, verifica-se que os documentos parametrizadores da educação brasileira, com foco na disciplina de Língua Portuguesa, sobretudo no tocante à leitura, trazem consigo uma perspectiva de abordagem discursiva dessa prática alicerçados nas percepções marcuschianas, tendo em vista que sugerem aspectos leitores com base na leitura interativa e discursiva, que considere o contexto. Ainda, cabe salientar a relevância da construção da Base Nacional Comum Curricular em relação aos Parâmetros Curriculares Nacionais no que se refere à proposição da formação e do desenvolvimento de leitores sob uma perspectiva engajada e dialógica.

Isto posto, na perspectiva da BNCC, é imprescindível que o educador, principal responsável pela mediação da leitura no contexto escolar, possibilite o desenvolvimento pelos alunos, principalmente dos aspectos cognitivos, favorecendo a assimilação do que aprendeu pela leitura do texto com o conhecimento de mundo,

sob uma percepção de interacionismo, Dessa forma, como afirma Bortoni-Ricardo (2012, p. 68):

Mediar o desenvolvimento da leitura é exercitar a compreensão do aluno, transformando-o de leitor principiante em leitor ativo. Isso pressupõe desenvolver sua capacidade de ler com segurança, de decodificar com clareza e reconhecer com rapidez as palavras para uma leitura fluente. Realizar previsões, formular e responder questões a respeito do texto, extrair ideias centrais, identificar conteúdos novos e dados, relacionar o que ler com o que está subjacente ao texto, valer-se de pistas para fazer inferências, sumarizar, ser capaz de dialogar com outros textos são habilidades que vão construindo o sujeito leitor em formação em leitor proficiente. A mediação na leitura acontece na dinâmica da interação. O mediador apoia o leitor iniciante auxiliando-o a mobilizar conhecimentos anteriores para desenvolver as habilidades específicas para aquela tarefa.

Nessa perspectiva, mesmo com muitas lacunas, a escola ainda é a principal formadora de leitores, o que requer do professor o profícuo engajamento no planejamento e desenvolvimento de práticas pedagógicas que possibilitem a mediação da leitura de forma prazerosa, tendo concepções e posturas que visem possibilitar ao educando habilidades para realizar uma leitura significativa, em favor do desenvolvimento de funções imprescindíveis ao ato de ler, tais como: percepção, habilidades cognitivas, competência leitora, interação, memorização, autonomia, dentre outras.

Partindo desse pressuposto, cabe ao professor o planejamento e desenvolvimento de propostas pedagógicas pautadas em uma concepção de leitura que considere os fatores linguísticos e discursivos em sua mediação, para que o educando se aproprie de forma crítico-criativa da leitura, favorecendo a sua formação como leitor proficiente das palavras e, por extensão, da sociedade da qual faz parte.

3.3.3 Gêneros textuais e práticas escolares de mediação da leitura

O processo de alfabetização e letramento deve acontecer de forma indissociável. Enquanto o aluno aprende o código escrito, ele entende a função social da escrita e sabe aplicá-la no cotidiano. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9394/96), Seção 3, Artigo 1 sugere garantir que as

crianças tenham o direito de receber a educação adequada por meio da leitura e da escrita, que são ferramentas necessárias para o desenvolvimento infantil.

O documento também enfatiza que além de desenvolver a leitura e a escrita, é preciso fazer mais, e os alunos precisam estar preparados para viver em sociedade de forma ativa. Para o desenvolvimento destas vertentes, o ensino de conteúdos não deve ser realizado de forma fragmentada e descontextualizada, mas sim de forma contextualizada, conforme apontado nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para a Educação Básica. Nos novos métodos contextualizados, as relações interdisciplinares se estabelecem e duvidam de suas atitudes tradicionalmente rígidas e do eterno estatuto de verdade que lhes é dado.

Deste modo, as propostas de produção textual de vários gêneros vão à procura de novos métodos de ensino da Língua Portuguesa, sobretudo nas fases iniciais do ensino básico, onde os professores são frequentemente vinculados a métodos tradicionais, como os manuais e brochuras, é cansativo e sem sentido, o que prejudica a leitura e a escrita e forma uma disciplina que não compreende sua verdadeira função (MARCUSCHI, 2008).

Conforme confirmado por Smolka (1996), a alfabetização implica na construção de significados desde o seu início. Daí a necessidade mais profunda de uma forma de interação com os outros por meio do trabalho escrito. Portanto, os professores precisam realizar atividades fornecidas para as crianças, em vez de usar práticas inadequadas sem nenhum sentido. Dessa forma, os gêneros textuais (se funcionarem de forma contextual) podem resolver problemas relacionados à vida do aluno, e, portanto, não só contribuir para a aquisição da gramática, mas também contribuir para a formação de cidadãos.

Por serem comuns na história e na sociedade, os gêneros são diversos, e é difícil classificá-los. Estes são uma forma de controle social, por exemplo, estipular regras para trabalhos científicos, artigos. Como afirma Marcuschi (2008), o ambiente em que uma pessoa vive e está imersa é muito maior do que seu ambiente físico e seu contorno, pois ela também está envolvida em sua história, sua sociedade e seu discurso. A experiência cultural humana está sempre envolta em linguagem e todos os textos estão rodeados por essas experiências simbólicas. Isso claramente convida ao ensino na vida real.

O ensino baseado em texto pode permitir que os alunos entendam o mundo que os cerca, pois é impossível se comunicar verbalmente por meio de um

determinado gênero, assim como é impossível se comunicar verbalmente por meio de um determinado texto. O gênero tem usos diferentes que dependem do professor para apresentá-lo aos alunos. É o professor que além de ajudá-los a compreender, explicará também as funções sociais e históricas de cada gênero.

Segundo pesquisa de Marcuschi (2008), embora a leitura ocorra em um ambiente social e sua importância seja evidente, grande parte da população ainda não sabe como utilizá-la. A sociedade é bombardeada a cada dia com novas informações e novas tecnologias. Somente os livros didáticos não podem desenvolver tudo o que é necessário para participar ativamente da vida social. Além disso, os livros didáticos promovem a continuação das ideologias dominantes.

Nas últimas décadas do século XX e mais intensamente nos dias atuais, a atenção ao processo de leitura e compreensão de textos tem aumentado muito. Vários pesquisadores no campo da lingüística e da educação têm focado criticamente na baixa habilidade dos alunos na leitura e compreensão de textos, e têm feito contribuições relevantes para orientar os leitores a compreender os textos como um processo positivo na complexidade da construção de significado. Isto se configura por meio do jogo interativo entre leitores, textos e autores, assim como a percepção dos leitores, a sociedade, as habilidades de linguagem e discurso, sem esquecer o objetivo do autor.

Nesse caso, o leitor não só lê o texto para extrair objetivamente o conteúdo apresentado pelo autor, nem decodifica os significados prontos para a superfície do texto, mas é um leitor ativo que pode atribuir significados, e, em particular, avaliar o contexto em que o significado do texto é gerado, em um ambiente de comunicação. Compreender o que está sendo lido aqui é uma forma de classificar o mundo e agir em relação ao mundo em uma situação específica de uso da linguagem, ou como disse Marcuschi (2008), compreender não é um simples ato de identificar informações, mas fazer inferências para a construção de sentido das atividades.

Para entender bem o texto, é necessário sair do texto, correlacionar conhecimentos, fazer comparações, propor hipóteses, tirar e gerar sentido. No entanto, em um ambiente escolar, exercícios de leitura realizados por professores de português e / ou livros didáticos do ensino fundamental são atividades mecânicas de perguntas e respostas. Embora os alunos muitas vezes respondam, não faz sentido para eles porque não alcançam a interação da língua(gem), posto que as dimensões do papel e do discurso são limitadas ao nível de decodificação dos símbolos da

linguagem. Não podem sair da superfície do texto, ou seja, fazer um tratamento claro do significado.

Os alunos leem de maneira fragmentada, muitas vezes sem saber das intenções do autor e não conseguem usar as inferências necessárias para produzir significado. Nesse sentido, o que é mais grave é que embora a maioria dos professores esteja de acordo com os problemas de estudar na escola e das dificuldades que os alunos conhecem ao ler textos de forma crítica e proficiente, eles não sabem como ajustar o ensino. Uma escola possibilita aos alunos perceber que o texto é uma unidade da linguagem utilizada, e é uma sugestão de sentido, aberta a várias escolhas de compreensão.

Entre outras coisas, essa dificuldade para os professores é resultado de lacunas em sua formação inicial em leitura e teoria dos gêneros textuais. Sobre essa questão, Sheila (2009) revela que o trabalho de leitura de gêneros textuais nas escolas carece da atenção dos professores por não compreenderem os fundamentos teóricos dos gêneros textuais, o que explica em certa medida suas dificuldades em repensar a leitura. Usam textos para a sala de aula como uma desculpa para o ensino de gramática.

Ao defender o trabalho da leitura a partir do gênero textual, Hila (2009) apontou que, por diversos motivos, é preciso reorganizar o tema do debate acadêmico, como a leitura escolar e a prática docente, começando pela formação de leitores selecionados. Os resultados da avaliação mostram que o ensino público está desvinculado da escola, ou seja, o que preconizam as leis nem sempre acontece efetivamente; em segundo lugar, porque os conceitos e diretrizes relacionados à leitura propostos pelos PCN não foram adotados pelos professores há mais de 10 anos; falta de conhecimento sobre a teoria da leitura e os gêneros do texto. Isso vai interferir no treinamento de leitura dos alunos, que é o principal trabalho espontâneo do texto na aula de leitura.

Concordamos com o ponto de vista do autor, pois entendemos que, por meio da cooperação com o gênero textual, os professores podem usar a linguagem de forma mais eficaz e formar leitores-chave e competentes de artigos. Todo o texto é organizado de acordo com um determinado tipo de acordo com a intenção comunicativa, que faz parte das condições de produção da fala, que determina seu uso social.

Segundo Bakhtin (2000), todas as atividades humanas estão relacionadas ao uso da linguagem, à diversidade de uso e, portanto, a inúmeros gêneros. Todas essas atividades são realizadas por meio de afirmações específicas e singulares que se originam de membros de um ou outro campo da atividade humana. A diversidade do uso da linguagem está relacionada a várias situações e ambientes da vida diária. Conceitualmente, o uso da linguagem assume uma forma de afirmação específica e única que se origina de membros de um ou outro campo da atividade humana.

Os enunciados não apenas refletem o conteúdo da linguagem e o estilo do tema, mas também refletem a sua estrutura constituinte e as condições específicas de cada campo. Os três elementos identificados por Bakhtin são inseparavelmente incorporados em todo o enunciado. Cada afirmação considerada isolada é separada, mas cada campo de uso da linguagem especifica seu tipo de afirmação relativamente estável.

Do ponto de vista de Marcuschi (2002), gênero é uma entidade socialmente agregadora indispensável e uma forma de ação social em qualquer situação de comunicação. Em outras palavras, o autor afirma que gênero é entendido como uma ação específica da linguagem definida pelos atributos da interação social. Em qualquer ambiente de discurso, eles não são modelos estanques, se descrevem como eventos de texto altamente plásticos e dinâmicos.

Defende-se o gênero textual em sala de aula porque ele abriu a possibilidade de integrar como práticas de leitura, escrita e análise da linguagem, comuns nas escolas básicas, textos com efetiva circulação social em diferentes campos e práticas sociais, que podem concretizar seus ideais para o exercício pleno de seus direitos de cidadania.

Principalmente em termos de gênero de leitura, é importante que, como mediador, o professor considere o texto, o contexto e os fatores pragmáticos para produzir conjuntamente o sentido do texto. O importante é que os professores realizem primeiro a fase de pré-leitura, e depois a leitura propriamente dita, incluindo atividades de compreensão e interpretação do texto. Segundo Hila (2009), a pré-leitura é entendida como uma série de atividades de incentivo e desencadeamento, cujo objetivo é desencadear os planos mentais das crianças para a leitura de conteúdos.

Por outro lado, a compreensão incide sobre os elementos desse tipo de ambiente de produção, bem como a capacidade de enfrentar e compreender as informações do texto, que são as informações agregadas às informações trazidas pelo leitor para a produção de novas informações. Segundo a autora, nesse ponto do trabalho de leitura, além da questão do raciocínio, as questões de gênero também devem ser explicadas detalhadamente, o que envolve uma estrutura, o estilo e a temática do gênero. A produção de sentido é uma combinação de texto e elementos contextuais. No processo de interpretação, as informações são avaliadas e julgadas pelo leitor.

Se entendermos que não trocamos frases ou palavras no decorrer da interação, mas sim enunciados compostos de unidades de linguagem, como pensa Bakhtin, não há razão para usar o texto como desculpa para usar regras, vocabulário específico e recuperação separados a partir dele. Nesse sentido, o uso do conceito de gênero texto / discurso torna-se imprescindível, pois nos mostra o texto como corpo comunicativo sem negar sua particularidade ou divorciando-o do contexto histórico-social.

Portanto, conforme sugere Brandão (2001), assume-se um novo conceito de ensino de línguas, para cultivar as habilidades comunicativas dos alunos, e considerando que o texto é uma unidade de comunicação, para nós, os alunos devem ser expostos a diferentes tipos de textos e gêneros do discurso para compreender sua particularidade e as características de sua identificação. Orientar a prática do ensino de línguas sob este conceito também significa repensar os conceitos arraigados da escola sobre língua e aprendizagem, e divulgar um papel fundamental nos materiais de ensino, posturas, e métodos de ensino de línguas.

Em outras palavras, devemos tentar responder às seguintes perguntas: O que estamos preparando para os alunos? Estamos nos preparando para que eles adquiram uma capacidade de se comunicar, ou seja, se comunicar de forma eficaz em um ambiente real? Ou vamos deixar-los conhecer como regras, uma estrutura de linguagem abstrata e ilusória, para ficar longe da linguagem que os falantes usam na comunicação cotidiana e social? Acreditamos que muitas de nossas práticas de ensino de línguas ainda estão distantes do ambiente real de comunicação, e o papel do professor é trazer os alunos o mais próximo possível desses ambientes.

Por exemplo, isso é possível quando os alunos são expostos a um texto real. Portanto, esses textos devem ser estudados na perspectiva do discurso ou do

interacionismo social. É preciso aproximar o aluno do texto real com uma visão privilegiada e deixá-lo aprender a ler com o acesso seguro a diferentes gêneros para formar um leitor capaz e assim se tornar um cidadão. Marcuschi (2002) apontou que os textos são sempre expressos em um ou outro gênero textual e apontou que o conhecimento profundo da função dos gêneros textuais é essencial para a produção e compreensão.

Esta é a ideia básica dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais): o trabalho do texto deve ser baseado no gênero oral ou escrito. O mesmo autor também chamou a atenção para os principais aspectos a considerar na utilização de tipos de texto em sala de aula, a saber: a) a natureza da informação ou conteúdo veiculado no tipo; b) domínio do idioma (formal, informal, dialeto, cultura, etc.); c) o tipo de situação em que se encontra o texto (pública, privada, ordinária, solene, etc.); d) uma relação entre os participantes (conhecidos, desconhecidos, classe social, formação, etc.); e) a natureza das metas de atividade desenvolvida usando esses tipos.

É preciso ainda ter em mente como questões relacionadas ao oral e à escrita, uma mesclagem dessas formas em diferentes tipos, intertextualidade e diferentes tipos (tipos que adquirem outros tipos de características em alguns casos). No entanto, não se pode ignorar o fato de que a determinação do gênero depende principalmente dos objetivos interativos do palestrante e da natureza do tópico a ser discutido. Em primeiro lugar, é uma questão de uso, não de forma.

Por sua vez, essas questões têm um papel decisivo no tratamento dos gêneros textuais, exigindo do professor conhecimentos teóricos e científicos para realizar um trabalho eficiente e eficaz em sala de aula. Marcuschi ainda tem dúvidas sobre o uso de gêneros na sala de aula e discute quais gêneros básicos devem ser usados no ensino. Na concepção do autor, essa não é uma escolha fácil: por outro lado, é preciso questionar se existe um gênero textual ideal para o ensino de línguas. Tudo mostra que a resposta é não. Mas do mais informal ao mais formal, do mais privado ao mais público, etc., é possível identificar o tipo de dificuldade progressiva.

Deve-se notar também que os professores não precisam usar terminologia científica ao lidar com os tipos de texto / discurso em sala de aula. No entanto, eles podem permitir que os alunos compreendam a intenção da interação, o contexto do discurso e o impacto do significado em vários gêneros de texto / discurso. É uma

questão de linguagem, não apenas de terminologia, o que tem levado a uma nova compreensão da linguagem, sua função e seu uso. Acredita-se que, ao adotar essa perspectiva, os professores podem não só fornecer novos rumos para o desenvolvimento dos textos em sala de aula, mas também conscientizar os cidadãos de que estão construindo e mudando o mundo ao se comunicarem, pois nessa perspectiva a linguagem e a vida não se separam.

Ao tratar dos níveis de processamento de sentido de leitura, Silvania Faccin Colaço (1999) apresenta três aspectos vinculados a esses níveis. O nível explícito de leitura, conforme aponta a autora é aquele em que ocorre a leitura superficial, na qual o sujeito-leitor identifica informações que estão expostas na superfície textual, como o título do texto, os nomes das personagens, o nome do autor, enfim, configura-se como um processo de leitura com base na mera decodificação¹. No que se refere ao nível implícito, ingressa-se nas informações/mensagens que estão no âmbito do subentendido, exigindo do leitor uma maior e melhor co-construção de sentidos com o texto, a exemplo das ironias, dos eufemismos, da relação linguístico-textual. Já no que faz menção ao metaplícito, que segundo Colaço (1999) é o mais complexo nível de leitura, refere-se ao processo inferencial, por exemplo, abarcando as relações que o sujeito-leitor faz os seus conhecimentos de mundo e o que lê; constitui-se, portanto, um nível de leitura que está para o discurso, as intencionalidades comunicativas do texto.

É sob um prisma semelhante que Marcuschi (2008) vai diferenciar compreensão textual de interpretação de texto. Para ele, a interpretação compreenderia o que para Colaço (1999) englobaria os níveis explícito e implícito, isto é, trata-se de um processo de leitura que engloba tanto a decodificação quanto as articulações implementadas pelo leitor com o que está implícito no texto. Já a compreensão textual, conforme os pressupostos de Marcuschi (2008), depreende-se em um estado cognitivo de leitura, o que para Colaço (1999) corresponde ao nível de processamento de sentido metaplícito, que contempla os processos inferenciais, ou seja, corresponde a que informação pode se chegar a partir da leitura da superfície do texto; vai além: compreender um texto significa falar em uma leitura

¹ Cabe esclarecer que o processo de decodificação é de extrema importância para a prática de leitura, mas que é um fenômeno que deve, pelo menos é o que se espera, ser apreendido durante ou até no máximo os anos iniciais do Ensino Fundamental. Por outro lado, em se tratando de um sujeito do Ensino Fundamental dos Anos Finais ou do Ensino Médio, verifica-se que a decodificação do texto não deve ser o principal objetivo da leitura, tendo em vista que se trata de um procedimento básico, elementar, devendo dar espaço para processos mais complexos de interação com o texto, favorecendo o desenvolvimento da criticidade do leitor.

proficiente – ou pelo menos próximo disso –, em que o sujeito-leitor atua de forma efetiva e participante na construção de sentidos do texto.

Também, Marcuschi (2008), além de Hila (2009) e Rojo (2004) sugerem tipologias responsáveis por classificar as produções enunciativas de atividades de leitura. Segundo Marcuschi (2008), as questões/atividades de leitura podem ser dos tipos: perguntas do cavalo branco de Napoleão, as quais se caracterizam pela obviedade; as de cópias, em que se basta copiar e colar para respondê-las; as objetivas, correspondentes àquelas explícitas no texto; as inferenciais, que exigem articulação de informações contextuais por parte do leitor; as globais, que se relacionam à compreensão textual; as subjetivas, em que o leitor fica livre para promover inferências à sua maneira em relação ao conteúdo do texto; as vale-tudo, que de tão mal feitas admitem quaisquer respostas; as impossíveis, que não admitem quaisquer respostas; e as metalinguística, que avaliam a língua de maneira desconexa do contexto.

Hila (2009), cuja classificação se aproxima mais da de Rojo (2004), sugere uma classificação das questões em: de pré-leitura, que visa ativar conhecimentos prévios dos alunos; de leitura, que se vinculam ao texto e suas relações com o mundo; e as de pós-leitura, atreladas às transformações de leitura perpassadas pelo leitor diante do texto lido. Rojo (2004) classifica as questões de leitura em: de decodificação, em que há uma mera verificação de informações explícitas no texto; de compreensão, abarcando um processo um pouco mais complexo; e o de interpretação, que corresponderia à ideia de compreensão textual trazida por Marcuschi (2008). Luiz Antônio Marcuschi (2008) considera a leitura sob um ponto de vista textual, pode-se dizer que até próximo do que Jakobson (2010) considerava ao tratar dos elementos necessários à comunicação: emissor, receptor, mensagem, canal, contexto e código; todavia, diferentemente de Jakobson (2010), parte da noção de que uma situação comunicativa, a qual abarca todos esses elementos da comunicação, está intimamente atrelada à ideia de gênero textual, o qual é materializado em um texto.

Ensinar e aprender a ler são práticas imprescindíveis no contexto educacional, sendo dever do Estado, da família e da escola atuarem no sentido de desenvolver competências leitoras no sujeito. A escola, em especial, no âmbito da disciplina de Língua Portuguesa, tem um papel fundamental, tendo em vista que é nela em que os professores irão desenvolver atividades/escrever enunciados referentes à leitura

de gêneros textuais diversos, com vistas a direcionar a leitura do aluno para que ele consiga compreender ao máximo o que o texto traz. Nessa perspectiva, o professor deve ser capaz de criar atividades de leitura que aflorem as percepções textual-discursivas dos sujeitos, fazendo com que eles possam alcançar o nível metaplícito de leitura (COLAÇO, 1999).

Em sua obra intitulada *Enunciado de atividades e tarefas escolares: modos de fazer*, Denise Lino de Araújo (2017) depreende que a articulação de atividades de leitura por parte dos professores envolve/demanda operações mentais de alta complexidade, tendo em vista que são os docentes, por meio desse tipo de produção enunciativa, os responsáveis por nortear os seis domínios – conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação – que contemplam o processo de leitura dos alunos. Dessa forma, ao passo que o processo de leitura, sobretudo proficiente, é de grande complexidade, também o é o de produção de atividades/de enunciados que objetivam não somente direcionar o aluno a uma leitura mais eficaz, como também os tornam leitores proficientes, que partem da decodificação para uma leitura discursiva, isto é, que permita inferências para além do texto, abrangendo as intenções comunicativas reais.

Sabendo da importância da leitura para a formação cidadã e do professor na condição de sujeito indispensável no processo de formação de leitores, serão apresentadas, adiante, as noções sobre leitura e produção de atividades de leitura de gêneros textuais contempladas em dois documentos importantes para o contexto educacional brasileiro, especialmente no tocante à área de Língua Portuguesa: os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997) e a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental (BRASIL, 2018).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997) destinado aos terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental, correspondentes ao período das antigas 5ª à 8ª séries, apresenta, de início, os dez objetivos do Ensino Fundamental, segundo os quais, o aluno terá de ser formado para compreender, posicionar-se, conhecer, perceber, desenvolver, utilizar, saber, questionar uma infinidade de elementos culturais, sociais, políticos, econômicos, ambientais, identitários, enfim, um conjunto de habilidades a serem desenvolvidas nos sujeitos. O verbo com o qual se inicia o primeiro objetivo, *compreender*, já permite inferir a leitura como processo primordial para que haja, de fato, o cumprimento de todos os

objetivos seguintes apontados como imprescindíveis a serem alcançados no âmbito do Ensino Fundamental Anos Finais, como hoje é conhecido.

Focalizando o segundo objetivo apresentado, destaca-se que se pretende fazer com que o sujeito posicione-se “(...) de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;” (BRASIL, 1997, p. 7). Dado o exposto, ao utilizar o termo *diálogo* se consegue perceber uma forte influência da ideia de leitura enquanto ato de compreensão de uma situação discursiva com vistas a uma ação na realidade.

Ainda cabe tratar de duas das críticas apontadas pelos PCN (BRASIL, 1997, p. 18) ao ensino de Língua Portuguesa decaem na “(...) desconsideração da realidade e dos interesses dos alunos;” e na “(...) excessiva escolarização das atividades de leitura e de produção de texto;”. Ambas as críticas estão intrinsecamente vinculadas à leitura e a como esse processo deve ser encaminhado diante da relação professor-aluno, a fim de que se consiga formar sujeitos que estabeleçam as relações entre o que leem e as suas realidades. Nesse sentido, sugerem que o trabalho com a leitura deve preconizar a compreensão ativa dos elementos que fazem parte do texto e não apenas a decodificação. Assim, trata-se dos gêneros textuais como fenômenos comunicativos relativamente estáveis. Os PCN caracterizam-nos a partir de três elementos: estrutura composicional, conteúdo temático e estilo.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), já nas suas dez competências gerais, as quais estão atreladas a todos os componentes curriculares no âmbito do Ensino Fundamental, sugere a implementação de uma perspectiva discursiva de leitura, o que pode ser facilmente observável quando logo na primeira competência se fala em

Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. (BRASIL, 2018, p. 9)

Isso significa dizer que se deve valorizar e colocar em uso os conhecimentos de mundo dos sujeitos, com vistas, como bem diz o texto, a *entender e explicar* a própria realidade, o que significa, simplificadaamente, ler o mundo, mas também o

texto, pois como já afirmava Paulo Freire (1997) em *A importância do ato de ler*, a leitura do mundo deve preceder a leitura da palavra (do texto), mas vale dizer, para além disso, que a leitura da palavra permite que o sujeito compreenda ainda mais o mundo em que vive, podendo agir para transformar a sua realidade e a daqueles que o circundam.

Ao fazer referência à área de linguagens de uma forma geral, a BNCC apresenta que a leitura é um processo de grande valia, tendo em vista que favorece ao sujeito a construção de “(...) conhecimentos nos diferentes componentes, por sua inserção na cultura letrada, e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social.” (BRASIL, 2018, p. 61). Ainda no tocante às especificidades da área de linguagens, a Base traz mais seis competências a serem desenvolvidas no aluno, todas vinculadas ao processo de leitura, pois a leitura em tudo está.

Quando se trata, da disciplina de Língua Portuguesa, o documento é veemente ao afirmar que o estudo deve estar centrado no texto

(...) como unidade de trabalho e as **perspectivas enunciativo-discursivas** na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. **(grifo meu)** (BRASIL, 2018, p. 65)

Cabe destacar a parte por mim grifada em que o texto da BNCC atrela o texto e a leitura dele às *perspectivas enunciativo-discursivas*, contemplando, dessa maneira, uma abordagem da leitura de gêneros textuais que depreendam o texto enquanto produção discursiva dialógica, interativa e social. O texto prossegue apresentando o principal objetivo do componente de Língua Portuguesa: promover o letramento dos sujeitos, isto é, desenvolver as habilidades de leitura e de escrita diante do contexto social. Logo, toda ideia de leitura construída no decorrer do texto da Base se dispõe a trabalhar o social e, desta forma, entendendo o social como discursivo, tem-se a preconização do trabalho da leitura com base no discurso e nos gêneros textuais.

Fundamentada em quatro eixos principais, o da oralidade, o da leitura, o da produção textual e o da análise linguística (BRASIL, 2018), a disciplina de Língua Portuguesa deve, portanto, contemplar – detenho-me a tratar do eixo da leitura, foco deste trabalho – aspectos relativos à formação de sujeitos-leitores e o primeiro passo para isso é a formação de professores que tenham as mínimas condições

teórico-metodológicas para desenvolver enunciados de atividades de leitura de gêneros que promovam a construção de leitores, de fato.

No tocante ao eixo da leitura, especificamente, a Base apresenta um quadro para nortear o professor a respeito de que práticas de leitura devem ser trabalhadas; é nesse momento em que se expõe a prática da “Dialogia e relação entre textos” (BRASIL, 2018, p. 71), ao afirmar a necessidade de identificar e refletir sobre os efeitos de sentidos presentes nos textos, bem como de estabelecer relações no que se refere à, por exemplo, interdiscursividade, isto é, a presença de um dado discurso no discurso do outro. Nesse sentido, ainda mais do que se presentifica no contexto dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997), a perspectiva de leitura metaplícita e discursiva se faz marca registrada nesse documento norteador da educação de Língua Portuguesa no Brasil (na BNCC).

4 UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA A MEDIAÇÃO DA LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL II

O produto pedagógico para a formação de mediadores de leitura aqui proposto é um curso de extensão dirigido especialmente para professores do Ensino Fundamental II.

Os objetivos do referido curso buscam compreender melhor os aspectos teóricos e práticos da mediação de leitura com vistas à formação crítica dos sujeitos envolvidos nesse processo; avaliar propostas de mediação da leitura em materiais didáticos (livros e outros materiais pedagógicos), analisados a partir dos estudos do letramento; apresentar propostas de atividades de mediação de leitura aplicáveis ao contexto do Ensino Fundamental II a partir de gêneros textuais que emergem do cotidiano comunicacional e interacional dos alunos.

Os procedimentos a serem utilizados para o desenvolvimento do produto partem de pressupostos teórico-metodológicos apresentados por Filatro (2004), considerando para a articulação do produto os postulados de Kleiman (1998) e de Soares (1999), que trazem a perspectiva do letramento ao sugerirem a prática da leitura na escola, a partir do cotidiano dos alunos. Dessa maneira, considera-se que o ensino de leitura e escrita dissociado das práticas sociais dos estudantes coaduna com o modelo “autônomo” de letramento (STREET, 2010), o qual confere maior importância ao letramento associado à escolarização face aos demais letramentos, atribuindo-lhe o condão de ignorar, senão de apagar, as culturas locais. Concebido dessa forma, o letramento escolar pode ter um efeito contrário ao comumente pretendido, que é o de aproximar os alunos da cultura valorizada.

A partir do problema discutido ao longo do presente trabalho, apresentamos uma proposta teórico-metodológica de formação docente a partir da utilização de gêneros textuais diversos. Tal proposta apresenta um conjunto de textos e atividades reflexivas que visam a reflexão e ação sobre a organização do texto e seus procedimentos enunciativos.

O desenvolvimento do produto partiu de um levantamento bibliográfico em torno de estudos que versam sobre a formação de mediadores de leitura no contexto brasileiro, mais especificamente no tocante ao Ensino Fundamental II.

Nesta perspectiva, o produto tem como público os professores que lecionam a disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II, especialmente em

escolas públicas da rede municipal de ensino da cidade de Sousa/PB, espaço de exercício da nossa prática docente. O objetivo é sugerir uma formação mais consistente desses docentes em relação às práticas de mediação de leitura, as quais devem partir sempre do cotidiano dos sujeitos, a partir de práticas ideológicas de letramento (STREET, 2010) que façam sentido para a vida dos discentes.

A meta é disponibilizar para os docentes um material que proporcione o aprofundamento teórico-prático para os docentes, com vistas à dinamização das práticas de mediação da leitura, especialmente no Ensino Fundamental II.

O material do produto foi pensando a partir das considerações do letramento ideológico (STREET, 2010), que defende que a formação dos mediadores de leitura deve considerar os diversos contextos socioculturais de formação de leitores a partir de suas realidades específicas. Entre as estratégias utilizadas no desenvolvimento do produto estão a aproximação com as tecnologias digitais da informação e da comunicação – a exemplo dos próprios *smartphones* dos alunos – e uma maior abordagem no espaço escolar de gêneros textuais diversos que contemplem as necessidades comunicativas dos alunos dessa fase escolar.

Os conteúdos e materiais do curso de extensão aqui proposto estão organizados sob a forma de um caderno pedagógico, de maneira que os professores em formação possam ter acesso a todo o conteúdo e materiais a serem analisados, bem como às sugestões de atividades propostas, evidenciando:

- **O grau de interação entre os alunos e entre os alunos e o professor, possibilitado pelas atividades instrucionais propostas.** Busca-se, neste sentido, um nível de interação que permita troca de experiências e compartilhamento de informações.
- **O grau de interatividade (interação com o material) proporcionado por esses produtos.** O que se almeja é o alcance de um grau significativo de interação a partir de recursos visuais diversos, como imagens, links, os quais viabilizem uma maior atenção por parte do professor em formação em relação ao produto.
- **A capacitação dos professores.** A capacitação será pensada como um *continuum*, envolvendo elementos teórico-práticos acerca da mediação da leitura em contextos escolares do Ensino Fundamental II.

- **O suporte pedagógico.** O suporte pensado constitui-se de um caderno pedagógico que apresenta uma proposta de curso de formação de mediadores de leitura, a ser desenvolvido tanto presencialmente, em encontros, quanto por meio de plataformas digitais diversas. (FILATRO, 2004)

Esta proposta de produto considera a formação continuada de professores enquanto mediadores de leitura. Dessa maneira, ao se fortalecer o desenvolvimento de práticas leitoras efetivas na escola, o mediador de leitura estará contribuindo para o desenvolvimento de cidadãos críticos, reflexivos, participativos e que exerçam plenamente sua cidadania.

Esperamos que este produto viabilize uma formação mais efetiva dos mediadores de leitura, isto é, desses sujeitos-professores que se fazem ponte entre a leitura, a formação cidadã e os alunos que trazem das suas realidades saberes essenciais que devem ser considerados primordiais pelos professores no momento de elaboração, desenvolvimento e avaliação das atividades de mediação de leitura.

Em outras palavras, como diria Street (2010), o que propomos é a persistência em práticas de letramento autônomo, isto é, em práticas de leitura e de escrita que consideram os contextos sociais dos alunos, daí a necessidade de se caminhar na perspectiva de letramentos ideológicos, que vinculem à escola às situações comunicativas reais que fazem parte do cotidiano dos discentes, assim como se pretende fazer na formação de mediadores de leitura com o produto (o curso de extensão) que aqui se apresenta brevemente.

A proposta de curso de extensão aqui apresentada intitula-se “Ressignificando a formação e prática de mediadores de leitura no Ensino Fundamental II” e foi construída no intuito de contribuir para formação de professores de Língua Portuguesa, mediadores de leitura no contexto do Ensino Fundamental II. Na verdade, é importante dizer que esta proposta não quer ser impositiva e engessada, visto que, a depender do contexto, ela pode sofrer ajustes com vistas a se adequar para contextos diversos atrelados a questões socioculturais, considerando-se as variadas possibilidades de formação e atuação dos mediadores de leitura.

PROPOSTA DE CURSO DE EXTENSÃO
RESSIGNIFICANDO A FORMAÇÃO E PRÁTICA DE MEDIADORES DE LEITURA
NO ENSINO FUNDAMENTAL II

EMENTA

Concepções de leituras e tipos de ensino. Reflexão em torno dos objetivos do ensino de leitura em conformidade com os documentos oficiais do Ensino Fundamental II. As novas tecnologias da informação e comunicação. Avaliação de materiais pedagógicos do ensino de leitura. Produção de planos de aula com enfoque em leitura para aplicação em turmas de Ensino Fundamental II. Avaliação e compartilhamento das intervenções.

OBJETIVOS

Objetivo geral: Estabelecer relações entre os enfoques teóricos e práticos que permitam ressignificar a metodologia de trabalho com a leitura do professor de língua portuguesa que atua no Ensino Fundamental II.

Objetivos específicos:

- ✓ Consultar os documentos oficiais que normatizam o ensino de língua(gens) na Educação Básica;
- ✓ Refletir sobre procedimentos de trabalho com a leitura no Ensino Fundamental II;
- ✓ Planejar ações educativas que favoreçam a aprendizagem da leitura, considerando os usos sociais do texto.
- ✓ Elaborar atividades que contemplem leitura mediante a diversidade dos gêneros textuais;
- ✓ Compartilhar os resultados da experiência vivenciada com a aplicação do plano de atividades.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO E AÇÕES

MÓDULO I

TEMA: O professor como mediador da leitura e as concepções teóricas subjacentes à prática docente que normatizam o ensino de leitura nos documentos oficiais.

DURAÇÃO: 8 h/a (metade em um turno e a outra metade em outro turno; ou, então, metade da carga horária em um dia e a outra metade em outro).

RECURSOS UTILIZADOS: *data show, pendriver, notebook, folhas A4.*

DESCRIÇÃO DAS AÇÕES:

- Em um primeiro momento, é importante que se faça uma sondagem do contexto de atuação dos professores que participarão do curso, a fim de que o formador entenda melhor o perfil desses sujeitos, com vistas a direcionar da melhor maneira o processo formativo de mediadores de leitura. Para isso, é importante que se pergunte a eles sobre: vocês atuam em escolas da zona rural ou da zona urbana? A escola, se for da zona urbana, é central ou periférica? A escola conta com biblioteca e/ou outros espaços de incentivo à leitura?
- Após essa sondagem mais inicial, parte-se para um compartilhamento também inicial de práticas e experiências de leitura que esses professores têm desenvolvido em suas respectivas salas de aula do Ensino Fundamental II. A partir de perguntas do tipo *Como você trabalha no processo de mediação de leitura no Ensino Fundamental II?* e *O que significa mediar a leitura?*, são apresentadas aos professores as concepções de leitura, desde o entendimento dessa prática como decodificação à acepção mais ampla de prática social. Discute-se, ainda, letramento e gêneros textuais;
- Discute-se, brevemente, a história do ensino de leitura no Brasil e se contrasta esse percurso com os índices alarmantes em leitura indicados pelas avaliações nacionais e internacionais, o que demanda um outro olhar dos professores no trabalho com a leitura em sala de aula na perspectiva da mediação;
- Diante disso, apresenta-se, inicialmente, as orientações curriculares para leitura encontradas nos Parâmetros Curriculares Nacional de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental II. Paralelamente, associam-se teorias que focalizam e reforçam aspectos dos PCN, como a importância de se trabalhar aspectos de leitura, escrita, oralidade e análise linguística a partir dos gêneros textuais;
- Paralelamente, apresentam-se as discussões da Base Nacional Comum Curricular de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental, sua organização

geral, as competências e habilidades por elas contempladas. Nesse sentido, discute-se com os professores o caráter mais metodológico da BNCC em comparação aos PCN, que se tratava de um documento mais teórico. Ademais, sinaliza-se a organização dos conteúdos de língua portuguesa em campos de atuação, essenciais para se compreender e planejar o trabalho com a leitura a partir de gêneros circulantes em determinadas situações comunicativas da sociedade;

- Por fim, ao se apresentar aos professores em formação tais considerações, solicita-se que escrevem em um pequeno pedaço de folha de papel se eles têm atuado em sala de aula em conformidade com tais documentos; ainda, devem responder em que perspectiva de leitura tem se baseado seu trabalho com leitura em sala de aula. Esse papel deve ser entregue ao professor formador e serão discutidos com todos no próximo encontro.

MÓDULO II

TEMA: Fundamentos teórico-metodológicos sobre propostas de ensino que contemplem leitura.

DURAÇÃO: 8 h/a (metade em um turno e a outra metade em outro turno; ou, então, metade da carga horária em um dia e a outra metade em outro).

RECURSOS UTILIZADOS: *data show, pendriver, notebook*, folhas A4.

DESCRIÇÃO DAS AÇÕES:

- De início, o professor formador retomará o que os professores em formação escreveram sobre a concepção de leitura que embasa suas práticas em sala de aula e se eles estão cumprindo com os direcionamentos normativos em relação ao ensino de leitura;

- A partir disso, discutem-se aspectos teórico-metodológicos do ensino de leitura, a partir de autores como Hila (2009), Marcuschi (2008) e Rojo (2004), frisando-se a importância de partir do gênero texto para se conseguir eficácia nesse processo;

- Discutem-se, então, mediações de leitura implementadas no livro didático de português, em que os professores serão questionados sobre os aspectos contemplados nas atividades apresentadas, em uma perspectiva crítica. Para tanto, consideram-se as já discutidas contribuições de Hila (2009), Marcuschi (2008) e Rojo (2004) sobre a elaboração de questões de leitura;

- Nesse sentido, os professores, em grupos de até 3 integrantes, a partir de exemplares de gêneros textuais diversos, treinarão, na prática, a elaboração de

questões de leitura nesses gêneros, considerando-se os pressupostos teórico-metodológicos apresentados;

- Após isso, cada grupo apresentará as questões que elaborou ao restante dos professores, os quais opinarão sobre as construções das perguntas de leitura, averiguando se seguiram, de fato, os direcionamentos teórico-metodológicos discutidos no encontro;

- Finaliza-se este encontro relacionando as abordagens teórico-metodológicas discutidas, as questões elaboradas pelos grupos e as suas relações de aproximação e/ou disparidade em relação às orientações dos PCN e da BNCC.

MÓDULO III

TEMA: Aspectos linguísticos aplicados ao trabalho com leitura por meio de gêneros textuais, a partir de análise de materiais didáticos.

DURAÇÃO: 8 h/a (metade em um turno e a outra metade em outro turno; ou, então, metade da carga horária em um dia e a outra metade em outro).

RECURSOS UTILIZADOS: *data show, pendriver, notebook*, folhas A4.

DESCRIÇÃO DAS AÇÕES:

- Tendo em vista a necessidade de integração dos eixos leitura, escrita, oralidade e análise linguística/semiótica preconizada tanto nos PCN quanto na BNCC, reflete-se, junto aos docentes, a partir de aparato teórico-metodológico condizente, a importância de se trabalhar questões de análise linguística em atividade de leitura;

- Para tanto, os professores serão convidados a acessarem os sites “Portal do Professor” e “Portal Nova Escola”, a fim de encontrar planos de aula que tematizem leitura no contexto do Ensino Fundamental II e, com isso, irão analisá-los;

- Cada professor deverá buscar por planos que se vinculem a atividades com gêneros variados, dando preferência aos gêneros emergentes do contexto digital, a exemplo de infográficos, memes, entre outros;

- Com isso, os professores deverão analisar como a leitura é tratada em cada gênero nos planos de aula, tentando verificar aproximações e distanciamentos no tratamento da leitura nos diferentes gêneros, sobretudo em relação à abordagem da análise linguística/semiótica, verificando, nesse sentido, a diferença de tratamento da leitura e da análise linguística/semiótica em textos somente verbais e em textos multimodais;

- Nesse direcionamento, os professores serão levados a refletir sobre os aspectos do texto multifacetado, de modo que percebam que a análise linguística/semiótica pode ser associada à leitura de diferentes gêneros textuais de maneiras variadas;
- A partir disso, seleciona-se, dentre os planos encontrado pelos professores, dois deles (um que trabalhe um gênero mais verbal e o outro que trabalhe um gênero mais multissemiótico). Destarte, discute-se a importância e as peculiaridades de construção de questões que análise linguística em atividades de leitura de diferentes gêneros textuais;
- Assim, cada professor deverá, a partir do plano de aula que escolheu, analisar e propor mudanças na mediação da leitura, sugerindo acréscimo de ações, retirada ou alterações, com vistas a contemplar de forma mais consistente as preconizações dos documentos oficiais e das perspectivas teórico-metodológicas discutidas;
- Logo depois, ocorrerá um compartilhamento das análises de cada professor, de modo a haver uma socialização de apropriações do que tem sido discutido no processo formativo.

MÓDULO IV

TEMA: Elaborar e aplicar planos de aula para mediação da leitura: uma proposta.

DURAÇÃO: 8 h/a (metade em um turno e a outra metade em outro turno; ou, então, metade da carga horária em um dia e a outra metade em outro).

RECURSOS UTILIZADOS: *data show, pendriver, notebook*, folhas A4.

DESCRIÇÃO DAS AÇÕES:

- Retoma-se, com os professores, o processo de construção de um plano de aula. Trata-se da sua organização e funcionalidade. Apresentam-se, ainda, exemplos de planos de aula para o trabalho com a leitura. Analisam-se esses planos a partir das concepções discutidas até o momento no curso de formação;
- A partir disso, levando-se em consideração todas as discussões implementadas até este momento, solicita-se que os professores produzam, individualmente, um plano de aula (com a duração que acharem pertinente), a partir de uma determinada temática, que contemple o trabalho com a mediação de leitura de um determinado gênero textual;
- Nesse momento, o professor formador estará à disposição para esclarecimento de dúvidas;

- Após a construção dos planos, cada professor irá apresentar o que produzir para os colegas, os quais irão refletir, junto a ele, sobre aspectos positivos e aqueles que poderiam ser melhorados;
- Com o plano pronto em mãos, cada professor deverá aplicá-lo em uma de suas turmas, a fim de, no próximo encontro, compartilhar como foi a experiência.

MÓDULO V

TEMA: A experiência docente do professor mediador de leitura em formação continuada: compartilhando experiências.

DURAÇÃO: 8 h/a (metade em um turno e a outra metade em outro turno; ou, então, metade da carga horária em um dia e a outra metade em outro).

RECURSOS UTILIZADOS: *data show, pendriver, notebook*, folhas A4.

DESCRIÇÃO DAS AÇÕES:

- Neste momento, o professor formador recupera o percurso do processo formativo e os pontos abordados no processo de formação de mediadores de leitura;
- Inicia-se, então, o compartilhamento de experiências por parte de todos os professores, que poderão apresentar fotos dos alunos em seu processo de mediação da leitura;
- Nesse sentido, os docentes irão fazer, oralmente, compartilhando com os colegas, uma autoavaliação das suas trajetórias no decorrer do curso de formação, de modo a diagnosticar o que foi positivo, o que pode ser melhorado e o que ele aprendeu e que, certamente, levará consigo em suas práticas de mediação de leitura no Ensino Fundamental II.

OFICINAS FORMATIVAS DE MEDIADORES DE LEITURA

APRESENTAÇÃO

Prezados Professores e Professoras!

Este conjunto de oficinas tem por objetivo favorecer discussões teórico-metodológicas que visam subsidiar a formação continuada de professores enquanto mediador de leitura no contexto do Ensino Fundamental II.

Para tanto, apresentamos um conjunto de atividades que vislumbram o desenvolvimento de reflexões importantes em torno da formação de alunos-leitores.

Vamos ingressar nessa jornada de conhecimentos? Avante!

OFICINA I

Prezados Professores e Professoras, antes de qualquer coisa, precisamos conhecê-lo melhor.

Para tanto, é importante que você responda ao seguinte questionário:

QUESTIONÁRIO DE SONDAGEM

PARTE I – IDENTIDADE E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

01) Idade (em anos)?

02) Sexo biológico:

() Masculino

() Feminino

() Outro. Qual? _____.

() Prefiro não responder.

03) Coursou a Educação Básica em escola pública ou privada?

() Totalmente em escola pública.

() Totalmente em escola privada.

() Maior parte em escola pública.

() Maior parte em escola privada.

04) Qual(is) seu(s) curso(s) de graduação(ões)?

05) Se tiver graduação em licenciatura em letras, essa foi a sua primeira opção quando prestou vestibular? Justifique.

06) Você tem algum curso de aperfeiçoamento ou de pós-graduação *lato sensu* (especialização)?

() Não.

() Sim. Qual(is)? _____

07) Você tem algum curso de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado ou doutorado)?

() Não.

() Sim. Mestrado. Em quê? Quando concluiu? Em que instituição?

() Sim. Doutorado. Em quê? Quando concluiu? Em que instituição?

08) Quantos anos você tem de prática de sala de aula?

() menos de 1 ano.

() entre 1 e 2 anos.

() entre 3 e 5 anos.

() entre 6 e 8 anos.

() entre 9 e 11 anos.

() entre 12 e 15 anos.

() entre 16 e 20 anos.

() 21 anos ou mais.

09) Quanto tempo de experiência com o Ensino Fundamental II?

() menos de 1 ano.

() entre 1 e 2 anos.

() entre 3 e 5 anos.

() entre 6 e 8 anos.

() entre 9 e 11 anos.

() entre 12 e 15 anos.

() entre 16 e 20 anos.

() 21 anos ou mais.

10) Trabalha em que turno(s)?

() manhã

() tarde

() noite

11) Qual a sua carga horária semanal como docente?

- () até 20h/a.
() entre 21h/a e 30h/a.
() entre 31h/a e 40h/a.
() 41h/a ou mais.

12) Em que rede(s) de ensino você trabalha?

- () rede municipal
() rede estadual
() rede federal
() rede particular

13) Exerce ou já exerceu outras funções além da de docente? Se sim, quais? Onde?

14) Qual foi a última vez em que você participou de alguma atividade de formação continuada? De que se tratava?

15) Você se sente motivado(a) para a docência hoje?

- () Sim. Por quê?

- () Não. Por quê?

16) Existe algum momento que considera de grande valor positivamente em sua carreira docente? Se sim, qual?

- () Não existe.
() Existe. Qual?

17) Existe algum momento que considera muito negativo em sua carreira docente? Se sim, qual?

- () Não existe.
() Existe. Qual?

PARTE II – Experiências de leitura

18) Que tipos de leitura você praticava antes de ingressar na escola da Educação Básica?

19) E quando entrou na escola?

20) E na universidade?

21) E atuando como docente?

22) E na vida?

PARTE III – O PROFESSOR COMO MEDIADOR DE LEITURA

23) Qual concepção de leitura você adota na sua prática docente?

24) Como você trabalha leitura em sala de aula? Dê um exemplo.

25) Que gêneros textuais você costuma abordar em sala de aula?

26) Quais os desafios para o ensino de leitura em sala de aula?

27) Você costuma fazer uso das tecnologias digitais em suas aulas? Se sim, quais? Dê um exemplo de como faz esse uso.

28) Você costuma associar o uso das tecnologias digitais ao trabalho com a leitura? Se sim, como? Dê um exemplo.

29) A(s) escola(s) em que você leciona toma(m) por base o trabalho com projetos pedagógicos voltados à leitura? Se sim, cite um exemplo de projeto desenvolvido.

30) Você tem algum projeto de ensino? Se sim, qual? Escreva um pouco sobre.

31) Assinale com um X as opções que correspondem a conceitos/expressões que você conhece e dê uma rápida definição do termo/expressão que conhecer.

() Multimodalidade

() Letramento

() Gêneros textuais

() Tipologias textuais

() Mediação de leitura

Agora, colegas, vejamos alguns aspectos importantes a serem considerados em relação a algumas ideias sobre leitura, mediação de leitura e os documentos parametrizadores da Educação Básica em relação ao trabalho com a leitura no contexto escolar.

A leitura é muito mais
do que decifrar palavra.

Quem quiser parar pra ver
Pode até se surpreender:

Vai ler nas folhas do chão,
se é outono ou se é verão;

nas ondas soltas do mar,
se é hora de navegar;

e no jeito da pessoa,
se trabalha ou se é à toa;

na cara do lutador,
quando está sentindo dor;

vai ler na casa de alguém,
o gosto que o dono tem;

e no pelo do cachorro,
se é melhor gritar socorro;

e na cinza da fumaça,
o tamanho da desgraça;

e no tom que sopra o vento,
se corre o barco ou vai lento;

e também na cor da fruta,
e no cheiro da comida,

e no ronco do motor,
e nos dentes do cavalo,

e na pele da pessoa,

e no brilho do sorriso,

vai ler nas nuvens do céu,
vai ler na palma da mão,

vai ler até nas estrelas,
e no som do coração.

Uma arte que dá medo,
é a de ler um olhar,

pois os olhos têm segredos,
difíceis de decifrar. (AZEVEDO apud PERISSÉ, 2005, p. 2-4)

*Referência: PERISSÉ, Gabriel. **Elogio da leitura**. Barueri, SP: Manole, 2005.*

“Ao definirmos a leitura quer como um processo de extração de significado (ênfase no texto) quer como um processo de atribuição de significado (ênfase no leitor) encontramos, em ambos os casos, uma série de problemas mais ou menos intransponíveis. A complexidade do processo da leitura não permite que se fixe em apenas um de seus pólos, com exclusão do outro. Na verdade, não basta nem mesmo somar as contribuições do leitor e do texto. É preciso considerar também um terceiro elemento: o que acontece quando leitor e texto se encontram. Para compreender o ato da leitura temos que considerar então (a) o papel do leitor, (b) o papel do texto e (c) o processo de interação entre o leitor e o texto.”

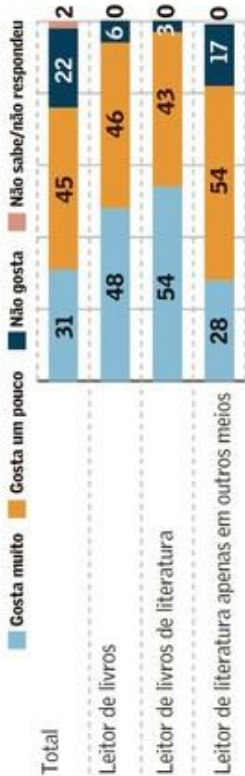
*LEFFA, Vilson J. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996, p. 17.*

Agora, observe o gráfico a seguir que contempla dados da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, do ano 2020 (disponível em: <https://valor.globo.com/eu-e/noticia/2020/09/11/o-que-o-brasileiro-le.ghtml>, acesso em 03 jun. 2021):

Retratos da leitura no Brasil

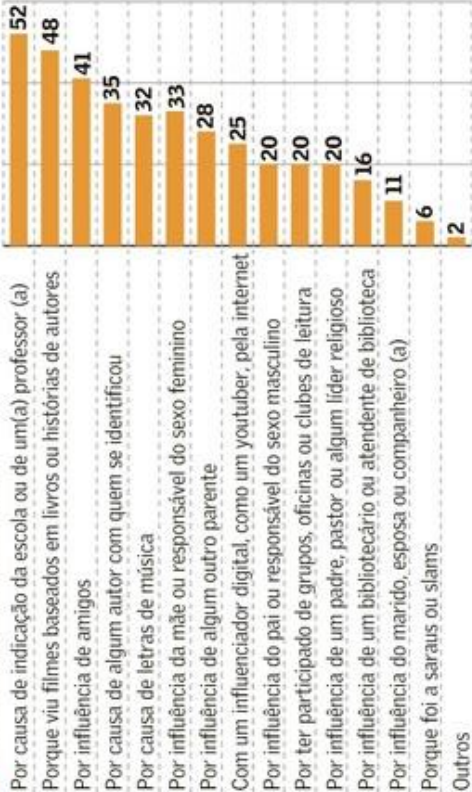
Pesquisa mostra comportamento do brasileiro

Gosto pela leitura (%)



Base: Amostra 2019 (8.076), leitores 2019 (4.270); leitores de literatura 2019 (2.335); leitores apenas em outros meios 2019 (2.559)

Interesse por literatura (%)

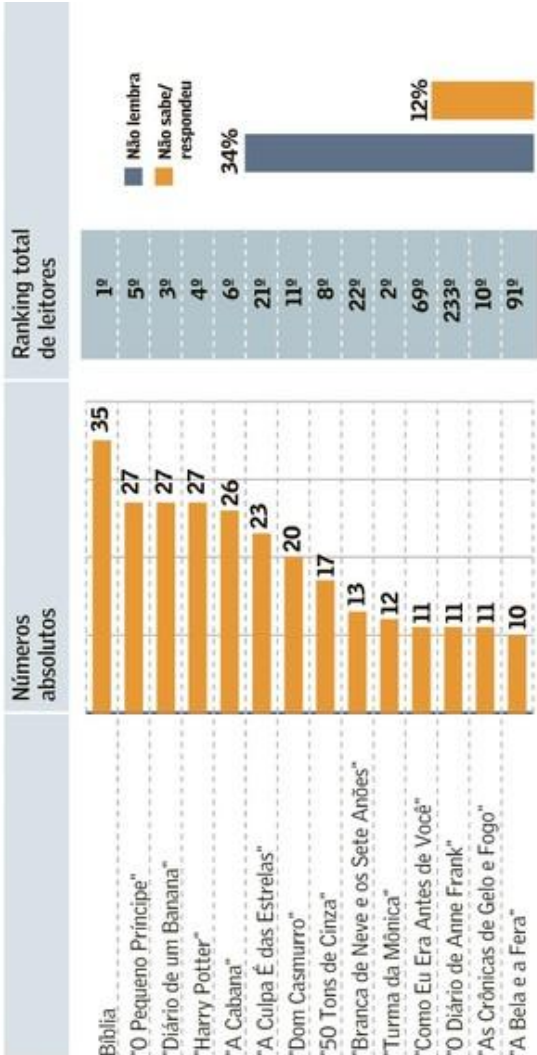


Base: leitores de literatura independentemente do meio 2019 (4.894)

Fonte: Instituto Pro-Livro/Itaú Cultural; Ibope Inteligência. Período: 28 de outubro de 2019 a 13 de janeiro de 2020. Abundância nacional (8.076 entrevistas domiciliares em 208 municípios); público: população brasileira residente com 5 anos e mais, alfabetizada ou não.

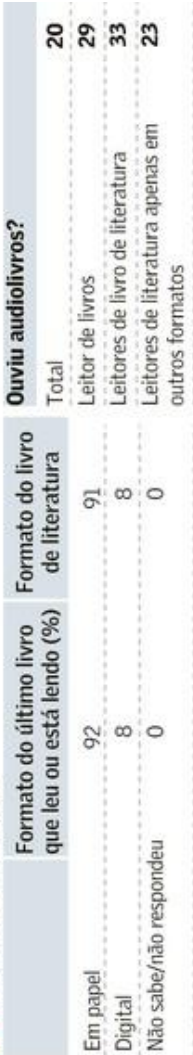
Último livro de literatura lido

Os 14 mais citados



Base: Leitores de literatura (2.335)

Formato do último livro



Base: Leitores (4.270) e leitores de livros de literatura (2.335)

Base: Amostra (8.076), leitores (4.270), leitores de literatura (2.335), leitores apenas em outros meios (2.559)

A ABORDAGEM DA LEITURA NOS PCN DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO FUNDAMENTAL II

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas.

Um leitor competente sabe selecionar, dentre os textos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a suas necessidades, conseguindo estabelecer as estratégias adequadas para abordar tais textos. O leitor competente é capaz de ler as entrelinhas, identificando, a partir do que está escrito, elementos implícitos, estabelecendo relações entre o texto e seus conhecimentos prévios ou entre o texto e outros textos já lidos.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – Língua Portuguesa – 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental. Ministério da Educação, Brasília, 1998, p. 69-70.

SOBRE A RECENTE BNCC



Disponível em: <http://inep80anos.inep.gov.br/inep80anos/futuro/novas-competencias-da-base-nacional-comum-curricular-bncc/79>. Acesso em: 05 jun. 2021.

A LÍNGUA PORTUGUESA NA BNCC

Língua Portuguesa

Cabe ao componente curricular Língua Portuguesa, em articulação com os demais componentes curriculares da Educação Básica, proporcionar aos estudantes experiências que ampliem possibilidades de ações de linguagem que contribuam para seu desenvolvimento discursivo.

(Base Nacional Comum Curricular, p.36)



Língua Portuguesa : Eixos

Apropriação do sistema de escrita alfabético / ortográfico e de tecnologias da escrita

Oralidade

Leitura

Escrita

Análise Linguística

(Base Nacional Comum Curricular, p.36)

Disponível em: <https://pt.slideshare.net/SANDRAJACOBLOURENCO/bncc-linguagens-55559052>.

Acesso em: 07 jun. 2021.

Agora, é hora de acessar a Base Nacional Comum Curricular para uma melhor observação do tratamento da leitura na disciplina de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental/lingua-portuguesa-no-ensino-fundamental-anos-finais-praticas-de-linguagem-objetos-de-conhecimento-e-habilidades>

AGORA, É COM VOCÊ!

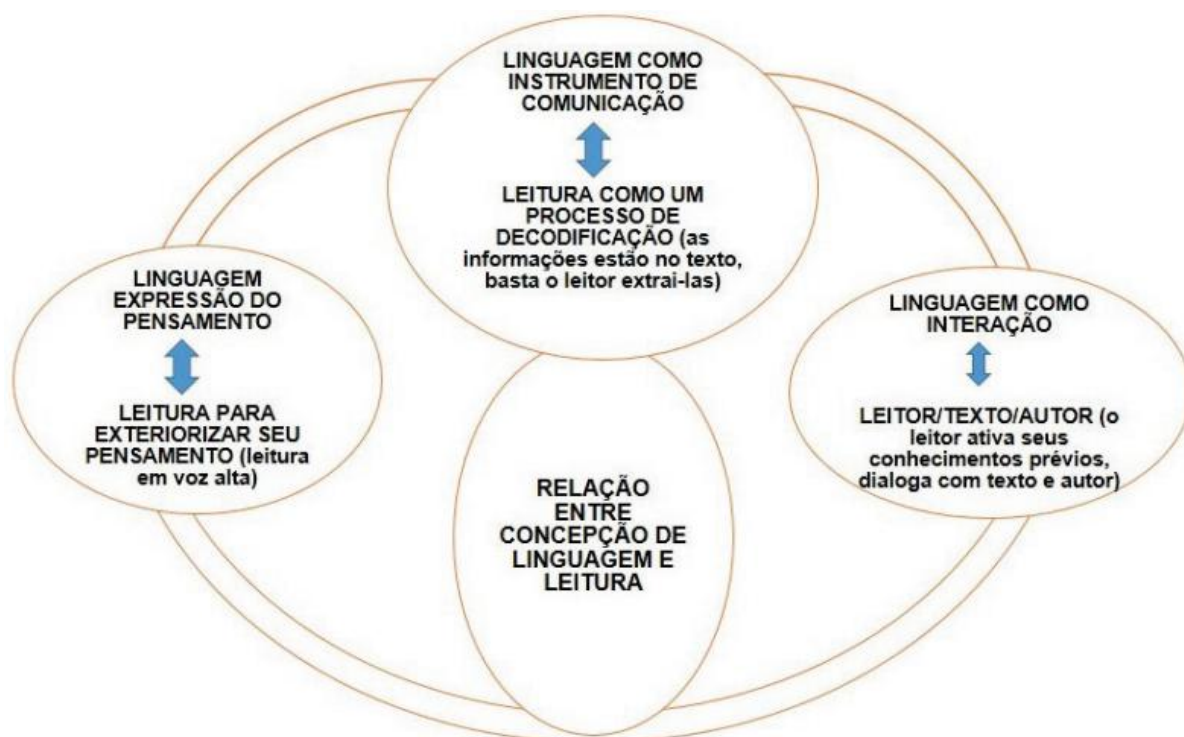
Escreva um pequeno texto evidenciando se você tem atuado em sala de aula em conformidade com os documentos parametrizadores da Educação Básica (PCN e BNCC) discutidos. Evidencie, ainda, em que perspectiva de leitura tem se baseado seu trabalho em sala de aula. Esse texto deve ser entregue ao professor formador.

OFICINA II

RETOMANDO O FINALZINHO DO ÚLTIMO ENCONTRO...

QUE CONCEPÇÕES DE LEITURA TÊM EMBASADO AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL II?

Diálogos entre as concepções de leitura e de linguagem



Fonte: BATISTA-SANTOS, Dalva Oliveira; FERREIRA, Aliriany Alves da Cruz. **Concepções de leitura e de linguagem:** implicações na formação e no desenvolvimento do leitor proficiente. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 4, n. 2, 2017, p. 339.

Agora, observemos alguns aspectos de concepções de leitura e de elaboração de atividade de leitura para a mediação.

PERSPECTIVA DE COLAÇO (1999)

Ao tratar dos níveis de processamento de sentido de leitura, Silvania Faccin Colaço (1999) apresenta três aspectos vinculados a esses níveis. O nível explícito de leitura, conforme aponta a autora é aquele em que ocorre a leitura superficial, na

qual o sujeito-leitor identifica informações que estão expostas na superfície textual, como o título do texto, os nomes das personagens, o nome do autor, enfim, configura-se como um processo de leitura com base na mera decodificação². No que se refere ao nível implícito, ingressa-se nas informações/mensagens que estão no âmbito do subentendido, exigindo do leitor uma maior e melhor co-construção de sentidos com o texto, a exemplo das ironias, dos eufemismos, da relação linguístico-textual. Já no que faz menção ao metaplícito, que segundo Colaço (1999) é o mais complexo nível de leitura, refere-se ao processo inferencial, por exemplo, abarcando as relações que o sujeito-leitor faz os seus conhecimentos de mundo e o que lê; constitui-se, portanto, um nível de leitura que está para o discurso, as intencionalidades comunicativas do texto.

PERSPECTIVA DE MARCUSCHI (2008)

É sob um prisma semelhante que Marcuschi (2008) vai diferenciar compreensão textual de interpretação de texto. Para ele, a interpretação compreenderia o que para Colaço (1999) englobaria os níveis explícito e implícito, isto é, trata-se de um processo de leitura que engloba tanto a decodificação quanto às articulações implementadas pelo leitor com o que está implícito no texto. Já a compreensão textual, conforme os pressupostos de Marcuschi (2008), depreende-se em um estado cognitivo de leitura, o que para Colaço (1999) corresponde ao nível de processamento de sentido metaplícito, que contempla os processos inferenciais, ou seja, corresponde a que informação pode se chegar a partir da leitura da superfície do texto; vai além: compreender um texto significa falar em uma leitura proficiente – ou pelo menos próximo disso –, em que o sujeito-leitor atua de forma efetiva e participante na construção de sentidos do texto.

Também, Marcuschi (2008), além de Hila (2009) e Rojo (2004) sugerem tipologias responsáveis por classificar as produções enunciativas de atividades de leitura. Segundo Marcuschi (2008), as questões/atividades de leitura podem ser dos tipos: perguntas do cavalo branco de Napoleão, as quais se caracterizam pela obviedade; as de cópias, em que se basta copiar e colar para responde-las; as

² Cabe esclarecer que o processo de decodificação é de extrema importância para a prática de leitura, mas que é um fenômeno que deve, pelo menos é o que se espera, ser apreendido durante ou até no máximo os anos iniciais do Ensino Fundamental. Por outro lado, em se tratando de um sujeito do Ensino Fundamental dos Anos Finais ou do Ensino Médio, verifica-se que a decodificação do texto não deve ser o principal objetivo da leitura, tendo em vista que se trata de um procedimento básico, elementar, devendo dar espaço para processos mais complexos de interação com o texto, favorecendo o desenvolvimento da criticidade do leitor.

objetivas, correspondentes àquelas explícitas no texto; as inferenciais, que exigem articulação de informações contextuais por parte do leitor; as globais, que se relacionam à compreensão textual; as subjetivas, em que o leitor fica livre para promover inferências à sua maneira em relação ao conteúdo do texto; as vale-tudo, que de tão mal feitas admitem quaisquer respostas; as impossíveis, que não admitem quaisquer respostas; e as metalinguística, que avaliam a língua de maneira desconexa do contexto.

PERSPECTIVAS DE HILA (2009) E DE ROJO (2004)

Hila (2009), cuja classificação se aproxima mais da de Rojo (2004), sugere uma classificação das questões em: de pré-leitura, que visa ativar conhecimentos prévios dos alunos; de leitura, que se vinculam ao texto e suas relações com o mundo; e as de pós-leitura, atreladas às transformações de leitura perpassadas pelo leitor diante do texto lido. Rojo (2004) classifica as questões de leitura em: de decodificação, em que há uma mera verificação de informações explícitas no texto; de compreensão, abarcando um processo um pouco mais complexo; e o de interpretação, que corresponderia à ideia de compreensão textual trazida por Marcuschi (2008). Luiz Antônio Marcuschi (2008) considera a leitura sob um ponto de vista textual, pode-se dizer que até próximo do que Jakobson (2010) considerava ao tratar dos elementos necessários à comunicação: emissor, receptor, mensagem, canal, contexto e código; todavia, diferentemente de Jakobson (2010), parte da noção de que uma situação comunicativa, a qual abarca todos esses elementos da comunicação, está intimamente atrelada à ideia de gênero textual, o qual é materializado em um texto.

AGORA, É COM VOCÊ!

Entendidas as perspectivas de leitura e de elaboração de questões de leitura, observe o seguinte material didático que envolve atividades de leitura e reflita: considerando-se as perspectivas de Colaço (1999), Marcuschi (2008), Hila (2009) e Rojo (2004), classifique as questões de leitura da atividade. Em seguida, sugira modificações nas questões, retiradas e acréscimos de questões, de modo que se contemplem práticas de leituras interativas.

ATIVIDADE RETIRADA DO SITE: <http://odemartins.blogspot.com/2013/05/interpretacao-de-texto-para-8-ano.html>. Acesso em: 08 jun. 2021.

Liberdade

Deve existir nos homens um sentimento profundo que corresponde a essa palavra LIBERDADE, pois sobre ela se têm escrito poemas e hinos, a ela se têm levantado estátuas e monumentos, por ela se tem até morrido com alegria e felicidade.

Diz-se que o homem nasceu livre, que a liberdade de cada um acaba onde começa a liberdade de outrem; que onde não há liberdade não há pátria; que a morte é preferível à falta de liberdade; que renunciar à liberdade é renunciar à própria condição humana; que a liberdade é o maior bem do mundo; que a liberdade é o oposto à fatalidade e à escravidão; nossos bisavós gritavam "Liberdade, Igualdade e Fraternidade! "; nossos avós cantaram: "Ou ficar a Pátria livre/ ou morrer pelo Brasil!"; nossos pais pediam: "Liberdade! Liberdade!/ abre as asas sobre nós", e nós recordamos todos os dias que "o sol da liberdade em raios fúlgidos/ brilhou no céu da Pátria..." em certo instante.

Somos, pois, criaturas nutridas de liberdade há muito tempo, com disposições de cantá-la, amá-la, combater e certamente morrer por ela.

Ser livre como diria o famoso conselheiro... é não ser escravo; é agir segundo a nossa cabeça e o nosso coração, mesmo tendo de partir esse coração e essa cabeça para encontrar um caminho... Enfim, ser livre é ser responsável, é repudiar a condição de autômato e de teleguiado é proclamar o triunfo luminoso do espírito. (Suponho que seja isso.)

Ser livre é ir mais além: é buscar outro espaço, outras dimensões, é ampliar a órbita da vida. É não estar acorrentado. É não viver obrigatoriamente entre quatro paredes.

Por isso, os meninos atiram pedras e soltam papagaios. A pedra inocentemente vai até onde o sonho das crianças deseja ir. (As vezes, é certo, quebra alguma coisa, no seu percurso...)

Os papagaios vão pelos ares até onde os meninos de outrora (muito de outrora!...) não acreditavam que se pudesse chegar tão simplesmente, com um fio de linha e um pouco de vento!

...

Acontece, porém, que um menino, para empinar um papagaio, esqueceu-se da fatalidade dos fios elétricos e perdeu a vida.

E os loucos que sonharam sair de seus pavilhões, usando a fórmula do incêndio para chegarem à liberdade, morreram queimados, com o mapa da Liberdade nas mãos!

...

São essas coisas tristes que contornam sombriamente aquele sentimento luminoso da LIBERDADE. Para alcançá-la estamos todos os dias expostos à morte. E os tímidos

preferem ficar onde estão, preferem mesmo prender melhor suas correntes e não pensar em assunto tão ingrato.

Mas os sonhadores vão para a frente, soltando seus papagaios, morrendo nos seus incêndios, como as crianças e os loucos. E cantando aqueles hinos, que falam de asas, de raios fúlgidos linguagem de seus antepassados, estranha linguagem humana, nestes andaimes dos construtores de Babel...

(MEIRELES, Cecília. *Escolha o seu sonho: crônicas* Editora Record Rio de Janeiro, 2002, pág. 07.)

Após ler atentamente o texto, responda às questões abaixo:

1. De qual livro foi retirado o texto Liberdade? _____

De quem é a autoria? _____

(Nas questões 2 a 7, assinale a alternativa correta)

2. O texto afirma que

- (A) a escravidão depende das escolhas das pessoas.
- (B) a liberdade de um acaba onde começa a liberdade de outrem.
- (C) as criaturas combatem a liberdade com entusiasmo juvenil.
- (D) os sentimentos sombrios deslumbram a liberdade.

3. O resultado de ser livre é

- (A) ampliar a órbita da vida.
- (B) cantar a liberdade como nossos avós.
- (C) viver sem sonhar.
- (D) viver sem qualquer obrigação.

4. A liberdade é tão fundamental ao homem que

- (A) certamente se prefere a morte à liberdade.
- (B) com liberdade tudo se consegue na vida.
- (C) onde não há liberdade não há pátria.
- (D) sem liberdade não se constrói coisa alguma.

5. Em “Ser livre é ser responsável, é repudiar a condição de autômato e de teleguiado (....)”, os termos destacados se referem a pessoas que

- (A) comportam-se de forma imprevisível.

- (B) desobedecem às regras e às convenções.
- (C) fazem só o que os outros lhes determinam.
- (D) sabem muito bem o que devem realizar.

6. No segundo parágrafo do texto, entende-se que a Liberdade é modernos.

- (A) a inspiração para cantos antigos e
- (B) o bem mais precioso do homem.
- (C) um bem esquecido por nossos parentes.
- (D) uma luta que, às vezes, vale a pena travar.

07. A questão central tratada no texto é

- (A) a emoção dos antepassados.
- (B) a felicidade das pessoas
- (C) a liberdade humana.
- (D) o combate à escravidão.

8. Qual o significado da palavra liberdade para você?

9. Você acha que o Brasil, atualmente, é uma nação livre? Justifique sua resposta?

10. Releia: “Ser livre é não ser escravo; é agir segundo a nossa cabeça e o nosso coração, mesmo tendo de partir esse coração e essa cabeça para encontrar um caminho” (4º parágrafo). Como você compreende esse trecho?

Discutidas as questões que compõem essa atividade, agora, em grupos, escolham um gênero textual a partir do qual cada grupo deverá elaborar questões de leitura sobre o texto. Após isso, compartilhe o processo de elaboração das questões com os colegas e reflitam sobre em que medida tais questões favorecem o processo de mediação da leitura e de aprendizagem da leitura pelos alunos.

Ainda, reflita(m): em que medida as atividades de leitura elaborada por cada grupo se aproxima e/ou se distancia do que preconizam os PCN e a BNCC no tocante às práticas de leitura no Ensino Fundamental II?

OFICINA III

Colegas, agora é hora de revisitar a Base Nacional Comum Curricular para uma melhor observação dos eixos (leitura, escrita, oralidade e análise linguística/semiótica) que norteiam o ensino de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental/lingua-portuguesa-no-ensino-fundamental-anos-finais-praticas-de-linguagem-objetos-de-conhecimento-e-habilidades>

Diante da observação da necessidade de integração desses eixos no trabalho com a língua(gem), cabe refletir: em que medida as suas práticas pedagógicas em língua portuguesa têm integrado esses quatro eixos nos processos de ensino-aprendizagem? que gêneros textuais são priorizados?

AGORA, É COM VOCÊ!

- 1) Acesse o “Portal do Professor” (<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/index.html>) e/ou o “Portal Nova Escola” (<https://novaescola.org.br/>);
- 2) Procure por planos de aula que tematizem a leitura no contexto do Ensino Fundamental II;
- 3) Cada professor deverá buscar por planos que se vinculem a atividades com gêneros variados, dando preferência aos gêneros emergentes do contexto digital, a exemplo de infográficos, memes, entre outros;
- 4) Com isso, cada professor deverá analisar como a leitura é tratada em cada gênero nos planos de aula, tentando verificar aproximações e distanciamentos no tratamento da leitura nos diferentes gêneros, sobretudo em relação à abordagem da análise linguística/semiótica, verificando, nesse sentido, a diferença de tratamento da leitura e da análise linguística/semiótica em textos somente verbais e em textos multimodais;
- 5) Cada professor deverá refletir sobre os aspectos do texto multifacetado, de modo que percebam que a análise linguística/semiótica pode ser associada à leitura de diferentes gêneros textuais de maneiras variadas;
- 6) Cada professor deverá, a partir do plano de aula que escolheu, analisar e propor mudanças na mediação da leitura, sugerindo acréscimo de ações, retirada ou

alterações, com vistas a contemplar de forma mais consistente as preconizações dos documentos oficiais e das perspectivas teórico-metodológicas discutidas;

7) Logo depois, ocorrerá um compartilhamento das análises de cada professor, de modo a haver uma socialização de apropriações do que tem sido discutido no processo formativo.

OFICINA IV

O GÊNERO PLANO DE AULA

Estrutura básica

PLANO DE AULA	
Professor:	
Disciplina:	
Data:	
Turma:	
Tema	
Objetivos	
Conteúdos	
Duração	
Recursos didáticos	
Metodologia	
Avaliação	
Referências	

www.todamateria.com.br

A ausência do planejamento pode ter consequências caóticas, resultados desastrosos, indesejados, inesperados! No âmbito educacional, pode acarretar em aulas monótonas, improvisadas, desorganizadas, desestimulantes, desencadeando

o desinteresse dos estudantes pelo conteúdo e pelas aulas, o que é extremamente prejudicial, em oposição aos resultados desejados para a boa formação.

Está diretamente relacionado ao plano de ensino, mas descreve uma sequência didática a ser seguida para o desenvolvimento integral e integrado da aprendizagem, diariamente, em cada aula ou atividade prática (laboratório, estágio, visita). Facilita a visualização da dinâmica da aula ou atividade, contribui para que outro docente possa utilizar-se desta referência, em caso de impossibilidade ou ausência do docente responsável. Pense bem: O plano de aula expressa uma sequência previamente estabelecida, mas é possível flexibilizar e alterar esta sequência? Você acha que deve ser seguido rigorosamente como foi delineado, ou pode ser alterado, no decorrer da aula?

Na elaboração do plano de aula devemos nos atentar para:

- Clareza e objetividade;
- Atualização do plano periodicamente;
- Conhecimento dos recursos disponíveis da escola;
- Noção do conhecimento que os alunos já possuem sobre o conteúdo abordado;
- Articulação entre a teoria e a prática;
- Utilização de metodologias diversificadas, inovadoras e que auxiliem no processo de ensino-aprendizagem;
- Sistematização das atividades de acordo com o tempo disponível (dimensiona o tempo/carga horária, segundo cada etapa da aula/atividade);
- Flexibilidade frente a situações imprevistas;
- Realização de pesquisas buscando diferentes referências, como revistas, jornais, filmes entre outros;
- Elaboração de aulas de acordo com a realidade sociocultural dos estudantes.

Ao elaborar o plano, faça um diagnóstico inicial, respondendo a questões:

- Para quem vou ensinar? Quem são os estudantes? Quais as características (faixa etária, grau de maturidade, conhecimentos prévios, habilidades adquiridas, contexto social em que vivem (alunos trabalhadores com múltiplas jornadas de trabalho)).

• *Por que ensinar? Quais os objetivos da educação e da escola? Do módulo ou da aula? Quais as competências a serem desenvolvidas?*

Na educação, segundo Ferraz, 2010, decidir e definir os objetivos de aprendizagem significa estruturar, de forma consciente, o processo educacional para propiciar mudanças de pensamentos, ações e condutas. Essa estruturação resulta do planejamento diretamente relacionado à seleção de conteúdos, de procedimentos, de atividades, de recursos disponíveis, de estratégias, de instrumentos de avaliação e da metodologia a ser adotada no processo educativo, alinhados à formação das competências, de acordo com o perfil profissional delineado pela escola.

• *O que ensinar? Qual o conteúdo requerido, selecionado? Como integrar conteúdos e outras áreas do saber (temas transversais, interdisciplinaridade)*

• *Como ensinar? Quais os recursos didáticos disponíveis? Outros podem ser providenciados/ construídos? Qual o período da aula (matutino, vespertino, noturno)? Como aproveitar os conhecimentos e experiências prévias? Quais estratégias utilizar?*

• *Como verificar a aprendizagem? Como acompanhar o processo educativo? Quais os critérios para definir o sistema de avaliação? Quais os métodos e tipos de instrumentos de avaliação? Há coerência entre os métodos de avaliação e os objetivos delineados? Consideram os resultados a serem alcançados?*

TOBASE, L.; ALMEIDA, D. M.; VAZ, D. R. **Plano de aula:** fundamentos e prática. s/d, s/p. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4505701/mod_resource/content/2/TEXT0%20PLANO%20DE%20AULA.pdf. Acesso em: 10 jun. 2021.

AGORA, É COM VOCÊ!

1) Levando-se em consideração todas as discussões implementadas até este momento, produza, individualmente, um plano de aula, a partir de uma determinada temática, que contemple o trabalho com a mediação de leitura de um determinado gênero textual;

2) Após a construção dos planos, cada professor irá apresentar o que produzir para os colegas, os quais irão refletir, junto a ele, sobre aspectos positivos e aqueles que poderiam ser melhorados;

3) Com o plano pronto em mãos, cada professor deverá aplicá-lo em uma de suas turmas, a fim de, no próximo encontro, compartilhar como foi a experiência.

OFICINA V

Neste momento, vamos retomar o que vimos?

- **Concepções de leituras e tipos de ensino;**
- **Os objetivos do ensino de leitura em conformidade com os documentos oficiais dos Ensinos Fundamental II;**
- **As novas tecnologias digitais e a mediação de leitura;**
- **Avaliação de materiais pedagógicos do ensino de leitura;**
- **Produção de planos de aula com enfoque em leitura para aplicação em turmas de Ensino Fundamental II;**

E hoje ...

... avaliação e compartilhamento das intervenções.

Prezado(a) professor(a), chegou a hora: compartilhe com os colegas a experiência com a aplicação do plano de aula feito durante a realização deste processo formativo.

Por fim, oralmente, compartilhe com os colegas uma autoavaliação das suas trajetórias no decorrer do curso de formação, de modo a diagnosticar o que foi positivo, o que pode ser melhorado e o que ele aprendeu e que, certamente, levará consigo em suas práticas de mediação de leitura no Ensino Fundamental II.

AVALIAÇÃO

Será realizada de modo contínuo, considerando frequência, pontualidade, desenvoltura nas exposições oral e escrita, domínio de conteúdo, participação nas discussões e atividades propostas, tais como: exposições orais; produções escritas; discussão de textos teóricos; elaboração de atividades de ensino, materiais didáticos e compartilhamento de experiência.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir sobre a dificuldade de se construir o hábito de leitura nos alunos demanda analisar os mecanismos nos quais esse sujeito-leitor está inserido. Assim, todos os objetivos traçados e atividades propostas em nosso trabalho buscam alcançar nosso aluno, como foco principal de todo estudo.

E afirmamos que não foi fácil concluir essa proposta. Num contexto de intensa pandemia, onde milhões de pessoas são atingidas pelo terrível vírus SARS CoB-2 COVID-19 que já levou a óbito mais de seiscentas mil pessoas só no Brasil, entre as quais meu único irmão de apenas sessenta e dois anos, fomos buscar ânimo no desejo de não desistir do sonho e de colaborar, ainda que de forma minúscula, com a formação dos valerosos companheiros de profissão.

A leitura é um hábito tão incorporado ao dia a dia que parece algo natural, que não carece de problematização e de reflexão. Mas a realidade não é essa. Observamos que, ao adotar certas práticas, estamos dando continuidade a antigas concepções de formação de leitores. As oportunidades de leitura são hoje muito mais amplas. Essa suposta evolução, porém, ainda não é igual para todos. As práticas escolares continuam a restringir fortemente a oferta de leitura para a formação de leitores. Os estudos mostram também que o prazer da leitura ainda está distante da maior parte das escolas. Muito do ensino de leitura do presente vive, de algum modo, no passado.

Ler, como qualquer aprendizagem, requer dedicação. Para facilitar, a prática da leitura na escola precisa se assemelhar à prática da leitura fora dela. Fora da escola, não se lê só para aprender a ler, não se lê de uma única forma. Uma boa prática escolar pressupõe o trabalho com a diversidade de objetivos, modalidades e textos que caracterizam as inúmeras situações de leitura.

Na verdade, a leitura existe em todas as fases de nossa vida. Por meio dela, podemos ler o mundo de forma crítica e reflexiva, viajar no tempo e aprimorar nossa imaginação. É a leitura que permite ao indivíduo a integração na sociedade num contexto de diálogo com produtos culturais, sociais e econômicos.

Para estabelecer essa atitude de diálogo, os mediadores docentes precisam refletir sobre a qualidade da mediação entre eles e os alunos com os textos. Conforme afirmam Armelin e Godoy (2011), o processo de formação de leitores é

muito longo e ocorre por meio da mediação de leitores experientes e da interação com diferentes mídias e gêneros discursivos.

A falta de cultura da leitura, seja na escola, na família ou mesmo na prática profissional, torna mais importante a existência de um intermediário entre o texto e o leitor. É hora de reconsiderar metodologia, métodos e conceitos. É preciso ouvir, observar e refletir para poder reformular as condições que propiciam a formação de um leitor crítico, que tenha habilidade para interagir com múltiplas linguagens sob múltiplos suportes, que podem estar baseados na tradição ou na mais recente introdução à tecnologia. Em primeiro lugar, é preciso ler.

Portanto, em uma sociedade que continua sofrendo sérios revezes com a educação das pessoas, quem pretende se engajar no trabalho de mediação da leitura deve saber com antecedência que os desafios são enormes. Para a adoção de novos métodos de leitura que atraiam leitores, é fundamental que professores, educadores, animadores culturais e bibliotecários compreendam o caminho percorrido pela literatura e pela arte para que estejam atentos aos desafios e lacunas, adotando assim uma atitude transcendente e práticas de leitura para a sociedade do conhecimento e das potencialidades tecnológicas.

Assim, a tarefa de transformar nosso complexo sistema educacional exige múltiplas ações. As mais urgentes são aquelas capazes de provocar impacto significativo na qualidade da formação e da prática do professor.

A leitura precisa ocupar o horário nobre da aula.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português – encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003 – (Série Aula;1).

ARAÚJO, Denise Lino de. **Enunciado de atividades e tarefas escolares**: modos de fazer. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito de leitura**. São Paulo: Ática, 1986.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris (Orgs.)... [et al.]. **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC). Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ensino Fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/ SEF, 1997.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: língua portuguesa. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 1997, 144p.

COLAÇO, Silvania Faccin. **Níveis de processamento de sentido**. Texto apresentado no II SENALE. Pelotas: UCEPel, 1999.

DALLARI, Dalmo. **Direitos humanos e cidadania**. São Paulo: Moderna, 1998.

DIONISIO, Ângela Paiva. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A.M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K.S. (Orgs.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. Palmas e união da Vitória, PR: Kaygangue, 2005.

FERRAREZI JR,; CARVALHO, ROBSON S, de. **De alunos a leitores**: o ensino da leitura na educação básica. São Paulo: Parábola Editorial, 2017

FILATRO, Andrea. **Design instrucional contextualizado**: educação e tecnologia. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2004.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 49ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 46ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

GALVÃO, A. M. O.; BATISTA, A. A. G. A leitura na escola primária brasileira: alguns elementos históricos. In.: **Projeto memória de leitura**. São Paulo, v. 2, 2002. Disponível em: <http://www.unicamp.br/iel/memoria/ensaios/escolaprimaria.htm>. Acesso em: 25 jul. 2019.

HILA, Cláudia Valéria Doná. Ressignificando a aula de leitura a partir dos gêneros textuais. In: NASCIMENTO, E. L. (Org.). **Gêneros textuais**: da didática das línguas aos objetos de ensino. São Carlos: Editora Claraluz, 2009. cap. 5, p. 151-194.

JAKOBSON, Roman. **Linguística e comunicação**. 22.ed. Tradução de Izidoro Blikstein; José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 2010.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 8. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 2011.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

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

MOLINA, Olga. **Ler para aprender**: desenvolvimento de habilidades de estudo. São Paulo: E.P.U., 1992.

NUNES, José Horta. **Formação do leitor brasileiro**: imaginário da leitura no Brasil colonial. São Paulo: UNICAMP, 1994.

ROJO, Roxane. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE: CENP, 2004. Texto apresentado em Congresso realizado em maio de 2004.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo [Orgs]. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SANDRONI, L. C.; MACHADO, L. R.(orgs). **A criança e o livro**: Guia prático de estímulo à leitura. 4ª ed. São Paulo: Ática, 1998.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura na escola e na biblioteca**. 3. ed. São Paulo: Papirus, 1991.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. Trad. Claudia Schilling. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

STREET, Brian V. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Orgs.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 33- 53.

TAKAHASHI, Tadao. (org). **Sociedade da informação no Brasil**: livro verde. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 10.ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.