MARÍLIA DE SOUZA NEVES

A LEGITIMAÇÃO DA PRÁTICA DE LEITURA NA ESCOLA:
uma proposta pedagógica para o Ensino Fundamental II

Dissertação apresentada à Universidade de Franca, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística.

Orientadora: Profª. Drª. Maria Flávia Figueiredo.

FRANCA
2014

Catalogação na fonte – Biblioteca Central da Universidade de Franca

Neves, Marília de Souza

N425L A legitimação da prática de leitura na escola : uma proposta pedagógica para o ensino fundamental II / Marília de Souza Neves ; orientador: Maria Flávia Figueiredo. – 2014

111 f. : 30 cm.

Dissertação de Mestrado – Universidade de Franca

Curso de Pós-Graduação Stricto Sensu – Mestre em Linguística

1. Linguística – Leitura. 2. Ensino fundamental II. 3. Proposta de trabalho interdisciplinar. 4. Linguística textual. I. Universidade de Franca. II. Título.

CDU – 801:373.3

UNIFRAN
Universidade
de Franca

www.unifran.edu.br

Av. Dr. Armando Salles Oliveira, 201
14404 600
Franca SP
T 55 16 3711 8888
F 55 16 3711 8886

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO APRESENTADA POR MARÍLIA DE SOUZA NEVES, COMO PARTE DOS REQUISITOS PARA OBTENÇÃO DO TÍTULO DE MESTRE NO PROGRAMA DE MESTRADO EM LINGUÍSTICA.

Aos quinze dias do mês de abril de dois mil e catorze, reuniu-se, no(a) TEATRO DA ODONTO, a Comissão Julgadora designada pela Comissão de Pós-Graduação da Universidade de Franca, constituída pelos professores: PROFA. DRA. MARIA FLÁVIA FIGUEIREDO (Orientadora), PROFA. DRA. SHEILA FERNANDES PIMENTA E OLIVEIRA (Titular), PROFA. DRA. CAMILA DE ARAÚJO B. LUDOVICE (Titular), para examinar a candidata MARÍLIA DE SOUZA NEVES na prova da defesa de sua dissertação intitulada: A LEGITIMAÇÃO DA PRÁTICA DE LEITURA NA ESCOLA: UMA PROPOSTA DE TRABALHO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL II. A Presidente da Comissão PROFA. DRA. MARIA FLÁVIA FIGUEIREDO, iniciou os trabalhos às 14h, solicitando à candidata que apresentasse, resumidamente, os principais pontos do seu trabalho. Concluída a exposição, os examinadores arguiram alternadamente a candidata sobre diversos aspectos da pesquisa e da dissertação. Após a arguição, que terminou às 16h, a Comissão reuniu-se para avaliar o desempenho da candidata, tendo chegado ao seguinte resultado: PROFA. DRA. MARIA FLÁVIA FIGUEIREDO(aprovada), PROFA. DRA. SHEILA FERNANDES PIMENTA E OLIVEIRA(aprovada), PROFA. DRA. CAMILA DE ARAÚJO B. LUDOVICE(aprovada). Em vista deste resultado, a candidata MARÍLIA DE SOUZA NEVES foi considerada aprovada, fazendo jus ao título de MESTRE pelo programa de MESTRADO EM LINGUÍSTICA. Sendo verdade, eu, Adriana Pernambuco Montesanti, Secretária de Pós-Graduação Stricto Sensu, confirmo e lavro a presente ata, que assino juntamente com os Membros da Banca Examinadora.

Franca, 15 de abril de 2014.

Novo título (sugerido pela banca) :
A legitimação da prática de leitura na escola: uma proposta pedagógica para o ensino fundamental II.

Img Pereira
PROFA. DRA. MARIA FLÁVIA FIGUEIREDO

Camila de A. Bralobra Ludovice
PROFA. DRA. CAMILA DE ARAÚJO B. LUDOVICE

Pimenta
PROFA. DRA. SHEILA FERNANDES PIMENTA E OLIVEIRA

A. P. Montesanti
Adriana Pernambuco Montesanti
Secretária de Pós-Graduação Stricto Sensu

DEDICO este trabalho às mulheres especiais da minha vida: Maura, Meire, Josimara e Maria Clara, pessoas que me fazem ser melhor a cada dia.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, Pai Magnânimo, pela dádiva da vida e pelo conforto, principalmente diante das intempéries que permearam esta trajetória;

À minha amada genitora Maura, ser que me aceitou como filha, exemplificando, diariamente, o excelso sentimento intitulado amor;

Às minhas queridas irmãs Meire e Josimara, esteio de minha vida, pelo apoio irrestrito, pela confiança e pelos fortes laços que nos unem: consanguíneos e espirituais;

À minha amada sobrinha-afilhada, Maria Clara, menina que dá cor e sabor à minha existência;

Ao meu namorado Márcio, pela compreensão e por toda a ajuda a mim ofertada;

Aos meus amigos, pelo incentivo, em especial, à amiga-irmã, Alessandra Montanhini, parceira de ideal, a quem muito estimo; à querida Fátima Dowe, alma de minh'alma, luz no meu caminho, e à Magali Bulgari, pela ininterrupta demonstração de companheirismo;

Às minhas companheiras da Secretaria Municipal de Educação de São Sebastião do Paraíso-MG, em particular, à senhora Regina Márcia Penha Pimenta, secretária municipal de educação do município onde moro, pela confiança no meu trabalho e por me encorajar a prosseguir nos estudos;

À amiga e diretora da Escola Municipal Napoleão Volpe — local onde trabalhei durante nove anos no Ensino Fundamental II —, Roselaine Aparecida de Medeiros, pela oportunidade de ajustar meus horários a fim de concluir os estudos que tanto almejei;

Aos senhores Márcio Calafiori Resende e Gisele Silva Calafiori Resende, pela acolhida com que me receberam na Faculdade Calafiori e pela convicção no trabalho que realizo;

A todos os alunos que já passaram por minhas mãos: “bebês”, crianças, adolescentes, jovens e adultos. Vocês me certificaram da escolha acertada que fizera em tenra idade — momento em que já brincava de dar aulas para: bonecas bolas, irmãs, primos e colegas, usando minha saudosa lousa verde;

Aos meus alunos atuais do curso de Pedagogia e Administração, pelo carinho e pelo respeito que me dedicam;

À coordenadora e professora do Programa de Mestrado em Linguística da Universidade de Franca — Unifran, Vera Lucia Rodella Abriata, pelo empenho demonstrado na realização dos trabalhos;

Aos competentes professores do Curso de Mestrado em Linguística da Unifran: Juscelino Pernambuco, Naiá Sadi Câmara, Matheus Nogueira Schwartzmann e Maria Regina Momesso, pelas aulas ministradas e pelos ensinamentos preciosos que me ofereceram;

E, finalmente, à minha cara professora e orientadora, Maria Flávia Figueiredo, vice-coordenadora do Programa de Mestrado em Linguística da Unifran, pela sabedoria e destreza em me conduzir neste percurso. Você foi minha bússola, minha ouvinte, minha conselheira, pessoa a quem admiro ilimitadamente.

Ler significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo, significa que certas respostas podem ser encontradas na escrita, significa poder ter acesso a essa escrita, significa construir uma resposta que integra parte das novas informações ao que já se é.

Jean Foucambert

RESUMO

NEVES, Marília de Souza. **A legitimação da prática de leitura na escola:** uma proposta pedagógica para o Ensino Fundamental II. 2014. 109 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) — Universidade de Franca, Franca.

Constatamos, por meio da nossa experiência como docente de Língua Portuguesa, que o trabalho com a prática de leitura no Ensino Fundamental II constitui um desafio para os professores. Isso se dá devido ao fato de muitos alunos não terem tido a oportunidade de desenvolver o hábito de ler e, por isso, visualizam a leitura como ato mecânico, destituído de sentido, e a realizam apenas para obedecer a ordens e/ou cumprir tarefas. Grande parte desses alunos não atribui sentido ao ato de ler, não estabelece a relação autor-texto-leitor e, consequentemente, não lê com proficiência. Nesse sentido, o aluno pode ser considerado "ledor", capaz de passar os olhos sobre as linhas, sem se constituir como sujeito leitor. A constatação pode ser explicada por fatores diversos, que vão desde as transformações físicas e psicológicas que o adolescente — educando desse nível escolar — vivencia até a postura do professor em relação ao trabalho ministrado com a leitura na escola. Diante desse cenário, questionamo-nos sobre o real significado da leitura na instituição de ensino; de que maneira se processa a construção do sujeito leitor; quais são os objetivos da leitura; que estratégias são necessárias para ressignificar a prática de leitura na instância escolar e por que os estudantes que ingressam no Ensino Fundamental II tendem a perder o gosto pela leitura, enxergando-a, tantas vezes, como forma de decodificar letras, sílabas e palavras. Pelas razões enumeradas, o presente trabalho objetiva apresentar uma **Proposta Interdisciplinar de Trabalho para a Leitura no Ensino Fundamental II**. Em termos teóricos, a proposta está fundamentada nas concepções de leitura defendidas por Koch (2011, 2014); Koch e Elias (2012), Kleiman (2001), Solé (1998), Marcuschi (2008), Lerner (2002), Foucambert (1994) e ratificada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais - Brasil (1998; 2001), referentes à legitimação dessa prática na escola. Em termos práticos, são elencados todos os procedimentos necessários à aplicação da proposta por meio de um trabalho coletivo e interdisciplinar no contexto escolar. O intuito da proposta é auxiliar a equipe escolar a possibilitar aos discentes um contato significativo com a prática de leitura interativa, por meio de intervenções pedagógicas adequadas, a fim de que os mesmos leiam em diferentes contextos, de acordo com os propósitos definidos, adquirindo a competência leitora que lhes permitirá construir sentidos distintos aos textos com os quais mantiverem contato. Dessa maneira, os alunos terão a oportunidade de se interessar pelo texto em sua totalidade, deixando de concebê-lo como uma mera junção de letras ou palavras vãs e, assim, poderão estabelecer uma relação dialógica com os diversos gêneros textuais que se configuram no seu cotidiano.

Palavras-chave: leitura; ensino fundamental II; proposta de trabalho interdisciplinar; linguística textual.

ABSTRACT

NEVES, Marília de Souza. **Redefining the reading practices at school in Brazil:** proposing a pedagogical approach to Ensino Fundamental II. 2014. 109 f. Thesis (Masters in Linguistics) – Universidade de Franca, Franca, Brazil.

Some teachers of the Portuguese language, especially those who work with the second level of elementary education in Brazil (Ensino Fundamental II), encounter a challenging situation – many students have not had any opportunity to develop reading habits, and therefore they think of reading as an imposed task which is not enjoyable and which should be accomplished as though it was a protocol. For a lot of those students, the act of reading does not have a purpose in itself. As a result, they cannot establish an author-reader relationship, and consequently do not read proficiently. Such students could be considered "skimmers", for they are able to skim a text without being actual reading subjects. This finding can be explained by numerous factors – from the physical and psychological changes the teenager in this level of education undergoes, to the teacher's attitude towards reading strategies at school. Considering this scenario, we are faced with five problems: how to determine the real meaning of reading in the educational institution; how the construction of the reading subject is processed; what strategies should be used in order to bring a new meaning to reading practices in classroom, and finally, why students who start Ensino Fundamental II are prone to lose interest in reading and start seeing it as a mere way of decoding characters, syllables and words. Having it stated, this paper should present a **Proposal of Interdisciplinary Work for Reading at Ensino Fundamental II.** In terms of theory, the proposed approach is supported in its entirety by the ideas of reading by Koch (2011, 2014); Koch and Elias (2012), Kleiman (2001), Solé (1998), Marcuschi (2008), Lerner (2002), and Foucambert (1994), and reaffirmed by the Brazilian Curriculum Parameters (1998; 2001), which refer to the legitimization of such practices at school. In empirical terms, we have enumerated all the necessary procedures to apply the proposed approach in an interdisciplinary teamwork at school. The aim of this proposal is to help the school staff when it comes to offering students a pleasant interactive reading experience, by means of an adequate pedagogy, so they can learn to enjoy reading in different contexts according to each purpose, and acquire the reading competency which will ultimately enable the construction of different meanings from every kind of text they see. In conclusion, we believe that such students will have the opportunity to take interest in the text as a whole, instead of thinking of it as a mere arrangement of characters and words. This will help them establish a dialogic relation with different textual genres they may come across.

Keywords: reading; ensino fundamental II; proposal of interdisciplinary work; textual linguistics.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO..... 11
1 CONCEPÇÕES DE LEITURA.....16
1.1 A LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL II..... 23
1.2 OBJETIVOS DE LEITURA..... 27
1.3 ESTRATÉGIAS DE LEITURA.....28
1.4 A TRAJETÓRIA DO SUJEITO LEITOR.....34
2 GÊNEROS TEXTUAIS E ENSINO FUNDAMENTAL II.....40
2.1 GÊNERO TEXTUAL, TIPO TEXTUAL E DOMÍNIO DISCURSIVO..... 46
3 A LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL II: uma proposta pedagógica de trabalho..... 54
3.1 A PROPOSTA: CONSIDERAÇÕES INICIAIS..... 55
3.2 CONSTITUIÇÃO DA PROPOSTA..... 57
3.2.1 Mobilização da Equipe Pedagógica..... 58
3.2.2 Sondagem..... 59
3.2.3 Reuniões periódicas (preferencialmente, quinzenais)..... 61
3.2.4 Mobilização dos alunos..... 62
3.2.5 Execução do PROILEF.....62
3.2.5.1 Estatuto do Leitor..... 63
3.2.5.2 Hora da Leitura.....64
3.2.5.3 Oficinas de Leitura..... 67
3.2.5.4 Considerações sobre as oficinas de leitura..... 81
3.2.5.5 Projetos pedagógicos de leitura..... 82
2.2.5.6 Considerações sobre os projetos pedagógicos de leitura..... 87
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....91
REFERÊNCIAS.....96
ANEXOS..... 100

INTRODUÇÃO

Nossa experiência como docente de Língua Portuguesa permite afirmar que o trabalho com a leitura no Ensino Fundamental II[1] constitui um desafio para os professores, já que muitos alunos pertencentes a esse nível escolar não atribuem sentido aos textos com os quais mantêm contato, não estabelecendo, assim, interação entre o autor e o texto, essencial à prática. Dessa forma, não utilizam a leitura como prática social, necessidade basilar em sua vida, como sujeitos em formação.

Durante a adolescência, os estudantes vivenciam diversas transformações físicas e psicológicas, fator que merece acuidade da equipe pedagógica, posto que o mesmo interfere na formação do sujeito leitor, o qual deixa um ciclo (Ensino Fundamental I), permeado por certa comodidade assegurada: poucos professores, maior tempo de aula com um mesmo professor, atividades de complexidade moderada — muitas feitas de forma compartilhada — , leitura de textos com extensão regular, às vezes excertos ou fragmentos de obras literárias ou de suportes mais densos, como jornais ou revistas, realizada, paulatinamente, pois o educando é visto como criança que requer uma atenção individual no processo, a fim de que complete sua alfabetização, sendo capaz de decodificar as letras/sílabas/palavras, para processar sua leitura com fluência e entonação.

Todavia, quando o aluno depara-se com o nível subsequente de estudo — Ensino Fundamental II, ao mesmo tempo em que se acha maduro, vê-se confuso, sente insegurança frente à nova etapa escolar, que supõe exigir mais. Os docentes, por sua vez, esperam que o aluno chegue ao sexto ano com as condições mínimas para prosseguir em sua trajetória acadêmica, que leia e compreenda os diferentes textos que lhes forem expostos, que mantenha familiaridade com situações de leitura distintas, que visualize a função dos diferentes textos, que leia os textos na íntegra, de forma silenciosa, não se atendo à oralização para dar sentido ao material linguístico que lhe for apresentado, enfim, que não somente passe os olhos sobre o texto, decodificando letra por letra, palavra por palavra, juntando sílabas, a fim de conferir significado à estrutura global.

[1] Também chamado anos finais, refere-se aos alunos do 6º ao 9º ano (5ª a 8ª série).

Diante desse cenário, questionamos: O que significa de fato a leitura? Como se processa a construção do sujeito leitor? Quais são os objetivos da leitura? Que estratégias são necessárias para ressignificar a prática de leitura na escola? Por que os alunos que ingressam no Ensino Fundamental II tendem a perder o gosto pela leitura?

Frente a tais indagações, o presente trabalho tem como objetivo discorrer sobre algumas concepções de leitura, a partir de discussões teórico-metodológicas, apresentando, posteriormente, uma proposta de trabalho para a leitura (literária e não literária) no Ensino Fundamental II, por meio de uma pesquisa bibliográfica, a ser explicitada no arcabouço teórico, referente à legitimação da prática de leitura na escola.

Como objetivos específicos da pesquisa, podemos elencar:

- conceituar leitura, associando-a à prática de produção de sentidos;
- discorrer sobre a leitura na escola, destacando a prática no Ensino Fundamental II, sob a perspectiva sociocognitiva-interacional;
- relacionar a prática de leitura à interdisciplinaridade;
- analisar as estratégias de leitura, enfatizando sua prática na instituição de ensino; e
- discutir sobre o uso dos gêneros textuais como instrumento de auxílio na prática de leitura.
- inserir os estudantes nas práticas de leitura.

Para tanto, elegemos algumas concepções de leitura que subsidiam nossa pesquisa, as quais se complementam, tratando o leitor como sujeito ativo, autônomo, capaz de atribuir sentido às múltiplas leituras que faz em diversos meios com os quais convive, ou seja, em diferentes práticas sociais.

Assim, no capítulo primeiro, contextualizamos a instância escolar, priorizando a situação do Ensino Fundamental II no que tange à prática de leitura, tratando de algumas configurações de leitura e a trajetória do sujeito leitor, expondo as dificuldades encontradas pelos professores que lecionam nesse segmento, para trabalhar a leitura de maneira sistematizada, atrelada aos conteúdos que ministram. Além disso, discorreremos sobre as estratégias de leitura propostas por Kleiman (2001) e Kato (1999), implementadas por Solé (1998), comentadas por Koch e Elias (2012) e ratificadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998; 2001).

No capítulo, recorremos aos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1998), os quais preconizam que a leitura exige que o leitor saiba por que se lê, tenha conhecimento do assunto referente ao texto lido, e não fique decodificando letra por letra, palavra por palavra, já que, durante tal processo, realiza a compreensão e a interpretação do texto. Também nos apoiamos em Chartier (1996), que defende a leitura como prática ativa, predisposta a mais de um significado, realizada de acordo com as maneiras coletivas ou individuais. Contamos, ainda, com a visão de Kleiman (2001a, 2004), para quem o leitor proficiente possui flexibilidade e independência, garantidas por meio do ensino e da modelagem de estratégias significativas de leitura, as quais lhe permitem fazer desse ato uma atividade consciente, reflexiva e intencional, sabendo por que lê e, consequentemente, compreendendo a leitura feita. Ademais, discorremos sobre a proposta de Solé (1998), que nos traz a perspectiva interativa, supondo que o leitor seja um processador ativo do texto (sujeito capaz de construir o significado do texto) e que a leitura seja vista como processo — interno — de interação entre leitor e o texto e de elaboração e verificação de previsões que levam à interpretação, posto que, sendo um procedimento, requer sua exercitação compreensiva e necessita, assim, ser ensinada. Destarte, almejando perquirir o universo da leitura, compartilhamos da concepção de Koch e Elias (2012), que a definem como uma atividade de produção de sentidos.

No capítulo segundo, a partir de inquietações que atravessam nosso percurso, tratamos das atribuições conferidas aos gêneros textuais, expondo os postulados de Marcuschi (2008, 2010), a visão de Koch e Elias (2012), os quais retomam os estudos de Bakhtin (2011) sobre os gêneros do discurso. À vista disso, acentuamos a premência de os professores associarem a leitura à perspectiva do trabalho com os gêneros textuais na escola, como práticas sociais, transformando-se conforme a necessidade dos falantes de uma língua. Também diferenciamos os gêneros dos tipos textuais, sendo os primeiros, conforme Marcuschi (2008), uma forma de ação social, textos materializados em situações comunicativas decorrentes, encontrados na nossa vida diária, com os quais mantemos contato estreito (resumos, resenhas, notícias, *e-mails*, recados, charge, artigo científico etc.), enquanto os outros abarcam um conjunto de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempo verbal (narração, argumentação, descrição, injunção e exposição). Sequencialmente, comentamos sobre os domínios discursivos, os quais indicam "instâncias discursivas", não abrangendo um gênero particular, mas dando origem a vários deles. Retomamos a interligação dos gêneros e dos tipos, citando a intergenericidade e

heterogeneidade tipológica, já que um texto, muitas vezes, assume a função de outros gêneros ou engloba vários tipos.

Assim sendo, pautada na Linguística Textual, a presente pesquisa toma o texto como objeto de estudo, aqui concebido como "lugar de interação de sujeitos sociais, os quais, dialogicamente, nele se constituem e são constituídos; e que, por meio de ações linguísticas e sociocognitivas, constroem objetos de discussão e propostas de sentido" (KOCH; ELIAS, 2012, p. 7), elaborando princípios capazes de legitimar a leitura na escola, se democraticamente estruturados.

Para tanto, no capítulo terceiro, apresentamos uma proposta de trabalho interdisciplinar direcionada ao Ensino Fundamental II, a partir de nossa experiência no magistério e de acordo com os estudos feitos, porque a prática de leitura — literária e não literária — não é tarefa apenas do professor de Língua Portuguesa e, portanto, precisa envolver todas as disciplinas escolares, a fim de que o aluno se torne um leitor proficiente.

Para finalizar, salientamos que, em termos metodológicos, o presente estudo se realiza por meio de uma pesquisa bibliográfica, que abarca a compilação de trabalhos feitos por outros pesquisadores sobre o assunto em questão; a contextualização da leitura no Ensino Fundamental II, foco da nossa pesquisa; as concepções de leitura, sugeridas por alguns autores na área; a construção do sujeito leitor, exibindo o passo a passo da caminhada do protagonista do ato de ler; a leitura na escola, discutindo como vem sendo trabalhada essa prática na instância educativa, enfatizando-a no Ensino Fundamental anos finais; o uso da interdisciplinaridade na prática de leitura, expondo de que forma o diálogo entre os conteúdos curriculares pode auxiliar o aluno a ler com mais proficiência; os gêneros textuais como eminência do trabalho com a diversidade textual, culminando na apresentação de uma proposta de trabalho para a leitura no Ensino Fundamental II, envolvendo toda a equipe pedagógica da escola[2], com vistas à sistematização da tarefa interdisciplinar na instituição de ensino.

Trabalharemos, pois, com a perspectiva da prática de leitura interativa, com intervenções pedagógicas adequadas — destacando-se as peculiaridades existentes na realidade escolar —, que ofereçam, aos alunos, as condições necessárias para ler de fato, apropriar-se da leitura com finalidades distintas, adquirindo a competência leitora que lhes permitirá construir o sentido dos diferentes textos que lhes chegarem às mãos. Dessa forma,

[2]Refere-se ao gestor/diretor escolar; ao vice-diretor; ao supervisor/especialista; a todos os professores de todas as áreas do conhecimento e funcionários envolvidos na tarefa educativa, ressaltando que as nomenclaturas usadas diferem-se, de acordo com a realidade de cada instância escolar.

os alunos terão mais oportunidade de visualizar o texto não como um amontoado de letras ou palavras sem nexo, mas um material linguístico necessário à sua formação, conferindo-lhe sentido e com ele estabelecendo uma relação dialógica.

1 CONCEPÇÕES DE LEITURA

> *A leitura deve assumir uma postura que vai além da simples decodificação de símbolos linguísticos.*
>
> Roberto Giancaterino

Várias são as concepções referentes à leitura, posto que cada teórico atribui um sentido diferente ao ato de ler. Para alguns, a leitura começa antes de o indivíduo estar alfabetizado, quando os adultos leem para as crianças. Para outros, necessário se faz associá-la também à compreensão, porque julgam que ler não consiste em decodificar o que está escrito. Há os que enfatizam a importância de se escolher o método adequado, a fim de que o indivíduo se torne um leitor competente, enquanto outros se fixam nos aspectos linguísticos que permeiam a leitura: a semântica, a gramática etc.

Existem os favoráveis à leitura feita de forma livre, sem imposição de regras ou métodos, todavia, muitos alegam que ler não é apenas olhar as palavras encontradas numa estrutura frasal, exigindo, pois, uma disciplina, a fim de que seja efetivamente realizada. Nesse caso, perseguem a sistematização de um método capaz de fazer com que o sujeito consiga não apenas juntar sílabas e formar palavras, mas reconhecer a função dos vocábulos em diferentes contextos.

Assim sendo, ao pesquisarmos autores que tratam dessa temática e nos depararmos com as acepções que vão ao encontro do nosso anseio, elegemos determinadas concepções acerca da leitura — pois atendem às possibilidades de respostas às nossas indagações apresentadas durante o trabalho bibliográfico —, as quais passaremos a expor.

Inicialmente, é necessário enfatizar que, ao tratarmos da leitura, referimo-nos aos indivíduos que já estão alfabetizados[3], estudantes do Ensino Fundamental II, foco da nossa pesquisa, a qual afiança a eminência da Linguística Textual[4], atribuindo sentido à comunicação estabelecida entre autor-texto-leitor em dado contexto, conferindo ao texto um

[3] Alunos que já reconhecem os símbolos linguísticos e são capazes de decodificá-los e lê-los.

[4] Surgida na Europa, mais especificadamente na Alemanha, na década de 1960, percorreu um longo caminho até ater-se ao texto propriamente dito. Portanto, ao nos referirmos a ela, estaremos visualizando-a como "Linguística do Texto" — que se preocupa com o processo de produção, recepção e interpretação de textos —, a qual elege o texto como objeto de estudo, valorizando as funções da língua nos diferentes contextos de interação verbal. Na instância educacional, conforme avaliza Koch (2003, p. 1), "o aluno passou a refletir sobre o funcionamento da língua nas diversas situações de interação verbal, sobre o uso dos recursos que a língua lhes oferece, para a concretização de suas propostas de sentido, bem como sobre a adequação dos textos a cada situação."

valor majoritário, ampliando-se, mediante estudos mais detalhados, o conceito de coerência, a qual "se constrói, em dada situação de interação, entre o texto e seus usuários, em função da atuação de uma complexa rede de fatores, de ordem linguística, sociocognitiva e interacional" (KOCH, 2011, p. 150). A mesma autora, em uma entrevista (2003) concedida à Revista Virtual de Estudos da Linguagem tece considerações a respeito da Linguística Textual:

> Sua preocupação maior é o texto, envolvendo, pois, todas as ações linguísticas, cognitivas e sociais envolvidas em sua organização, produção, compreensão e funcionamento no meio social. Tais questões, contudo, só a interessam na medida em que ajudam a explicar o seu objeto de estudo — o TEXTO — e não a sociedade, a mente, a História, objetos que são de outras ciências afins.

Nesse prisma, conforme elucida Kleiman (2004), o texto assume um papel de destaque na compreensão da leitura, o leitor é visto como sujeito cognitivo, inteligente, que faz hipótese, inferências e mobiliza saberes em novas e imprevisíveis combinações, de maneira que a leitura é vista como prática social, tendo "heterogêneas funções", ligadas aos contextos de ação dos sujeitos praticantes desse ato.

Não se pode pensar na leitura como um ato mecânico de juntar letras em sílabas; sílabas em palavras; palavras em frases; apenas para decifrar os códigos linguísticos e constatar o que está exposto nas linhas de um texto. Se assim o fosse, estaríamos reduzindo-a à mera decodificação e, consequentemente, atribuindo ao leitor a simples função de reconhecer as palavras explicitamente elencadas.

Portanto, partilhamos da concepção de leitura proposta por Koch e Elias (2012, p. 11), as quais a definem como uma atividade que se baseia na interação entre o autor, o texto e o leitor. Para elas,

> **a leitura** é, pois, uma **atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos**, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo (grifos das autoras).

Dessa forma, o leitor não é visto como um sujeito passivo, que recebe o texto sem com ele manter um diálogo profícuo. Pelo contrário, durante a leitura, ele ativa os conhecimentos que já possui, associa-os ao material linguístico que tem em mãos, construindo, assim, um sentido para o texto.

Nessa perspectiva, levam-se em consideração a materialidade linguística do texto e os conhecimentos que o leitor possui — construídos mediante as inúmeras experiências e vivências pessoais, seus princípios e valores, a relação com o meio onde vive, a própria história da leitura, a familiaridade com as questões textuais, a fim de tornar possível a prática de leitura significativa, capaz de captar, também, o que não está evidente. Logo, a leitura e a produção de sentido são atividades orientadas pela bagagem sociocognitiva do leitor: conhecimentos da língua e das coisas do mundo: lugares sociais, crenças, valores, vivências (KOCH; ELIAS, 2012).

Tal concepção está intimamente associada à permuta de informações, o que favorece a interação contínua. Sabemos que, para aprendermos algo, é necessário que alguém nos ensine, ou que vivenciemos distintas experiências com o intuito de construirmos os nossos conhecimentos, os quais ficam armazenados no nosso universo intelectivo, constituindo nossa bagagem vivencial, a que recorremos quando praticamos a leitura. É como se fizéssemos uma viagem — rápida[5] — ao nosso *thesaurus*, acionando-o concomitantemente, buscando as conexões necessárias para o ato de ler, para a efetivação da leitura.

Por isso, a concepção supracitada requer um trabalho sistemático com a leitura, já que objetiva um leitor competente, que seja capaz de dialogar com o texto, com o autor, posicionando-se em situações diferentes de leitura. Ler, então, não constitui tarefa fácil, exige uma entrega do leitor ao texto, compreendendo o que está explicitamente apresentado, mas também o jogo textual que permeia o implícito, organizado pelo autor propositadamente ou não.

Solé (1998) também conceitua a leitura como processo de interação entre o leitor — definido como sujeito ativo que processa e examina o texto — e o texto, enfatizando que esta pode ser feita de forma diferente, dependendo dos objetivos traçados para a realização da leitura e da constituição do sujeito leitor. Assim, um mesmo texto pode ser lido de maneira diferente, dependendo da intenção dos leitores e da própria formação deles. "A leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto; neste processo tenta-se satisfazer *[obter uma informação pertinente para]* os objetivos que guiam sua leitura" (SOLÉ, 1998, p. 22, grifos da autora).

Essa autora também confere, ao leitor, a incumbência de agir no processo da leitura, pois o vê como sujeito que exerce um papel fundamental: interagir com as linhas

[5] Para os leitores proficientes, aqueles capazes de produzir sentido ao ato de ler.

expostas, verificando a finalidade pela qual foram grafadas com o intuito de compreendê-las significativamente.

Desse modo, ressalta-se que a leitura se baseia em propósitos distintos, estabelecidos pelos objetivos do leitor. Portanto, dependendo da circunstância e da necessidade é que se processa a leitura.

Assim, lê-se para:

- consultar o significado de uma palavra;
- pesquisar sobre determinado assunto;
- manter-se informado e / ou atualizado;
- entender as regras de um jogo;
- verificar como um medicamento deve ser usado;
- fazer um relatório, uma tese, um artigo científico;
- responder às questões propostas pelo livro didático;
- estudar para uma avaliação ou concurso;
- comparar os preços de produtos;
- preencher um formulário;
- assinar um documento;
- orientar-se no trânsito, dirigindo adequadamente;
- declamar um texto, em público;
- desfrutar de momentos de fruição, de deleite, de prazer;
- conhecer a história e os hábitos de pessoas e/ou de povos diversos;
- buscar consolo, minimizar as dores;
- fugir da realidade;
- diversos outros propósitos.

Dessa maneira, não existe apenas uma leitura em relação a um mesmo texto, pois se torna necessário considerar o leitor — com suas características peculiares — e sua bagagem de conhecimentos — adquirida conforme as situações vivenciadas. A leitura é plural, tendo, também, sentidos vários (e não qualquer sentido) e, conforme elucidam Koch e Elias (2012, p. 21),

> o sentido não está apenas no leitor, nem no texto, mas na interação autor-texto-leitor. Por isso, é de fundamental importância que o leitor considere na e para a produção de sentido as "sinalizações" do texto, além dos conhecimentos que possui.

Para Foucambert (1994, p. 7-8), "ler é tratar com os olhos uma linguagem feita para os olhos", pois a leitura, sendo um ato, não consiste em fazer a versão oral de um escrito, passando apenas os olhos por algo escrito. A fim de reforçar sua argumentação, alega que, comumente, confunde-se, principalmente na instância educativa, oralização: "atividade que permite constituir uma cadeia oral a partir do escrito"; leitura, vista como "atribuição de um significado ao texto escrito", e a leitura em voz alta, definida como "um comportamento enxertado à leitura [...], uma opção de traduzir oralmente o que já foi compreendido na leitura".

A definição encontra respaldo na concepção de leitura como atividade a ser ensinada na escola como processamento cognitivo, proposta por Kleiman (2001a), a qual descreve o caminho percorrido pelos olhos durante o processo da leitura, ou seja, da apreensão de um texto. Para a teórica, durante a leitura, o movimento ocular é sacádico, e não linear.

> Isto quer dizer que o leitor eficiente não lê palavra por palavra, seguindo, metaforicamente, o seu dedo na linha. Pelo contrário, os olhos se fixam num lugar do texto, (*a fixação*) para depois pular um trecho (*a sacada*), e fixar-se num outro ponto mais adiante (KLEIMAN, 2001a, p. 33, grifos da autora).

Nesse sentido, fica evidente que é o cérebro que controla o processo, pois a distância entre as fixações depende da dificuldade do material que está sendo lido:

> O movimento sacádico permite a leitura muito rápida (que NÃO tem nada a ver com a chamada leitura dinâmica). Lemos 200 palavras por minuto quando o material for fácil, mais devagar quando o material for complexo. Os olhos se movimentam muito mais rapidamente do que a voz consegue pronunciar (KLEIMAN, 2001a, p. 33, grifos da autora).

Ampliando a noção supracitada, Foucambert (1994, p. 6) afirma que "aprender a ler é, primeiro, adivinhar e, depois, cada vez mais acertar", exemplificando que, por meio da interação com situações múltiplas, a criança (ou mesmo o indivíduo que ainda não sabe ler) infere o sentido de determinados elementos, criando um sistema provisório capaz de permitir-lhe antecipar índices suficientes para classificar, denominar e, consequentemente, construir significados.

Fortalecendo o posicionamento, Kleiman (2001a, p. 33) afirma que "grande parte do material que lemos é adivinhado ou inferido, não é diretamente percebido". Acrescenta, ainda, que a percepção depende expressivamente de cada indivíduo — o que confirma a teoria de Koch e Elias (2012) em relação ao papel do leitor na atividade de leitura, isto é, de que forma as vivências e os conhecimentos do leitor interferem na leitura, na apreensão do sentido do texto. "Daí que a leitura seja considerada, do ponto de vista cognitivo, *um jogo de adivinhações* (KLEIMAN, 2001a, p. 33, grifos da autora).

Conforme Giancaterino (2007, p. 46), "entende-se por leitura toda manifestação linguística que uma pessoa realiza para recuperar um pensamento formulado por outra e colocado em forma de escrita". O estudioso faz alusão aos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, argumentando que o fracasso escolar muito se deve à dificuldade de a escola ensinar a leitura de maneira eficiente, a fim de que os alunos tomem gosto por ler, que assimilem os conteúdos com mais facilidade, que participem das aulas, desenvolvendo sua "consciência crítica da cidadania". Sustentando os postulados, cita a professora e pesquisadora Josette Jolibert:

> - Ler é atribuir diretamente um sentido a algo escrito, diretamente, isto é, sem passar pelo intermediário;
> - Nem da decifração (nem letra por letra, sílaba por sílaba ou palavra por palavra);
> - Nem da oralização (nem sequer grupo respiratório por grupo respiratório);
> - Ler é escrito real, que vai desde um nome de rua numa placa até um livro, passando por um cartaz, uma embalagem, um jornal, um panfleto etc.; no momento em que se precisa realmente deles numa determinada situação da vida, 'para valer', como dizem as crianças. É lendo de verdade, desde o início, que alguém se torna leitor e não aprendendo primeiro a ler (JOLIBERT apud GIANCATERINO, 2007, p. 46).

Paulatinamente, a leitura vai ganhando enfoques abrangentes, por meio de concepções que se complementam — fato que nos possibilita constatar a relevância para a construção do sujeito crítico, autônomo, capaz de olhar o mundo sob o viés da compreensão, da análise, da reflexão, posto que, conforme elucidam os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998, p. 70-71):

> Se os sentidos construídos são resultados da articulação entre as informações do texto e os conhecimentos ativados pelo leitor no processo de leitura, o texto não está pronto quando escrito: o modo de ler é também um modo de produzir sentidos.

Outrossim, elegemos para subsidiar nosso trabalho as concepções de leitura sob uma perspectiva interativa (SOLÉ, 1998, p. 23), a qual privilegia, além do texto, sua forma e conteúdo, o leitor, suas expectativas e os conhecimentos que já possui:

> Para ler necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias; precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e na nossa própria bagagem, e em um processo que permita encontrar evidência ou rejeitar as previsões e inferências antes mencionadas (SOLÉ, 1998, p. 23).

Segundo Solé (1998), o exemplo mescla os modelos ascendente — *bottom up* — e descendente — *top down*. O primeiro inicia seu processo pelas letras, segue-se pelas palavras até chegar às frases, isto é, começa pela unidade menor e prossegue à maior (ascende), centrando-se no texto e atribuindo bastante importância à decodificação — base para o leitor compreender o texto que lê. No segundo modelo, o leitor utiliza os conhecimentos que possui, a fim de antecipar o conteúdo do texto. Nesse caso, ocorre o inverso: em vez de decodificar letra por letra, o leitor recorre à sua bagagem cognitiva-experiencial, faz hipóteses, antecipações e, posteriormente, verifica-as. Parte, assim, do global em detrimento da decodificação.

Partilhamos, pois, do modelo interativo de leitura (SOLÉ, 1998), que possibilita ao leitor utilizar, simultaneamente, seu conhecimento de mundo e seu conhecimento do texto, atribuindo, assim, sentido ao que lê:

> Do ponto de vista do ensino, as propostas baseadas nesta perspectiva ressaltam a necessidade de que os alunos aprendam a processar o texto e seus diferentes elementos, assim como as estratégias que tornarão possível sua compreensão (SOLÉ, 1998, p. 24).

Por conseguinte, a leitura é um processo complexo que exige a ativação de aspectos cognitivos, interação entre o produtor do texto, o próprio texto e o leitor, além do uso de estratégias individuais para dar sentido aos propósitos de tal tarefa, associando-a à compreensão. Constitui-se prática por ser ação, movimento e se fazer necessária à rotina do ser humano, que, à medida que lê, dialoga com outras pessoas, posiciona-se frente a opiniões

distintas, adquire conhecimentos, mantém-se informado, pesquisa, atribui sentido às linhas grafadas e, pouco a pouco, sente-se mais seguro para lançar-se à comunicação.

1.1 A LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL II

> *Continua a reconhecer-se como insubstituível o papel dos educadores no desenvolvimento das competências de leitura e no incentivo ao ato de ler [...].*
>
> José António Gomes

De modo geral, a escola, muitas vezes, acaba legitimando certas leituras como "adequadas". Com isso, vários alunos associam o ato de ler a castigo, à imposição, à tarefa dissociada de prazer. Não constatam, também, a funcionalidade dessa prática, não visualizam os propósitos da leitura, ou se o fazem, é para cumprir uma ordem dada, para agradar à família, que vive dizendo que quem lê vai longe.

Mas, se sabemos que grande parte das famílias outorga à instituição escolar a função de transformar seus filhos em leitores competentes, posto que desconhece a importância de um ambiente favorável à leitura para as crianças e para os jovens, faz-se urgente que a escola consiga modificar o panorama constatado durante a nossa docência no Ensino Fundamental II — alunos que não gostam de ler, que não leem, que não compreendem o que leem, que leem somente por obrigação etc. — por meio de uma intervenção didática que priorize a leitura, no seu sentido genérico[6], nesse segmento de ensino, ressignificando tal prática.

Para tanto, necessário se faz eleger concepções de leitura que oportunizem ao estudante manter um contato estreito com o ato de ler, que vivencie práticas de leitura distintas, que se sinta capaz de se debruçar nos variados textos que circulam no seu mundo social — não apenas na escola. O adolescente possui variados gostos, contudo, sente-se atraído por novidades, por desafios, por atividades que lhe permitam envolver-se, que façam sentido em sua vida. É o que Lerner (2002, p. 79) diz:

---

[6] Quando mencionamos a palavra "leitura", aludimo-nos às leituras literárias (fábulas, lendas, histórias em quadrinhos, memórias literárias etc.) e às não literárias (notícias, reportagens, artigos científicos, teses etc.), encontradas em diferentes suportes: jornais, revistas, livros didáticos, livros literários, manuais, internet, entre outros.

> Na escola [...] a leitura é antes de mais nada um objeto de ensino. Para que também se transforme num objeto de aprendizagem, é necessário que tenha sentido do ponto de vista do aluno, o que significa — entre outras coisas — que deve cumprir uma função para a realização de um propósito que ele conhece e valoriza.

Essa instituição precisa delinear objetivos claros para as leituras a serem propostas aos adolescentes, respeitando o planejamento de ensino e colhendo sugestões dos alunos, permitindo que leiam, também, o que julgarem importante, já que não se pode achar que apenas o que se lê na escola é bom. Bom é possibilitar ao estudante as condições de se tornar um leitor proficiente, que saiba o que lê, para quê lê, quando lê e como lê.

Sobre isso, Lajolo (2002) solicita cuidado, pois não nota que os professores que exibem listas infindáveis de livros para os alunos fazerem a leitura sistemática obtenham êxito nessa prática. Também discorda dos planejamentos de leitura feitos pela escola, por definirem-nos como propostas de coerção, acentuando que essa preocupação com as questões pedagógicas provocam a alienação da leitura, vista como hábito ou terapia, carente de treinamento, reciclagem e estratégias para os professores. Para a estudiosa, a leitura extrapola os muros da escola e se trata de uma demanda social, exigindo uma ruptura com paradigmas estereotipados, coniventes com uma política que não visa à democratização da leitura, que não a concebe como necessidade humana:

> [...] a prática de leitura patrocinada pela escola precisa ocorrer num espaço de maior liberdade possível. A leitura só se torna livre quando se respeita, ao menos em momentos iniciais do aprendizado, o prazer ou a aversão de cada leitor em relação a cada livro. Ou seja, quando não se obriga toda uma classe à leitura de um mesmo livro, com a justificativa de que tal livro é apropriado para a faixa etária daqueles alunos, ou que se trata de um tema que interessa àquele tipo de criança: a relação entre livros e faixas etárias, entre faixas etárias, interessantes e habilidades de leitura é bem mais relativa do que fazem crer pedagogias e *marketing* (LAJOLO, 2002, p. 108-109, grifo da autora).

Lajolo conceitua a leitura como uma habilidade, posta como exigência da sociedade para aqueles que queiram participar de atividades comuns: o acesso a notícias em jornais, a assinatura de contratos de trabalho, de documentos, ou seja, em quaisquer círculos sociais onde a escrita seja seu "código oficial". Discorre, também, sobre a leitura literária com precisão, salientando os percalços sofridos por aqueles que almejavam transformar o Brasil num país de leitores. Sobre isso, afirma que cabe, ao professor, achar um equilíbrio entre leitura e literatura, para não cometer a audácia de utilizar uma em detrimento da outra, ou

mesmo como “instrumento de autoridade”, pois a literatura evoca leituras divergentes. Aposta, assim, “numa concepção de leitura que a vê ao mesmo tempo como instituição e como prática coletiva, privilegiando a reflexão sobre a natureza e o percurso social da leitura” (2002, p. 107).

Todavia, de acordo com o Programa Gestão da Aprendizagem Escolar — GESTAR II (2008), quanto mais a escola explicitar um objetivo de leitura para o aluno, mais ele saberá selecionar o material adequado às suas próprias necessidades, compreendendo-o seguidamente. “O que eles lêem nos limites da escola quase sempre corresponde a objetivos de leitura do professor e da instituição escolar” (BRASIL, 2008, p. 84). Por isso, é primordial que reconheçam o valor da leitura para seu percurso individual e recorram a essa prática com desenvoltura, com autonomia, com liberdade de escolha:

> É essencial, pois, que o professor tente ajudar seu aluno a desenvolver a consciência da importância, não só de ler, como também dos diferentes tipos de leitura. Isso não se consegue repetindo à exaustão o discurso de que “ler é preciso”, “ler é viajar”, “quem lê sabe mais” [...] Tornar a leitura verdadeira significativa implica criar nos alunos motivos para ler, ou, em outras palavras, ajudá-los a ter necessidade de ler (BRASIL, 2008, p. 84).

Segundo Lerner (2002), a leitura, para se tornar um objeto de aprendizagem, necessita fazer sentido ao aluno — o qual precisa se tornar um praticante da leitura. Isso significa que o ato de ler requer contextualização, envolvimento entre o leitor e o texto. Principalmente no Ensino Fundamental II, os educandos tendem a atribuir importância a tarefas desafiadoras, não se contentando, por exemplo, com uma leitura mecânica, na qual é impedido de manifestar sua opinião, deixando, pois, de se interagir com o texto. Dessa forma, a leitura dissocia-se das práticas sociais, não cumpre sua função comunicativa, porque não atinge os objetivos delineados pelo leitor — que, nesse caso, é totalmente passivo:

> Ler é uma atividade orientada por propósitos — de buscar uma informação necessária para resolver um problema prático a se internar em um mundo criado por um escritor — , que costumam ficar relegados do âmbito escolar, onde se lê somente para aprender a ler (LERNER, 2002, p. 33).

Também critica a posição da escola adotada para o trabalho com a leitura: leitura linear (palavra por palavra), a ênfase dada à leitura oral, a suposição de que haja uma só interpretação correta de cada texto — desconsiderando a experiência pessoal do leitor —, posto que “a leitura aparece desgarrada dos propósitos que lhe dão sentido no uso social,

porque a construção do sentido não é considerada como condição necessária para a aprendizagem" (LERNER, 2002, p. 76).

Sob essa perspectiva, a leitura é uma atividade que tem objetivos muito mais amplos do que decifrar o sistema de escrita ou oralizar um texto escolhido pelo professor, que auxilia o leitor — no caso, o estudante adolescente — a solucionar os próprios problemas, pois este se constitui um cidadão crítico, capaz de inferir o implícito, de interagir com os diversos textos que chegarem às suas mãos, já que assume um papel ativo: leitor hábil, competente.

Ampliando as visões acerca da leitura no Ensino Fundamental II, encontramos, em Alliende e Condemarín (2005), algumas justificativas para a leitura:

- "Na leitura prevalece a liberdade" (2005, p. 12), pois o leitor tem opção de escolher o lugar, o tempo e a modalidade de leitura que deseja, de acordo com as necessidades pessoais, com o seu ritmo, sua velocidade, sua precisão. Porém, a justificativa aplica-se aos leitores que já são proficientes, que não leem apenas na escola. Esta, por sua vez, nem sempre oportuniza o trabalho com a leitura livre.
- "A leitura é um fator determinante de êxito ou fracasso escolar" (2005, p. 13). Sendo a leitura uma disciplina de ensino e instrumento que auxilia o avanço na aprendizagem, o sujeito leitor utilizará suas habilidades para realizar as diversas tarefas propostas pela escola, terá mais rapidez para ler, conseguirá se posicionar diante dos textos, enquanto que o leitor deficiente dependerá bastante do que aprende pela escuta, não conseguindo fazer tudo o que é solicitado. Assim, a leitura é um poderoso alimento para o intelecto do estudante, que, ao dominá-la, é capaz de antecipar conteúdos, formar hipóteses, verificando-as seguidamente, raciocinar, criticar, inferir, estabelecer relações e concluir.
- "A leitura permite articular os conteúdos culturais" (2005, p. 14). A leitura — caracterizada pela permanência — possibilita ao aluno perscrutar profundamente o universo de fatos e/ou de personagens, por meio de uma sequência organizada, corroborando a confrontação entre as partes do texto. Portanto, ela articula conteúdos culturais.
- "A leitura expande a memória humana" (2005, p. 15). Lendo, o estudante se instrui, mantém-se informado, resolve situações-problema, diverte-se e, assim, amplia sua capacidade de armazenar dados, utilizando-os conforme a necessidade. Diferentemente da oralidade, delimitada pelo número de itens que a memória imediata é capaz de processar, a linguagem escrita expande a memória humana, pois não tem limites.

- “A leitura estimula a produção de textos” (2005, p. 15). Quanto mais o aluno tiver convívio com a prática de leitura e familiaridade com a diversidade textual, melhor será seu desempenho na produção de textos.
- “A leitura determina processos de pensamento” (2005, p. 16). O estudante forma, paulatinamente, sua visão de mundo, de acordo com o que lê. Nessa atividade, tende a valorizar a ciência, a tecnologia, a adaptar-se às mudanças sociais e culturais, sustentando seus argumentos mediante conceitos concretos, estudos feitos, comparações, associações, usando menos “achismos” ou crenças repassadas oralmente pelas gerações.

Em decorrência do exposto, pensamos que seja basilar explicitar, na íntegra, os objetivos da leitura de textos escritos, organizados pelos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa (1998) para o Ensino Fundamental II, pois sistematizam parte de nosso estudo.

1.2 OBJETIVOS DE LEITURA

> *É na posição do leitor que se encontram as credenciais mais fortes para quem quer discutir o perfil do indivíduo que, livro aberto nas mãos, no silêncio de sua leitura, pergunta ao escritor que não pode esquivar-se da resposta: trouxeste a chave? Com ou sem chave, leitor e escritor são faces da mesma moeda, não obstante as quedas-de-braço em que às vezes ambos se confrontam.*
>
> Marisa Lajolo

No processo de leitura de textos escritos, espera-se que o aluno:

- saiba selecionar textos segundo seu interesse e necessidade;
- leia, de maneira autônoma, textos de gêneros e temas com os quais tenha construído familiaridade:

* selecionando procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses, e a características do gênero e suporte;

* desenvolvendo sua capacidade de construir um conjunto de expectativas (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre gênero, suporte e universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.);

* confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura;

* articulando o maior número possível de índices textuais e contextuais na construção do sentido do texto, de modo a:

a) utilizar inferências pragmáticas para dar sentido a expressões que não pertençam a seu repertório linguístico ou estejam empregadas de forma não usual em sua linguagem;

b) extrair informações não explicitadas, apoiando-se em deduções;

c) estabelecer a progressão temática;

d) integrar e sintetizar informações, expressando-as em linguagem própria, oralmente ou por escrito;

e) interpretar recursos figurativos tais como: metáforas, metonímias, eufemismos, hipérboles etc.;

* delimitando um problema levantado durante a leitura e localizando as fontes de informação pertinentes para resolvê- lo;

- seja receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, por meio de leituras desafiadoras para sua condição atual, apoiando-se em marcas formais do próprio texto ou em orientações oferecidas pelo professor;
- troque impressões com outros leitores a respeito dos textos lidos, posicionando-se diante da crítica, tanto a partir do próprio texto como de sua prática enquanto leitor;
- compreenda a leitura em suas diferentes dimensões: o dever de ler, a necessidade de ler e o prazer de ler;
- seja capaz de aderir ou recusar as posições ideológicas que reconheça nos textos que lê (BRASIL, 1998, p. 49-51).

1.3 ESTRATÉGIAS DE LEITURA

Ninguém nasce sabendo ler: aprende-se a ler à medida que se vive.

Marisa Lajolo

Em nossas vivências cotidianas, fazemos escolhas diversas: que roupa usar, qual trajeto seguir, para qual time torcer, a que partido se filiar, em qual candidato votar, quais

cursos fazer, que vestibular prestar, qual profissão seguir, entre outras. Os estudantes também vivem envoltos de “para quê”, “por que”, “quando”, “como”, “onde”. Isso se aplica devidamente à esfera da leitura, posto que, durante um dia letivo, convivem com diversos professores, os quais, tantas vezes, seguem linhas distintas, utilizam recursos vários para ministrarem as aulas e, assim, usam a leitura da maneira na qual acreditam. Nessa rotina, professores solicitam que os alunos leiam mais, que se apropriem da língua escrita com maior profundidade, que compreendam o que leem. Os alunos, por sua vez, leem o que lhes é pedido, ou, simplesmente, fingem[7] que leem. Também possuem suas preferências, selecionam os gêneros com os quais mantêm familiaridade e, quando adotam tal escolha, tendem a tornar a atividade mencionada mais prazerosa.

Pelos fatores explicitados, a leitura no Ensino Fundamental II constitui-se um desafio para: os docentes, que necessitam recorrer a recursos múltiplos, a fim de garantir a prática não só na sala de aula, mas em qualquer lugar onde o jovem esteja (em sua vida propriamente dita) e para os alunos, que precisam constatar os propósitos da leitura em cada situação comunicativa, utilizando-a convenientemente, conferindo sentido ao ato de ler. Entretanto, nem sempre a escola oferece as condições para que o trabalho com essa prática se desenvolva sistematicamente, de modo que os discentes recorram aos seus procedimentos individuais e ativem os conhecimentos que dispõem para manusearem os textos que lhes chegam às mãos em circunstâncias variadas, ou mesmo aqueles que escolhem por motivos diferentes. Em virtude disso, evidenciamos algumas perguntas — com o intuito de acentuar o que anteriormente já foi explicitado — que perpassam a mente dos docentes, as quais sustentam nossa pesquisa:

- Que sentido há em passar os olhos sobre as linhas grafadas sem entendê-las?
- Como detectar o nível de leitura que os alunos realizam?
- Os alunos que chegam ao Ensino Fundamental II ainda podem aprender a ler com competência?
- É possível aprender a gostar de ler no Ensino Fundamental II (passada a fase da infância) ou, pelo menos, atribuir sentido às leituras feitas em contextos diferentes?

[7] Quando o professor impõe que determinada leitura seja feita, sem explicitar adequadamente os objetivos de tal atividade, muitas vezes, vários alunos passam os olhos sobre as linhas sem nenhuma preocupação em compreendê-las, ou seja, fingem que leem. Exemplo disso ocorre quando o docente entrega aos educandos extensas listas, contendo os títulos das obras que deverão ler ao longo do ano.

Levando-se em consideração o que foi observado, pensamos que uma maneira de ajudar os alunos dos anos finais a se formarem sujeitos leitores seja utilizar as estratégias de leitura em sala de aula, ferramentas que, ensinadas adequadamente, auxiliam na proficiência do leitor. Para fundamentar nossos argumentos, recorremos aos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1998, p. 70), que enfatizam que:

> [...] 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 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.

Assim, é preciso, *a priori*, definir a palavra "estratégia". Valls (1990 apud SOLÉ, 1998, p. 69) afirma que "as estratégias são suspeitas inteligentes, embora arriscadas, sobre o caminho mais adequado que devemos seguir", tendo em comum com todos os demais procedimentos sua utilidade para regular a atividade das pessoas, à medida que sua aplicação permite selecionar, avaliar, persistir ou abandonar determinadas ações para conseguir a meta a que nos propomos.

Essas estratégias orientam o caminho que o leitor deve seguir, sem, contudo, detalhar ou prescrever totalmente o curso de determinada ação. Elas envolvem a autodireção e o autocontrole, reconhecendo as próprias necessidades surgidas durante seu trajeto. Assim, por meio delas, é possível constatar os objetivos da leitura e organizar o passo a passo que a envolverá durante sua prática.

Para Solé (1998), as estratégias de compreensão leitora são procedimentos de caráter elevado, os quais envolvem a explicitação dos objetivos a serem feitos, bem como o planejamento das ações necessárias, a fim de concretizá-los, seguidos de avaliação pessoal e possível mudança no caminho. Enfatiza, dessa forma, que, já que as estratégias de leitura são procedimentos (vistos por ela como conteúdos de ensino), é necessário que as mesmas sejam ensinadas aos alunos, para que compreendam o que leem, isto é, que sejam capazes de praticar a leitura com proficiência. "Ensinam-se — ou não se ensinam — e se aprendem — ou não aprendem" (SOLÉ, 1998, p. 70).

Além disso, a referida estudiosa afirma que tais estratégias não podem ser usadas como técnicas precisas, receitas infalíveis ou habilidades específicas e, portanto, sabemos que, embora esses procedimentos — os quais envolvem o cognitivo e o

metacognitivo — sejam ensinados de forma global, durante as diferentes situações que permeiam a leitura, cada aluno construirá as próprias estratégias para realizar suas leituras. “O que caracteriza a mentalidade estratégica é a sua capacidade de representar e analisar os problemas e a flexibilidade para encontrar soluções” (SOLÉ, 1998, p. 70).

Algumas estratégias citadas por Solé (1998) são: previsão, também chamada de antecipação: consiste em estabelecer hipóteses sobre o que será encontrado no texto; comprovação, revisão, as quais admitem o controle do que se lê, verificando se suas hipóteses estavam corretas ou não.

Bräkling (2004) complementa a acepção de Solé, postulando que, ao lermos, recorremos a estratégias e a procedimentos que norteiam essa complexa atividade, a qual é orientada por objetivos e finalidades. Dessa forma, cada leitor faz escolhas durante o ato de ler, isto é, usa as ferramentas que conhece ou julga necessárias para a compreensão. Segundo a pesquisadora (2004, s/p, grifos da autora), tais estratégias referem-se à capacidade:

> a) de ativarmos o **conhecimento prévio** que temos sobre todos os aspectos envolvidos na leitura — conhecimento sobre o assunto, sobre o gênero, sobre o portador onde foi publicado o texto (jornal, revista, *folder*, panfleto, folheto, etc.); sobre o autor do texto, sobre a época em que o texto foi publicado, quer dizer, sobre as **condições de produção** do texto a ser lido — para selecionar as informações que possam criar o contexto de produção da leitura, garantindo a fluência da mesma;
> b) de **anteciparmos** informações que podem estar contidas no texto a ser lido;
> c) de realizarmos **inferências** quando lemos, quer dizer, lermos para além do que está nas palavras do texto, ler o que as palavras nos sugerem;
> d) de **localizarmos** informações presentes no texto;
> e) de **conferirmos** as inferências e antecipações realizadas ao longo do processamento do texto, de forma a podermos validá-las ou não;
> f) de irmos **sintetizando as informações** dos trechos do texto;
> g) de **estabelecermos relações** entre os diferentes segmentos do texto;
> h) de **estabelecermos relações** entre tudo o que o texto nos diz e o que outros textos já nos disseram, e o que sabemos da vida, do mundo e das pessoas.

Assim, essas estratégias, quando praticadas, possibilitam ao aluno planejar a tarefa geral de leitura, de modo a tomar decisões adequadas em função dos seus objetivos, podendo dispor de táticas que os favorecem no processo de compreensão.

> Formar leitores autônomos também significa formar leitores capazes de interrogar-se sobre sua própria compreensão, estabelecer relações entre o que lê e o que faz parte do seu acervo pessoal, questionar seu conhecimento e modificá-lo, estabelecer generalizações que permitam transferir o que foi aprendido para outros contextos diferentes (SOLÉ, 1998, p. 72).

Para Kleiman (2001a), as estratégias de leitura referem-se a operações regulares para abordar o texto, sendo classificadas como:

- metacognitivas: operações que permitem ao leitor ser capaz de dizer e explicar a própria ação, tendo controle consciente dos objetivos pretendidos mentalmente. Ex.: um adolescente começa a ler um romance policial e, em dado momento, depara-se com uma palavra cujo significado desconhece. Como deseja compreender o texto lido e vê que o conceito da palavra é importante para o enredo, busca o seu significado e, depois, prossegue a leitura.
- cognitivas: operações que o leitor realiza, a fim de atingir determinado objetivo de leitura, porém de forma inconsciente — por não ter chegado ao nível consciente ainda. Ex.: um jovem lê uma notícia do começo ao fim, por meio das interligações entre as estruturas linguísticas que compõem o texto, mas não percebe que realiza tal procedimento para compreender o texto.

Essas estratégias, segundo a teórica supramencionada, também precisam ser ensinadas e modeladas, a fim de que o leitor proficiente tenha flexibilidade e independência para realizar sua leitura de forma consciente, reflexiva e intencional, de acordo com os seus objetivos pessoais. Assim, Kleiman (2001b, p. 45, grifos da autora) frisa que "o processo através do qual se utilizam elementos formais do texto para fazer as ligações necessárias à construção de um contexto é um processo inferencial de natureza inconsciente, sendo, então, uma *estratégia cognitiva de leitura*.

Enquanto as cognitivas pressupõem um trabalho inconsciente do leitor, a quem cabe a função de materializar as intenções do autor através do formal, por meio de elementos linguísticos e gráficos, as metacognitivas exigem a ativação dos conhecimentos já adquiridos para, conscientemente, posicionarem-se frente à diversidade textual com a qual convive diariamente. Para tanto, a leitura, sendo "um ato individual de construção de significado num contexto que se configura mediante a interação entre autor e leitor" (KLEIMAN, 2001a, p. 49), na instituição de ensino, precisa levar em conta as peculiaridades

de cada leitor, não privilegiando apenas a leitura eleita como correta e autorizada — a do professor.

Kato (1999) corrobora a visão de Kleiman ao tratar as estratégias metacognitivas de maneira especial, por atribuir-lhes uma relevância na aprendizagem formal, na escola, dada a sua natureza consciente. Ela considera necessário o leitor monitorar a sua leitura, por meio de situações-problema propostas, adequadamente, pelo professor criativo. Resume, pois, as atividades que considera metacognição: "estabelecimento de um objetivo explícito para a leitura e monitoração da compreensão tendo em vista esse objetivo" (KATO, 1999, p. 130).

Assegura, ainda, que as estratégias cognitivas, normalmente, "possibilitam uma grande eficiência na leitura e que só não funcionam [...] quando existe uma situação marcada, que foge aos padrões esperados pelo leitor" (p. 127). Sintetizando, o leitor desenvolve as estratégias cognitivas quando é estimulado, motivado, enquanto que as estratégias metacognitivas pressupõem um trabalho direcionado do professor, mediante atividades de releitura, de leituras orientadas, permitindo que os alunos apliquem-nas coerentemente.

> *Estratégias cognitivas em leitura* designarão, portanto, os princípios que regem o comportamento automático e inconsciente do leitor, enquanto *estratégias metacognitivas em leitura* designarão os princípios que regulam a desautomatização consciente das estratégias cognitivas (KATO, 1999, p. 124, grifos da autora).

Por isso, o trabalho com as estratégias de leitura permite ao docente planejar sua prática conforme a necessidade das turmas para as quais leciona, ensinando, apresentando bons modelos e ouvindo o que os alunos têm a dizer sobre as leituras realizadas. Nesse sentido, será possível a interação autor-texto-leitor: "A nossa proposta [...] consiste no modelamento de estratégias metacognitivas, mediante a formulação de objetivos prévios à leitura e à elaboração de predições sobre o texto" (KLEIMAN, 2001a, p. 61).

Igualmente os Parâmetros Curriculares Nacionais (2001) salientam a premência do trabalho com as estratégias de leitura para a formação do sujeito leitor, aquele capaz de construir significado para o texto, não apenas extraindo informação da escrita, decodificando-a letra por letra. Então, definem-nas e as explicam:

> Uma estratégia de leitura é um amplo esquema para obter, avaliar e utilizar informação. As estratégias são um recurso para construir significado enquanto se lê. Estratégias de seleção possibilitam ao leitor se ater apenas aos índices úteis, desprezando os irrelevantes; de antecipação permitem supor o que ainda está por vir; de inferência permitem captar o que não está dito explicitamente no texto e de verificação tornam possível o "controle" sobre a eficácia ou não das demais estratégias. O uso dessas estratégias durante a leitura não ocorre de forma deliberada — a menos que, intencionalmente, se pretenda fazê-lo para efeito de análise do processo (BRASIL, 2001, p. 53).

Por todos esses aspectos, para que a leitura no Ensino Fundamental II faça parte da vida social dos educandos, é necessário que os professores, em consonância com a equipe pedagógica, trabalhem os conteúdos, as competências e as habilidades de forma articulada, reconhecendo que o ato de ler é individual e dialógico, pautado na interação, requerendo, portanto, modelos, ensinamentos e oportunidade de se fazer presente, de ser posto em prática. Dessa forma, torna-se imperiosa a utilização das estratégias de leitura no segmento referido, as quais necessitam ser ensinadas e adequadamente aplicadas.

1.4 A TRAJETÓRIA DO SUJEITO LEITOR

> *Do mundo da leitura à leitura do mundo, o trajeto se cumpre sempre, refazendo-se, inclusive, por um vice-versa que transforma a leitura em prática circular e infinita. Como fonte de prazer e de sabedoria, a leitura não esgota seu poder de sedução nos estreitos círculos da escola.*
>
> Marisa Lajolo

Ninguém nasce leitor. Tampouco se torna leitor proficiente de um dia para o outro. Para que essa habilidade seja desenvolvida, são necessários diversos procedimentos, capazes de propiciar ao indivíduo as condições adequadas, a fim de utilizar a prática de leitura, conforme os contextos de que faça parte, mediante as necessidades que surgirem em sua vida.

Sabemos que cada ser tem sua própria história de leitura. Alguns indivíduos alegam ter vivenciado situações traumatizantes para aprender a ler, pois somente aos professores era outorgada a função de falar. Deviam, nessa época, fazer o que o professor mandava, se não quisessem ser castigados. A leitura era analisada em voz alta, momento no qual se verificava se aluno tinha fluência, entonação, se exercitava a autocorreção, se não

gaguejava, enfim, se o aluno dominava a oratória. Nesse contexto, a leitura só se efetivava após a alfabetização, desvalorizando, assim, os conhecimentos prévios do aluno — espécie de "saco vazio", onde se depositavam os conhecimentos. Era a educação bancária[8], pautada no conceito de que o aluno nada sabia e precisava ser ensinado, ou seja, recebia passivamente os conteúdos que lhe eram despejados pelos educadores. Dessa forma, o poder criador do estudante era anulado. Não podia, pois, ler e tecer comentários sobre as leituras feitas, participar do processo ativo de produção de sentidos.

Em contrapartida, existem aqueles que alegam ter recordações positivas da época em que aprenderam a ler, mesmo que o fato esteja amalgamado a métodos tidos como tradicionais. Eles se lembram da cartilha que a professora usava, dos cartazes que enfeitavam a classe e dos textos que tinham de "decorar". Também destacam as "famílias silábicas" que aprendiam, o grupo de palavras que usava para produzir suas "composições", os ditados, as recitações em público.

Há, ainda, pessoas que não se recordam de como e quando iniciaram seu processo de leitura, enquanto outras descrevem com detalhe de que forma esse processo foi palmilhado.

Em todos os casos, porém, é nítido que à concepção de leitura introjeta-se veementemente na alfabetização, ou seja, para ler é preciso, primeiramente, decodificar as letras, as sílabas, as palavras e assim sucessivamente. Despreza-se, entre texto, o conceito de leitura como prática social, como ato interativo, que envolve mais que um elemento durante esse processo altamente complexo, posto que as referências utilizadas anteriormente para ilustrar nossa pesquisa dizem respeito ao que intitulamos "ledor" — aquele que passa os olhos linearmente sobre as palavras decodificadas, fixa-se no que é explícito e pronto.

Ainda hoje, muitos pais destituídos de informações mais abrangentes em relação à leitura, ao constatarem que seus filhos leem com fluência, pensam que os mesmos sejam bons leitores. Todavia, é inadmissível que os docentes tenham a mesma visão, ou que se conformem com a leitura superficial que tantos alunos fazem por não terem se constituído como leitores proficientes.

---

[8] Segundo Freire (2001, p. 58), "a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante". Ela representa uma concepção opressora, cujo educador é o senhor absoluto do saber e, com rigidez e inflexibilidade, impõe seus conhecimentos aos educandos — simples objeto do ensino.

Mas sabemos que a escola não é o único lugar onde se aprende a ser um leitor, embora seja destinado para essa finalidade e a quem a família confia os filhos, a fim de que desenvolvam suas potencialidades, construam conhecimentos, troquem experiências e obtenham sucesso.

No Ensino Fundamental I, observamos que os professores anseiam, essencialmente, ver os alunos alfabetizados. Contudo, não se esquecem de propiciar um ambiente favorável à leitura. Como as crianças vivem uma fase de magia, as cores e as formas chamam muito a atenção delas. Por isso, os docentes abusam dos suportes textuais, computador, jornais, revistas, manuais, panfletos, livros literários, gibis, bulas de remédios, a fim de que o educando se familiarizasse com o universo da escrita e, consequentemente, leia com precisão.

Também é de praxe levar os alunos à biblioteca, ao laboratório de informática e mesmo às ruas, para que leiam placas, nome de lojas, faixas, *outdoors*, entre outros. Solicitam que os alunos levem livros para casa, leiam para os familiares, para os colegas, promovendo o rodízio. Além disso, faz parte da rotina da aula ler para os alunos.

Durante essa fase, os alunos são mais dependentes dos professores, e estes, por sua vez, devido ao fato de passarem mais tempo com a turma, acabam conhecendo as peculiaridades dos seus educandos. Em razão disso, realizam diferentes intervenções pedagógicas, principalmente quanto à prática de leitura, visando ao desenvolvimento dos discentes.

Quando os alunos vão para o Ensino Fundamental II (6ª ao 9ª ano), deparam-se com diversas modificações, como:

- a demarcação sistemática do tempo de cada aula: 45/50 min.;
- o rodízio subsequente dos professores. Ex.: sai o professor de Matemática e entra o de Língua Inglesa;
- a qualidade e a quantidade de deveres para essa, relativos a conteúdos diferentes;
- a fragmentação das disciplinas — falta de unidade, interdisciplinaridade;
- o perfil dos professores: preocupados demasiadamente com os conteúdos que precisam ministrar sem, muitas vezes, pensar nas metodologias a serem utilizadas;
- o sistema de avaliações;

- a exigência do professor quanto à velocidade da escrita, da leitura, da resolução das atividades, alegando que os alunos não são mais crianças;
- as próprias mudanças físicas e psicológicas decorrentes da fase em que se encontram: a adolescência.

Assim, em diversas situações, os alunos desencantam-se com atividades que outrora realizavam com frequência, priorizando aquilo que consideram relevante e/ou atrativo nessa nova etapa. A leitura, para muitos, perde o sentido. Para outros, que não a utilizavam com propriedade, torna-se coerção, castigo. É o que Foucambert (1994, p. 15) afirma: "As pessoas dizem eu sei ler, mas me dá dor de cabeça quando leio por muito tempo".

Isso ocorre porque tais pessoas — no caso, os alunos a que estamos nos referindo — não estabelecem uma interação com a leitura, não ativam os conhecimentos já adquiridos a fim de os utilizarem durante essa prática, pois são decifradores e/ou simples ledores.

Destarte, por que não podemos afirmar que esses alunos não são leitores competentes?

Eis algumas respostas:

- Não atribuem sentidos ao texto lido, fixando-se, sobremaneira, na superfície textual e, portanto, não compreendem as entrelinhas. É o que rezam os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p. 70) "Um 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".
- Pensam que precisam captar integralmente as intenções do autor/produtor do texto, a fim de compreender o texto.

> *O significado que um texto escrito* tem para o leitor não é uma tradução ou réplica do significado que o autor quis lhe dar, mas uma construção que envolve o texto, os conhecimentos prévios do leitor que o aborda e seus objetivos (SOLÉ, 1998, p. 22).

- Veem apenas a linearidade do texto e, por isso, precisam somente conhecer as palavras e as estruturas do texto. "A leitura de um texto exige do leitor bem mais que o conhecimento do código linguístico, uma vez que o texto não é simples produto da

codificação de um emissor a ser decodificado por um receptor passivo" (KOCH; ELIAS, 2012, p. 11).

- São incapazes de selecionar as leituras conforme suas necessidades cotidianas. "Um leitor competente sabe selecionar dentre os textos que circulam socialmente, aqueles que podem atendem a suas necessidades, conseguindo estabelecer as estratégias adequadas para abordar tais textos" (BRASIL, 1998, p. 70).
- Não relacionam os conhecimentos linguísticos (sintático/semântico) para compreender o processamento textual. Kleiman (2001a) assegura que o leitor proficiente usa com eficiência o conhecimento de gramática que ele já possui e faz, então, predições constantes sobre as ocorrências que poderão ocorrer, sendo capaz, ainda, de reaver possíveis elementos agregados ou elípticos, os quais precisam ser recuperados com a ajuda do contexto.
- Apoiam-se na oralização para realizar a leitura."O não leitor, diante de um texto escrito, não o compreende diretamente. Vê-se obrigado a transformá-lo em mensagem oral; é essa mensagem que ele entenderá" (FOUCAMBERT, 1994, p. 15).

Tais alunos, que atravessam a passagem da fase infantil para a adolescência, vivenciam conflitos diversos, pois veem seu corpo se modificando, suas tendências se aflorando e, em várias ocasiões, apresentam um resultado insatisfatório na escola. Uma das explicações centra-se no ato de ler, posto que a ele dedicam importância mínima, ou o fazem apenas para cumprir uma obrigação, porque o professor "mandou", porque os pais obrigaram, ou seja, porque têm de fazer.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa (1998), durante esse período da vida, os adolescentes sentem a necessidade de reformular a autoimagem, já que tal processo de desenvolvimento do sujeito é marcado pela reconstituição da identidade. Ocorrem, assim, transformações corporais, afetivo-emocionais, cognitivas, socioculturais, repercutindo no tipo de linguagem utilizada por eles, que passam a criar modismos, usar um vocabulário específico, expressar-se de maneira diferente, enfim, tudo fazem para serem aceitos nos grupos que consideram importantes.

Mas sabemos que cada indivíduo possui suas peculiaridades, e que o meio, no qual se insere, interfere sobremaneira na sua constituição como sujeito. Por isso, alguns adolescentes sofrem menos com as transformações pertinentes à fase em que se encontram, enquanto outros mudam bastante, principalmente na escola — *lócus* escolhido por nós para a realização deste trabalho — onde evidenciam desinteresse pelas aulas e pelas leituras a eles apresentadas.

Então, para que o adolescente se torne um sujeito leitor, mister se faz oportunizá-lo a ler em diferentes situações, a interagir com o autor e com o texto, a produzir sentido às leituras feitas, para que consiga atrelar essa prática ao seu cotidiano, constituindo-se, pois, cidadão independente, construtor da própria história, leitor proficiente na e fora da escola.

Portanto, enumeraremos alguns fatores — compilados e baseados nos textos pesquisados para o nosso trabalho — que auxiliam o leitor na atribuição de sentido ao texto:

- identificação da disposição das palavras no texto;
- familiaridade com as palavras, com o seu significado;
- conhecimento sobre o assunto apresentado;
- conhecimento sobre o autor e/ou época em que ele escreveu o texto;
- reconhecimento do gênero textual;
- reconhecimento da fonte do texto — de onde foi retirado, de qual suporte textual;
- compreensão do título do texto;
- percepção de marcas linguísticas (pontuação, recorrência de palavras, grifos, tempo verbal predominante, adjetivação etc.);
- reconhecimento do tipo de linguagem empregada;
- relação do texto com outro texto lido anteriormente.

Dessa forma, a escola deve ser uma instância de formação de leitores ativos, que consigam avançar na aprendizagem, desenvolver suas habilidades, por meio da prática de leitura significativa, a qual auxilia o adolescente em quaisquer conteúdos, posto que eles se comungam, dependem um do outro, dialogam entre si, não devendo ser tratados de forma fragmentada, dissociados da realidade dos educandos.

Assim, a constituição do leitor no Ensino Fundamental II depende de diferentes fatores, que, vistos com acuidade, planejamento e intervenção, redefinem o trabalho com a leitura na escola.

2 GÊNEROS TEXTUAIS E ENSINO FUNDAMENTAL II

> *Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante.*
>
> Mikail Bakhtin

Tendo em vista que nossa pesquisa pauta-se no texto — forma de manifestação da linguagem — e este constitui objeto de trabalho da leitura, é fundamental a compreensão acerca dos gêneros textuais, posto que os mesmos se expressam por meio de textos e, portanto, ambos se interagem nas diferentes práticas sociais que envolvem a comunicação.

Contudo, direcionando nosso olhar sobre a instituição de ensino, diversas inquietações nos envolvem: Como os gêneros textuais são apresentados aos alunos? De que forma eles mantêm contato com os gêneros textuais no dia a dia escolar? Como leem os diferentes textos que lhes são solicitados? Eles percebem a estrutura de cada texto, o estilo peculiar do autor, a linguagem e o conteúdo empregados, seu contexto de produção? Conseguem visualizar a relação entre leitura e gêneros textuais? E quanto aos professores, elaboram suas aulas sob a perspectiva dos gêneros textuais? Propiciam, aos discentes, o contato significativo com diferentes gêneros textuais ou lhes impõem apenas os que julgam importantes/de prestígio? Recorrem a suportes textuais distintos, conforme a necessidade da turma?

Isso posto, passaremos a discorrer sobre os gêneros textuais por entendermos tais práticas comunicativas como importantes aliadas dos docentes que almejam ressignificar a leitura na escola, oportunizando os discentes a se apropriarem dela com proficiência.

Segundo Bakhtin (2011), na Antiguidade, estudavam-se os gêneros literários, privilegiando-se os aspectos artístico-literários. Atrelados a eles, estava o estudo dos gêneros retóricos — jurídicos, políticos —, seguido do estudo dos gêneros discursivos do cotidiano (restringindo-se ao discurso oral do dia a dia). Em todos os casos, porém, não se observavam

as peculiaridades dos tipos de enunciados[9], diferentes de outros tipos, porém possuindo com estes uma natureza verbal (linguística) comum. Assim, a questão linguística geral do enunciado e dos seus tipos não merecia expressiva apreciação dos pesquisadores — fato que fez o autor esmerar-se nos estudos sobre os gêneros discursivos.

Para o filósofo da linguagem, o uso da linguagem permeia os diversos campos da atividade humana, sendo, pois, multiformes o caráter e as formas desse uso, tais como os campos da referida atividade. Então, emprega-se a língua por meio de enunciados concretos e únicos, proferidos pelos diferentes enunciadores em condições específicas, mediante o conteúdo, o estilo de linguagem e os objetivos distintos.

De acordo com o estudioso supramencionado, os gêneros do discurso são tipos relativamente estáveis de enunciado, compostos por três elementos indissociáveis e determinados pela especificidade de um certo campo da comunicação: um conteúdo temático, um estilo de linguagem — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua — e uma construção composicional. Os gêneros se dividem em **primários** (simples), tais como determinados tipos de diário oral — de salão, íntimo, de círculo, familiar-cotidiano, sociopolítico, filosófico etc, que se formam nas condições da comunicação discursiva imediata, e **secundários** (complexos), como dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicísticos, romances etc., os quais surgem em condições de um convívio cultural mais complexo, formando-se a partir da incorporação e da reelaboração de vários gêneros primários (grifos nossos). Reiterando,

> Os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem. Nenhum fenômeno novo (fonético, léxico, gramatical) pode integrar o sistema da língua sem ter percorrido um complexo e longo caminho de experimentação e elaboração de gêneros e estilos (BAKHTIN, 2011, p. 268).

Entretanto, Marcuschi (2008) declara que, no Ocidente, há pelo menos vinte e cinco séculos, o estudo dos gêneros textuais já se constituía observação sistemática pelo filósofo grego Platão, que iniciou uma análise acerca dos gêneros (aqui relativos aos literários), prosseguida por Aristóteles, Horácio e Quintiliano, atravessando a Idade Média, o Renascimento e a Modernidade, até os prelúdios da Modernidade. O autor esclarece que Aristóteles elabora uma teoria mais organizada sobre os gêneros e sobre a natureza do

[9] Para Bakhtin (2011, p. 289), "todo enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva, a posição ativa do falante nesse ou naquele campo do objeto e do sentido."

discurso, no seu livro Retórica, quando aponta a existência de três elementos que compõem o discurso: “aquele que fala, aquilo sobre o que se fala e aquele a quem se fala” (MARCUSHI, 2008, p. 147). Todavia, hodiernamente, ao fazermos alusão aos gêneros textuais — termo bastante usado hoje por estudiosos de diferentes áreas —, referimo-nos às inúmeras práticas sociais corporificadas na linguagem, surgidas em dado contexto histórico-cultural, mediante a necessidade de um grupo social.

Segundo Marcuschi (2008), qualquer manifestação verbal processa-se por meio de algum gênero textual. "Isso porque toda a manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero" (MARCUSCHI, 2008, p. 154). Dessa maneira, torna-se primordial que o aluno aproprie-se de diferentes gêneros textuais, que interaja com eles a fim de atender aos diversos objetivos que delineiam durante sua vivência social. É o que preconiza o autor supracitado, ao afirmar que "os gêneros textuais operam, em certos contextos, como formas de legitimação discursiva, já que se situam numa relação sócio-histórica com fontes de produção que lhes dão sustentação além da justificativa individual" (MARCUSCHI, 2008, p. 154), sendo reiterado por Santos (2011), ao afiançar que esses meios, quando utilizados para a efetivação da comunicação verbal, permitem que o leitor participe da construção do sentido do texto.

É importante que o aluno leitor tenha conhecimento sobre o gênero manifestado no material linguístico com o qual interage, reconhecendo suas peculiaridades, sua função, sua adequação tipológica, já que existem inúmeras intenções emitidas por um texto. Deve-se, pois, analisar o seu contexto de produção, pois eles estão presentes nas mais variadas situações do dia a dia. Os docentes, por sua vez, carecem buscar a sistematização do trabalho interdisciplinar, já que, conforme evidenciado nos capítulos anteriores, a leitura e o trabalho com a linguagem não são tarefa apenas do professor de Língua Portuguesa. Também toda a equipe responsável pelo Ensino Fundamental II requer conhecimentos sobre os gêneros textuais, sabendo selecioná-los e organizá-los, de modo a atender às necessidades das turmas para as quais ministram aula e conforme o planejamento[10] elaborado para cada ano.

[10] Entende-se por planejamento um plano de trabalho destinado a cada ano de escolaridade, contendo os objetivos pretendidos em cada área, os conteúdos a serem ministrados, os procedimentos a serem utilizados e a forma como os alunos serão avaliados.

> Na realidade, o estudo dos gêneros textuais é hoje uma fértil área interdisciplinar, com atenção especial para a linguagem em funcionamento e para as atividades culturais e sociais. Desde que não concebamos os gêneros como modelos estanques nem como estruturas rígidas, mas como formas culturais e cognitivas de ação social (MILLER, 1984) corporificadas na linguagem, somos levados e ver os gêneros como *entidades dinâmicas* e a demarcação se tornam fluidos (MARCUSCHI, 2008, p. 151, grifos do autor).

No entanto, optamos por adotar a expressão "gênero textual", a fim de padronizar o nosso estudo e pelo fato de ele representar o cerne do trabalho com as práticas de leitura na entidade escolar.

Portanto, partilhamos da acepção de Marcuschi (2008, p. 155), quando define os gêneros textuais como "textos materializados em situações comunicativas recorrentes", encontrados em nosso cotidiano. Conforme o estudioso, eles são dinâmicos, possuem complexidade variável e apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. "Os gêneros textuais são nossa forma de inserção, ação e controle social no dia-a-dia" (MARCUSCHI, 2008, p. 151). Exemplos: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem, aula expositiva, horóscopo, resenha etc.

Mas, se almejamos que os alunos apreendam a noção de gênero textual, compreendendo sua função e sabendo utilizá-lo como prática sociocomunicativa, é preciso que desenvolvam, segundo Koch e Elias (2012), uma competência metagenérica[11], que os orientará a produzir suas próprias práticas comunicativas, reconhecendo a composição, o conteúdo, o estilo, o propósito comunicacional e o modo de veiculação de cada gênero textual com o qual mantiver contato.

Para tal assimilação, o professor necessita selecionar, mediante a realidade das turmas para as quais leciona, uma sequência de gêneros com os quais irá trabalhar. Nesse sentido, precisará elaborar um planejamento detalhando seus objetivos, as habilidades que almeja desenvolver nos alunos, a metodologia a ser utilizada para alcançar as metas estabelecidas, a forma como avaliará se os conhecimentos estão sendo construídos, além de sistematizar sua prática pedagógica voltada para a leitura e a compreensão por meio do ensino de gêneros textuais. É o que dizem os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998, p. 23) quanto aos gêneros:

---

[11] Capacidade que permite ao indivíduo produzir e reconhecer os gêneros textuais (Koch, 2012, p. 102).

> Necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas.

Sacchetto et al. (2008) também salientam a necessidade do emprego dos gêneros textuais na esfera educativa, pois os alunos — falantes — , efusivamente, comunicam-se por meio deles no seu cotidiano. Porém, nem sempre tal postura é adotada pelos professores, o que compromete a compreensão dos discentes quanto à leitura que executam. Ao término do estudo que os pesquisadores fizeram, consideraram que "não há um trabalho efetivo com gêneros textuais em sala de aula" (idem, p. 179), faltando materiais produzidos e divulgados sobre cada gênero, prejudicando o acesso dos professores aos conhecimentos e, consequentemente, o aprendizado dos alunos.

> Apesar de tanto os professores quanto os livros didáticos assumirem explicitamente as orientações dos PCNs, o que efetivamente ocorre é o comum equívoco de se confundir trabalho com gêneros com diversidade de gêneros abordados ilustrativamente no material didático. (SACCHETO et al., 2008, p. 179)

Em vista do apresentado, a apropriação dos diferentes gêneros textuais é fator decisivo na formação do sujeito leitor, o qual usa a língua em contextos múltiplos, fala, ouve, argumenta, preenche formulários, responde a questionário, envia *e-mails* e torpedos, compartilha fotos, vídeos e mensagens, canta no coral da igreja, lê manuais, recorrendo a estratégias pessoais para organizar e sistematizar o processo ativo de construção de sentidos.

Portanto,

> O trabalho com gêneros textuais é uma extraordinária oportunidade de lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos do dia a dia. Pois nada do que fizermos linguisticamente estará fora de ser feito em algum gênero. Assim, tudo o que fizermos linguisticamente pode ser tratado em um ou outro gênero (MARCUSCHI, 2010, p. 37).

Posto isso, a prática de leitura na escola deve pautar-se no trabalho com os diferentes gêneros textuais, de modo que o aluno se familiarize com textos distintos, observe sua estrutura composicional, analise o estilo do autor, reflita sobre os tipos de enunciado apresentados, estabelecendo uma interação dialógica durante esse processo.

Para sistematizar os conceitos de gêneros textuais, apresentamos uma compilação, mediante as proposições de Marcuschi (2008; 2010):

Sobre gêneros textuais:

- são esquemas cognitivos;
- são formas de ação social;
- são estruturas textuais;
- são formas de organização social;
- são uma ação retórica;
- são textos materializados em situações sociocomunicativas recorrentes;
- são entidades empíricas em situações comunicativas;
- são uma categoria cultural;
- não são estanques;
- não possuem estruturas rígidas;
- são formas culturais e cognitivas de ação social corporificadas de modo particular na linguagem;
- são entidades dinâmicas poderosas;
- têm uma identidade;
- são entidades comunicativas em que predominam os aspectos relativos a funções, propósitos, ações e conteúdos;
- são sócio-históricos e variáveis;
- são dinâmicos, de complexidade variável;
- são designações sociorretóricas;
- realizam sequências tipológicas diversificadas (são, em geral, tipologicamente heterogêneos);
- têm uma forma, uma função, um estilo e um conteúdo;
- são formas textuais empiricamente realizadas e sempre heterogêneas;
- acham-se sempre ancorados em alguma situação concreta;
- unidades concretas nas quais deve dar-se o ensino;
- circulam na sociedade para consumo dos falantes e leitores em geral;
- são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social;
- obtêm denominações nem sempre unívocas e, assim como surgem,

podem desaparecer;

- são de difícil definição formal, devendo ser contemplados em seus usos e condicionamentos sócio-pragmáticos, caracterizados como práticas sociodiscursivas.
- definem-se por aspectos sociocomunicativos e funcionais;
- constituem-se como ações sociodiscursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo;
- não são entidades formais, mas sim entidades comunicativas;
- são formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos;
- são eventos linguísticos, mas não se definem por características linguísticas;
- não são entidades naturais, mas são artefatos culturais – concretos – construídos historicamente pelo ser humano.

Assim, torna-se pertinente que a tarefa dos professores se estruture a partir da concepção dos gêneros textuais, já que os alunos precisam manter contato com a diversidade textual, observando os propósitos elencados para cada formato de texto, o esquema cognitivo utilizado para estruturá-lo e os arranjos escolhidos pelo autor, a fim de compô-lo.

2.1 GÊNERO TEXTUAL, TIPO TEXTUAL E DOMÍNIO DISCURSIVO

> *Somente quando dominarem os gêneros mais correntes na vida cotidiana, nossos alunos serão capazes de perceber o jogo que frequentemente se faz por meio de manobras discursivas que pressupõem esse domínio.*
>
> Ingedore Koch e Vanda Elias

Cotidianamente, os falantes se apropriam dos gêneros textuais, mesmo que esse processo ocorra inconscientemente. Isso porque, para produzirem textos, elaborarem um discurso, lerem e falarem, usam a língua, que, por sua vez, manifesta-se por meio dos múltiplos gêneros existentes.

No entanto, embora esses instrumentos linguísticos praticados socialmente ganhem enfoques cada vez mais abrangentes, ainda existem muitos indivíduos que misturam

a concepção de gêneros e tipos textuais, além de não se aterem à importância que o domínio discursivo assume na compreensão textual. Na escola, por exemplo, dependendo do modo como o professor desenvolve suas aulas, constata-se a formação que possui, suas crenças acerca do ensino e da aprendizagem e a perspectiva adotada para o trabalho: se enfatiza os tipos ou os gêneros.

Para tanto, faz-se necessária uma retomada dos conceitos mencionados, de forma didática, a fim de que nossa pesquisa estabeleça coesão entre os aspectos teóricos e a proposta de leitura — referendada nos textos e nos gêneros textuais — a ser apresentada mais adiante.

Marcuschi (2008, p. 154) declara que a função dos gêneros textuais está intimamente ligada ao contexto sócio-histórico e, portanto, a noção dessas práticas sociais centra-se no "trato sociointerativo da produção linguística", operando, em dadas circunstâncias, como "formas de legitimação discursiva". Para o teórico, dominar um gênero textual é ser capaz de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares. Como ilustração disso, podemos citar o caso de um aluno que, ao redigir uma notícia trágica, utiliza humor exacerbado, enquanto que, na produção de uma piada, abusa da denotação e da objetividade. Certamente, o educando não se apropriou das características pertinentes aos gêneros textuais citados e, por conseguinte, terá dificuldade em compreender a diversidade textual com a qual irá se deparar na sociedade: propagandas, notícias, reportagens, resenhas, anúncios, histórias em quadrinhos, *e-mails*, bilhetes, sinopses, entre outros.

Koch e Elias (2012) também compartilham da visão de Marcuschi, quando afirmam que os gêneros textuais são práticas sociocomunicativas, formas-padrão relativamente estáveis de estruturação manifestadas nos enunciados que produzimos durante a fala, a leitura ou a escrita. Assim,

> no processo de leitura e construção de sentido dos textos, levamos em conta que a escrita/fala baseiam-se em formas padrão e relativamente estáveis de estruturação e é por essa razão que, cotidianamente, em nossas atividades comunicativas, são incontáveis as vezes em que não somente lemos textos diversos, como também produzimos ou ouvimos enunciados, tais como: "*escrevi uma* ***carta***", "*recebi o* ***e-mail***", "*achei o* ***anúncio*** *interessante"*, "*o* ***artigo*** *apresenta argumentos consistentes*", "*fiz o* ***resumo*** *do livro*", "*a* ***poesia*** *é de um autor desconhecido*", "*li o* ***conto***", "*a* ***piada*** *foi boa*", "*que* ***tirinha*** *engraçada*!", "*a* ***lista*** *é numerosa*" (KOCH; ELIAS, 2012, p. 101, grifos da autora).

Ampliando esse conceito, as autoras recorrem a Bakhtin (2011), ressalvando que todo gênero, em sua composição, possui um plano composicional, um conteúdo temático e um estilo, definindo-se por sua função, não por sua forma. Nas palavras de Marcuschi (2010), os gêneros independem de decisões individuais, operando como geradores de expectativas de compreensão mútua. Não são, portanto, fruto de investigações individuais, ou artefatos naturais (pedras, rios, estrelas), mas formas socialmente maturadas em práticas comunicativas — posição também defendida por Dias (2012), ao frisar que os gêneros textuais são entidades de natureza sociocultural que materializam a língua em situações comunicativas diversas. Complementam Koch e Elias (2012, p.106, grifos nossos):

> [...] os gêneros textuais — **práticas sociocomunicativas** — são constituídos de um **determinad**o **modo** com uma **certa função**, em **dadas esferas de atuação humana**, o que nos possibilita (re)conhecê-los e produzi-los, sempre que necessário. Se não fosse assim, haveria primazia de uma produção individual e individualizante desprovida dos traços de um trabalho construído socialmente, o que dificultaria (e muito) o processo de leitura e compreensão [...].

Posto isso, constata-se que os gêneros textuais não fazem parte apenas do *lócus* escolar como também de toda a sociedade humana, devendo, então ser cuidadosamente trabalhados, através de atividades que permitam que os alunos se familiarizem com a estrutura dos diferentes textos, que reconheçam a função dos inúmeros gêneros, para que não inferiorizem aqueles que, porventura, sejam-lhes desconhecidos, tendo, também, as condições para compreenderem as leituras feitas, afinal, a ignorância pressupõe julgamentos equivocados e práticas inadequadas.

Os tipos textuais não existem em grande quantidade, podendo ser contados. Segundo Marcuschi (2008, p. 154), são definidos "pela natureza linguística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo}", caracterizando-se mais como sequências linguísticas do que como textos materializados. Abarcam, dessa forma, as categorias: **narração**, **argumentação**, **exposição**, **descrição**, **injunção** (grifos nossos).

Todavia, os gêneros e os tipos se complementam, integram-se, isto é,

> não há uma dicotomia entre gênero e tipo. Trata-se duma relação de complementaridade. Ambos coexistem e não são dicotômicos. Todos os textos realizam um gênero e todos os gêneros realizam sequências tipológicas diversificadas (MARCUSCHI, 2008, p. 160).

Sendo assim, um gênero pode assumir a função de outro, enquanto que, em determinado texto, é possível encontrar mais de um tipo manifestado. Para essa hibridização, Marcuschi (2008, p. 167, grifos nossos) utiliza algumas metalinguagens:

- **intergenericidade**: um gênero com a função de outro;
- **heterogeneidade tipológica**: um gênero com a presença de vários tipos.

No exemplo seguinte, nota-se que, embora o texto tenha sido publicado em um jornal de notícias, as autoras utilizam o gênero *conto* para justificar seu *artigo de opinião* acerca da violência que permeia o cenário brasileiro, além de, no final, recorrerem à presença de um *poema*. Dessa forma, utilizam, também, a heterogeneidade tipológica, pois mesclam os tipos textuais.

Justiça com as próprias mãos: esse é o caminho?

Josimara Neves, psicóloga e escritora (CRP-04/37147)
Marília Neves, professora e escritora

Era uma vez um menino negro que morava numa favela.

Todas as manhãs, ele via sua mãe sair de casa cedo dizendo que ia trabalhar, mas, frequentemente, ela só voltava dias depois — acompanhada, geralmente, por um homem que dizia ser um amigo.

Enquanto isso, o menino passava o tempo na rua, a brincar, a correr, a estudar (quando se cansava da rua), a voar... Às vezes voava tão alto que não sabia como voltar... Passava fome, sentia sede, achava-se perdido. Não recebia carinho. Não escutava palavras de incentivo. Não conhecia lugares bonitos. Não vestia roupas adequadas. Não tinha referência. Achava-se mesmo um zero à esquerda: ninguém o notava, ninguém percebia sua existência.

O pai nunca conheceu. A mãe dizia que o traste não servia para nada, que só sabia mexer com porcarias, além de atazanar a sua vida.

Assim viveu o menino numa completa invisibilidade. Até que, certo dia, resolveu alimentar o seu lado sombra e apelar para o crime. Começou a pichar muros, degradar ambientes públicos, a vender drogas e a roubar.

Entretanto, o menino não foi bem-sucedido em sua nova empreitada. Numa de suas ações, foi pego por um grupo de justiceiros, que, alegando agir em prol da sociedade, recorreram à

violência e não apenas bateram nele, como, ainda, tiraram toda a sua roupa e o humilharam em público, torturando-o e o prendendo num poste com o auxílio de uma trava de bicicleta.

Agora, o menino não é mais INVISÍVEL...

A história supracitada baseia-se no marcante acontecimento que agitou o início do mês, quando um adolescente negro, acusado de roubo, foi violentamente agredido e exposto nu, tal um animal para o abate, na zona sul do Rio de Janeiro, a fim de servir de modelo aos "seus". A ação foi comandada por um grupo que se intitula "Os justiceiros" e sai fazendo ronda, alegando que, se os policiais do nosso país não dão jeito na criminalidade, eles mesmos tomam atitude.

Cientes desse fato, um misto de tristeza e de revolta envolveu-nos. O horror, estampado em nossas faces, queimou-nos o coração. Várias indagações começaram a cutucar-nos:

- Retrocedemos na escala evolutiva? Voltamos à categoria de selvagens, de animais irracionais?
- O que significa mesmo justiça? Quem é justo? Cabe a cada um sair por aí batendo, espancando, matando em nome da justiça?
- Por que tanta gente faz questão de massacrar o negro, de coisificá-lo, de enxergá-lo como eterno escravo?
- Até quando iremos banalizar cenas explícitas de barbárie na nossa frente?

Sim, caros leitores, é com a respiração ofegante, com o soluço preso na garganta, com os olhos lacrimejantes e com a cabeça doendo de tanta indignação que grafamos estas linhas. Sabem por quê? Porque amamos nossa pátria verde-amarela, sabemos que ainda existem muitas pessoas que trabalham diuturnamente para fazer avançar a nossa sociedade. Temos certeza de que aqui poderia ser um celeiro de luz, mas, enquanto uns acendem a vela, outros se comprazem em incendiar os mendigos, em queimar vivo o transeunte, em torturar o homossexual, em repudiar os idosos, em matar o seu igual e comer-lhe a carne...

Não batemos palma para: os ladrões, os traficantes, os policiais inescrupulosos, os estupradores e para os assassinos. Apenas não concordamos com a falsa lei de justiça imoral instituída por grupos preconceituosos, violentos e medíocres, os quais fingem que estão a favor da população, porém, na verdade, são iguais ou piores que os demais infratores.

Aplicar a lei de talião em pleno século XXI é uma decadência imperdoável!

Portanto, pais, professores e cuidadores: pensem antes de falar para as crianças e para os jovens: "Esse bandido merece morrer! Merece sangrar!", pois, amanhã, um deles poderá

pôr em prática os seus ensinamentos.

Queremos paz, oh, meus irmãos!
Esquartejamento, queimadura, morte...
Destino d'aqueles que nasceram sem sorte?
Torturam e matam o ladrão
Mas pegam de fato o chefão?
Quem é o mocinho?
Quem é o vilão?
É tanta violência...
É tanta corrupção...
Que brada indignada
Toda a população
Violência não!
Saúde, paz, educação!
Esporte, arte, conscientização!
Violência não!
Brasil, acorda, reage!
Justiça é com a mente
De gente inteligente
Que pensa, sente e faz
Não é com as próprias mãos
Violência não!
Violência não!
Queremos paz no coração
Queremos paz e união
Queremos paz, oh, meus irmãos!

Marília Neves
Josimara Neves

Fonte: NEVES; NEVES, 2014.

Novamente, atemo-nos ao fato de que a comunicação se realiza por meio dos gêneros textuais, em circunstâncias distintas, envolvendo interlocutores diferentes, já que todo

esse processo interativo pressupõe escolhas sociais para cada formato eleito. Se proferimos um discurso político, nosso intuito é persuadir; se declamamos um poema, almejamos sensibilizar; se ensinamos uma receita, queremos que o receptor aprenda a fazer algo; se contamos uma piada, esperamos risadas. E essas funções textuais estão introjetadas nas nossas ações cotidianas. Do contrário, não saberíamos produzir gêneros adequadamente (nem na fala, nem na escrita). Trata-se, pois, do que Marcuschi (2010, p. 36) chama de "adequação tipológica".

Para estabelecer uma visualização didática que auxilie a diferenciação entre tipos e gêneros textuais, apropriar-nos-emos do quadro elaborado pelo autor supracitado (2010, p. 24):

TIPOS TEXTUAIS	**GÊNEROS TEXTUAIS**
1. construtos teóricos definidos por propriedades linguísticas intrínsecas; 2. constituem sequências linguísticas ou sequências de enunciados e não são textos empíricos; 3. sua nomeação abrange um conjunto de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempo verbal; 4. designações teóricas dos tipos: narração, argumentação, descrição, injunção e exposição.	1. realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sociocomunicativas; 2. constituem textos empiricamente realizados, cumprindo funções em situações comunicativas; 3. sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função; 4. exemplos de gêneros: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, aula expositiva, reunião de condomínio, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversação espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo virtual, aulas virtuais etc.

Torna-se evidente que, além dos gêneros e dos tipos textuais, merece destaque o âmbito onde ocorrem os eventos comunicativos materializados pelo texto: o **domínio**

discursivo, o qual, de acordo com Marcuschi (2008, p. 155), que se apoia nos princípios bakhtinianos, não abrange um gênero específico, embora dê "origem a vários deles, já que os gêneros são institucionalmente marcados". Assim, indica instâncias discursivas. Ex.: discurso jurídico, discurso jornalístico, discurso religioso, entre outros. Não são textos nem discursos, embora os gêneros, segundo Dias (2012), estejam contidos nos domínios discursivos. Tais esferas de comunicação:

> constituem práticas discursivas nas quais podemos identificar um conjunto de gêneros textuais que às vezes lhe são próprios ou específicos como rotinas comunicativas institucionalizadas e instauradoras de relação de poder (MARCUSCHI, 2008, p. 155).

Nesse sentido, o trabalho com a leitura na escola engloba o tripé gênero textual, tipo textual e domínio discursivo, porque entendemos que um esteja intrinsecamente ligado ao outro. Comunicamo-nos através de textos orais ou escritos, os quais possuem um estilo, uma forma e um conteúdo, são constituídos por uma categoria linguística não empírica e fazem parte de um campo da vida social ou institucional.

3 A LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL II: uma proposta pedagógica de trabalho

> *Ler não é apenas decodificar nem aprender um único sentido preestabelecido no texto. Ler envolve a atribuição de sentido ao texto por parte do leitor a partir das relações que com ele estabelece. Contudo, ler é traduzir, interpretar, extrapolar, compreender, identificar o texto e discutir as ideias do autor.*
>
> Roberto Giancaterino

No capítulo primeiro desta dissertação, buscamos enfatizar que o ato de leitura na escola, especialmente no Ensino Fundamental II, constitui-se um desafio. Muitos educandos não conseguem ativar suas estratégias sociocognitivas, mobilizando os conhecimentos que já possuem, a fim de estabelecer a interação com o texto e, consequentemente, atribuir-lhe sentido. A esse respeito, Chartier (1996) assegura que, entre as leis sociais que modelam a necessidade ou a capacidade de leitura, as da escola estão entre as mais importantes, diferenciando a aprendizagem da decifração e do saber ler em seu nível elementar e a capacidade de leitura mais hábil, o que nos permite sustentar o argumento de que o tratamento ofertado à leitura para os alunos entre, aproximadamente, 11 e 15 anos (fase em que se posicionam no Ensino Fundamental II), merece um reolhar.

Nossa experiência em sala de aula tem demonstrado que os alunos da faixa etária em questão fazem, em geral, uma leitura de forma mecânica, isto é, leem apenas para "cumprir o protocolo", para atender ao pedido dos professores, atendo-se, prioritariamente, aos aspectos explícitos, não formulam hipóteses, não utilizam a dedução, não inferem sequer o sentido de determinadas palavras, enfim, não recorrem às estratégias de leitura para fomentar os seus conhecimentos acerca do material de que dispõem — o texto — e, portanto, não estabelecem a relação autor-texto-leitor, defendida por Koch e Elias (2012, p. 10, grifos das autoras) ao enfatizarem que, "na concepção **interacional (dialógica) da língua**, os sujeitos são vistos como **atores/construtores sociais, sujeitos ativos que — dialogicamente — se constroem e são construídos no texto**".

Assim, defendemos, neste trabalho, que o texto não é um simples produto que exige do receptor a pura decodificação, também não é apenas o resultado lógico do pensamento do autor. Significa o próprio espaço de interação entre autor e leitor. Sob esse

viés, a leitura assume um significado amplo, isto é, possibilita ao leitor um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, o que, segundo os PCN (BRASIL, 1998, p. 69), torna-se "uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência".

Nesse prisma, torna-se pertinente apresentar à escola uma proposta pedagógica de trabalho interdisciplinar[12] para a prática de leitura nos anos finais, ressignificando a concepção que lhe é ofertada em tal segmento. Sabendo-se que "ler significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo, significa que certas respostas podem ser encontradas na escrita, significa poder ter acesso a essa escrita, significa construir uma resposta que integra parte das novas informações ao que já se é" (FOUCAMBERT, 1994, p. 5), os alunos precisam manter um contato significativo com o ato de ler, conhecendo seus propósitos, utilizando, adequadamente, as estratégias de leitura, reconhecendo a pluralidade de leituras e sentidos existentes, estabelecendo conexões entre os textos pertencentes a gêneros textuais diferentes, trabalhados em disciplinas distintas e/ou em locais múltiplos, usando ferramentas pessoais a fim de dar sentido a essa prática, a qual influenciará sua constituição como sujeito leitor, capaz de intervir na sociedade da qual faz parte.

3.1 A PROPOSTA: CONSIDERAÇÕES INICIAIS

> *Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são os pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.*
>
> Rubem Alves

Iniciando a preparação de uma proposta pedagógica de trabalho para a prática de leitura no Ensino Fundamental II, recorremos à Koch e Elias (2012, p. 11, grifos da autora), a qual propaga que "o **sentido** de um texto é **construído na interação texto-sujeitos**

[12] A interdisciplinaridade, em todo o contexto da dissertação, refere-se à integração entre as disciplinas escolares com objetivos em comum, de modo articulado, planejado. Nesse sentido, compartilhamos da visão de Nogueira (2008, p. 33), ao afirmar que "a postura e a atitude interdisciplinar poderão garantir uma atuação mediadora do professor, que, tal qual um facilitador, buscará o foco de interesse, facilitará o acesso aos materiais de pesquisa, indagará mais do que responderá, promoverá discussões etc. Sempre preocupado mais com o processo do que com o produto, garantindo desta forma o sucesso do processo de aprendizagem".

e não algo que preexistia a essa interação". Também nos chama a atenção o fato de que lemos de acordo com os objetivos que possuímos para tal procedimento. Por isso, as metodologias selecionadas pelos docentes para as atividades com a leitura requerem uma sistematização, baseada nos propósitos sociocomunicativos estipulados.

Além disso, é essencial que toda a equipe escolar empregue a leitura de forma coesa, interdisciplinar, delegando funções aos docentes de quaisquer áreas. "A tarefa de formar leitores e usuários competentes da escrita não se restringe, portanto, à área de Língua Portuguesa, já que todo professor depende da linguagem para desenvolver os aspectos conceituais de sua disciplina" (BRASIL, 1998, p. 31). Sob esse viés, a prática interdisciplinar pressupõe cooperação entre toda a equipe responsável pelo fazer pedagógico da escola. Para ser realizada com êxito na instância escolar, torna-se fundamental que a equipe estabeleça diretrizes para organizar os conteúdos que serão ministrados de forma articulada, que os profissionais participem de cursos de formação continuada e que, juntos, busquem estratégias que auxiliem os alunos a lerem e a compreenderem as leituras realizadas.

Nesse sentido, a escola precisa possibilitar aos alunos o contato significativo com as práticas de leitura, permitindo que eles tenham acesso a diferentes gêneros textuais, que interajam com os textos de que se apropriam, já que "muito do fracasso dos objetivos relacionados à formação de leitores e usuários competentes da escrita é atribuído à omissão da escola e da sociedade diante de questão tão sensível à cidadania" (BRASIL, 1998, p. 32).

Em virtude disso, a presente proposta visa, dentro dos limites propostos, responder ao apelo descrito nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1998, p. 70), que enfatizam que:

> [...] assumir a tarefa de formar leitores impõe à escola a responsabilidade de organizar-se em torno de um projeto educativo comprometido com a intermediação da passagem do leitor de textos facilitados (infantis ou infanto-juvenis) para o leitor de textos de complexidade real, tal como circulam socialmente na literatura e nos jornais, do leitor de adaptações ou de fragmentos para o leitor de textos originais e integrais.

Consequentemente, a tarefa da instituição de ensino é complexa: exige direcionamento, mobilização, trabalho em equipe, pesquisa, estudo, formação continuada, partilha de experiências, engajamento com as propostas curriculares e com o planejamento feito para cada etapa escolar, buscando-se a prática pedagógica que priorize a cooperação entre os profissionais e o diálogo salutar entre os conteúdos — os quais não devem ser vistos de forma linear, e sim, como oportunidade de aquisição de conhecimentos e do desenvolvimento de suas habilidades e competências.

3.2 CONSTITUIÇÃO DA PROPOSTA

> *Para que duas ou mais pessoas possam compreender-se mutuamente, é preciso que seus contextos cognitivos sejam, pelo menos, parcialmente semelhantes. Em outras palavras, seus conhecimentos — enciclopédico, sociointeracional, procedural etc. — devem ser, ao menos em parte, compartilhados [...].*
>
> Ingedore G. Villaça Koch

Pensando na leitura como uma prática que auxilia o aluno adolescente a se constituir como sujeito capaz de perscrutar os sentidos dos textos, atribuindo sentido a eles, compreendendo-os e usando estratégias pessoais a fim de ampliar sua visão de mundo e, consequentemente, tornar-se cidadão autônomo, crítico, questionador, construtor do seu conhecimento, é que elaboramos uma proposta interdisciplinar[13] de trabalho para a leitura no Ensino Fundamental II.

É pertinente salientar que tratamos da leitura no seu aspecto abrangente (literária e não literária), a ser trabalhada na instituição de ensino de maneira interdisciplinar, por sabermos que tal atividade não é responsabilidade somente do professor de Língua Portuguesa; envolve todos os conteúdos, todos os docentes e toda a equipe escolar.

Assim, pensamos em um programa — que poderá ser desenvolvido em qualquer escola que tenha Ensino Fundamental II — destinado à prática de leitura na escola com o intuito de auxiliar a equipe pedagógica a utilizar essa prática de forma planejada, visando ao desenvolvimento dos alunos quanto à proficiência no ato de ler.

Trata-se, pois, de uma sugestão, baseada na nossa experiência como docente de Língua Portuguesa nos anos finais e na pesquisa realizada — a qual não será aplicada por nós em escolas, já que nosso intuito não é mensurar resultados, e sim, apresentar uma proposta de trabalho, ferramenta de auxílio à prática de leitura no Ensino Fundamental II.

Passamos, então, a descrever o passo a passo da proposta inicial.

---

[13] Fazenda (1979, p. 8-9 apud Haas, 2011), considera-a "uma relação de reciprocidade, de mutualidade, que pressupõe uma atitude diferente a ser assumida frente ao problema de conhecimento, ou seja, é a substituição de uma concepção fragmentária para unitária do se humano". Vai mais longe, ainda, ao assegurar que o diálogo é a "única condição de possibilidade da interdisciplinaridade."

3.2.1 Mobilização da equipe pedagógica

> *O excelente gestor [...] não necessita ser "bondoso", mas não pode ser um tirano, e o termo adequado entre essas duas situações é optar por uma gestão democrática, em que decisões e critérios são compartilhados e progressivamente avaliados por toda a equipe [...]*
>
> Celso Antunes

- Convocação pelo gestor (diretor/coordenador) de toda a equipe da instituição escolar para uma reunião;
- Explanação do gestor sobre a necessidade de se elaborar um plano de trabalho que ressignifique a prática de leitura no Ensino Fundamental II, justificando sua preocupação mediante resultados de avaliações internas e externas e do posicionamento do Brasil em relação a esse quesito;
- Posicionamento dos docentes a respeito do assunto em questão, sugerindo maneiras de otimizar a leitura no âmbito escolar;
- Reunião dos professores do Ensino Fundamental II em grupos heterogêneos para elencar possíveis estratégias a serem utilizadas para o trabalho com a leitura nas diferentes disciplinas;
- Apresentação das proposições sugeridas pelos grupos, socializando-as posteriormente;
- Sugestão de elaboração, por parte da equipe pedagógica, do **PROILEF — Programa Interdisciplinar para a Leitura no Ensino Fundamental II .**

Nesse primeiro momento, é importante que o gestor escolar tenha acesso à real situação do Ensino Fundamental II de sua escola no que tange à leitura, baseando-se em resultados obtidos em avaliações internas (mensuradas por meio de tabelas, gráficos, planilhas e/ou similares) ou externas (PROEB, PROVA BRASIL e outras, conforme a região em que a escola se situe), a fim de mobilizar toda a equipe escolar para a urgência de um trabalho significativo com a prática de leitura no referido segmento. Não caberá a ele, entretanto, impor a metodologia a ser utilizada pelos docentes (já que nenhuma proposta apresentada de forma coerciva tende a resultados satisfatórios). Necessário que esteja convenientemente respaldado, que utilize seu poder de persuasão para envolver sua equipe, afinal, espera-se que

o gestor seja um líder e possua características como: dinamismo, comunicação eficaz, determinação, controle emocional, entre outras.

Imprescindível, ainda, que as reuniões entre os professores sejam sistematicamente organizadas, que haja registro das estratégias por eles elencadas, pois o PROILEF exigirá avaliações processuais, mensuradas de diferentes maneiras pelos alunos, docentes e demais responsáveis pelo Programa.

3.2.2 Sondagem

> *Com o autoquestionamento pretende-se que os alunos aprendam a formular perguntas pertinentes.*
>
> Isabel Solé

- Aplicação de um diagnóstico inicial – contendo questões relativas à leitura – em todas as turmas do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) pertencentes à instituição de ensino, a fim de mapear a situação em que se encontra a escola no quesito "leitura".

Sugestão:

PROILEF — Programa Interdisciplinar para a Leitura no Ensino Fundamental II

DIAGNÓSTICO INICIAL

Escola: _____

Aluno (a) _____

Ano/série: _____

Data: __/__/_____

1) Em sua casa, você tem acesso a revistas?

( ) Sim ( ) Não

2) Em sua casa, você tem acesso a jornais?

( ) Sim ( ) Não

3) Quantos livros de literatura[14] há em sua casa?

( ) Nenhum ( ) 1 a 3 ( ) 4 a 5 ( ) Mais de 5

4) Quantos livros você lê por ano?

[14] Se necessário, o professor poderá exemplificar o que significa tal palavra.

( ) Nenhum ( ) 1 a 3 ( ) 4 a 5 ( ) Mais de 5

5) Onde você mais lê:

( ) Na escola

( ) Na sua casa

( ) Na biblioteca

( ) Outro local: _____

6) Em relação à leitura, você se considera:

( ) um ótimo leitor

( ) um bom leitor

( ) um leitor regular

( ) um não leitor

7) Você prefere ler:

( ) jornais ( ) revistas ( ) gibis ( ) livros literários ( ) outros: _____

8) Qual gênero textual você prefere ler?

( ) Conto/crônica

( ) Poema

( ) Notícia/reportagem

( ) Outro: _____

9) Por que você lê?[15]

( ) Porque sou obrigado.

( ) Para me manter informado.

( ) Para realizar trabalhos escolares.

( ) Por prazer.

10) Quando você lê:

( ) reconhece os sentidos das palavras e as estruturas do texto, pois compreende apenas o que está escrito.

( ) consegue captar somente as intenções do autor, porque considera que ele seja o foco de atenção.

( ) interage com o texto, atribuindo-lhe sentido, pois considera as informações claras explícitas e o que é fica subentendido (nas entrelinhas).

( ) geralmente, não compreende o que está escrito.

[15] Caso necessário, se o aluno desejar, poderá marcar mais de uma opção.

O objetivo do diagnóstico inicial é verificar como os alunos se posicionam diante da leitura, de que forma estabelecem uma relação com os textos que circulam em sua vida social, se possuem a cesso a suportes textuais e por que leem.

Mesmo que o foco do PROILEF seja a escola, impossível pensar na leitura fragmentada, dissociada das práticas sociais, realizada apenas na instituição de ensino. É preciso que a equipe pedagógica tenha um panorama de como os alunos do Ensino Fundamental II leem, se são leitores proficientes ou não.

- Tabulação dos resultados por meio de gráficos/planilhas.

Tabular os resultados obtidos é uma maneira de retratar a atual situação dos Anos Finais no que tange à leitura. Portanto, consiste numa etapa importante do Programa e precisa ser analisado com acuidade, para que as futuras estratégias[16] escolhidas para a prática pedagógica sejam pertinentes, baseando-se nos objetivos que se julgarem necessários.

3.2.3 Reuniões periódicas (preferencialmente, quinzenais)

Para formar leitores, devemos ter paixão pela leitura.
Angela Kleiman

- Instituir dia e horário definidos para:

- verificar o resultado do diagnóstico;

- pesquisar sobre a prática de leitura no Ensino Fundamental II, subsidiando o trabalho a ser desenvolvido na unidade de ensino;

- selecionar e/ou estabelecer a metodologia a ser utilizada em cada turma do Ensino Fundamental II;

- estruturar o trabalho interdisciplinar, incorporando o PROILEF no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, mediante o planejamento estipulado para cada ano de escolaridade e de acordo com os conteúdos curriculares.

Para se obter êxito num trabalho, mister se faz estruturar um planejamento, delinear o caminho que se pretende palmilhar. Logo, as reuniões a serem realizadas pelos professores e pela equipe pedagógica deverão ter periodicidade, definidas sequencialmente ou

[16] Referem-se aos procedimentos, às metodologias que os professores utilizarão para o trabalho com a leitura no Ensino Fundamental II.

mediante uma emergência, pois o PROILEF exige unidade e cronograma definido, afinal, alcançam-se objetivos quando se executam as ações anteriormente propostas.

3.2.4 Mobilização dos alunos

> *Todos somos dependentes dos outros.*
> *Todo trabalho depende da contribuição dos outros.*
> *O tijolo necessita do barro para existir e, na sequência, depende do cimento para se ligar a outro tijolo e formar uma parede.*
>
> Marcus de Mario

- Reunir os alunos do Ensino Fundamental II e lhes apresentar o PROILEF (definição do Programa, a justificativa para a sua elaboração, os objetivos dele, a metodologia a ser utilizada pela escola, a forma como o trabalho será avaliado);
- Solicitar aos discentes que sugiram maneiras de ampliar e/ou melhorar o PROILEF, a fim de obterem resultados satisfatórios.

Essa etapa exige um manejo didático imperioso. Toda a equipe escolar precisa estar envolvida com o trabalho a ser realizado, respaldada pela fundamentação teórica e pelas metodologias a serem utilizadas na aplicação do PROILEF. Dessa forma, será possível mobilizar os alunos, despertar-lhes o gosto pela leitura de forma mais abrangente e obter um resultado satisfatório.

3.2.5 Execução do PROILEF

> *Creio que muito de nossa insistência, enquanto professoras e professores, em que estudantes "leiam", num semestre, um sem-número de capítulos de livros, reside na compreensão errônea que às vezes temos do ato de ler.*
>
> Paulo Freire

3.2.5.1 Estatuto do Leitor

Todo trabalho sistematizado exige planejamento. Se almejamos apresentar à equipe escolar uma proposta de trabalho interdisciplinar voltada ao Ensino Fundamental II, além de mobilizar os docentes, é preciso envolver os alunos, atraí-los para as tarefas a serem executadas, ou melhor, para a realização de atividades que lhes possibilitem ler em situações diferentes, de acordo com os propósitos estabelecidos para essa prática.

Então, pensamos em criar um "documento" — o qual deve ser redigido a partir das sugestões dos alunos — a fim de auxiliar a equipe pedagógica da escola na realização do PROILEF. Trata-se de uma espécie de "contrato didático" do leitor, que deverá ser seguido pelos alunos e pelos professores, conforme a necessidade de cada instituição de ensino.

Foucambert (1994) afirma que a escrita antecede a leitura na sociedade que se preocupa em possuir membros totalmente engajados no universo escrito, posto que "a leitura é produto de um *status* social" (1994, p. 26). Destarte, cada pessoa, mediante um *status*, convive com a escrita de acordo com os critérios contidos em um determinado estatuto. "Assim, esta não é uma questão de técnica, é sempre uma questão de *status*. De estatuto de leitor" (FOUCAMBERT, 1994, p. 26).

Portanto, o Estatuto do Leitor será um contrato, *status* social (pois envolverá um grupo social — a escola), que organizará o PROILEF.

Sugestão:

I- Ler todos os dias na escola, em casa ou em qualquer lugar onde tiver oportunidade.

II- Realizar leituras diferentes, de acordo com os propósitos definidos.

III- Participar ativamente de todas as atividades do PROILEF, oferecendo contribuições à equipe pedagógica, a fim de corrigir possíveis falhas e/ou ampliar o Programa.

IV- Utilizar estratégias pessoais para compreender as leituras realizadas.

V- Recomendar as leituras feitas a outros leitores.

VI- Socializar as leituras realizadas (as que julgar pertinentes) com colegas da escola, com professores, com os pais, com a comunidade em geral.

VII- Usar diferentes suportes textuais, a fim de se familiarizar com eles.

VIII- Estabelecer diálogos entre os diferentes textos lidos, ressignificando a prática de leitura.

IX- Adquirir o hábito da leitura, lendo, também, por prazer.

X- Tornar-se um leitor proficiente.

3.2.5.2 Hora da Leitura

> *De onde vêm as histórias? Elas não estão escondidas como num tesouro na gruta de Aladim ou num baú que permanece no fundo do mar. Estão perto, ao alcance de sua mão.*
>
> Ecléa Bosi.

- Destinar, a princípio, uma aula semanal (de, aproximadamente, 50 minutos) para o desenvolvimento das atividades propostas pelo Programa.

OBS: Começar com as disciplinas que têm mais aulas: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências.

A escola organizará um cronograma destinado à leitura (silenciosa) semanal de textos diversos, previamente selecionados, a qual será feita por toda a equipe do Ensino Fundamental II: gestor, supervisor, professores, alunos, entre outros.

No início, deverá contemplar as disciplinas que tenham maior número de aulas a fim de dar consistência ao trabalho. Posteriormente, quando a atividade tornar-se hábito, envolver todos os conteúdos.

Para organizar os dias destinados à Hora da Leitura, a escola deverá combinar uma forma de avisar aos alunos e à equipe escolar que tal momento chegou (tocar o sino, por exemplo).

Então, o professor responsável pela turma "conduzirá" a atividade mediante os objetivos traçados previamente. Poderá levar os alunos a locais distintos, como: biblioteca, pátio da escola, quadra, laboratório de informática, corredores, debaixo de uma árvore (se houver na escola), escada, entre outros.

Após, o professor e cada aluno pegarão um texto e terão cerca de trinta e cinco minutos para se entregar à leitura.

Seguidamente, o professor sorteará cinco alunos, para comentar a leitura realizada de forma espontânea.

Durante as reuniões entre os professores, a atividade poderá ser alterada conforme a necessidade das turmas. Todavia, é importante que, primeiro, os alunos se familiarizem com a prática adotada e participem ativamente dela.

A seguir, apresentamos alguns exemplos de cronogramas para a organização da Hora da Leitura na escola.

PROILEF — Programa Interdisciplinar de Leitura para o Ensino Fundamental II				
HORA DA LEITURA				
Mês: _____				
Data	Dia da semana	Horário	Gênero textual	Suporte textual
1ª semana	terça-feira	2º	notícia	Jornal impresso
2ª semana	quinta-feira	4º	crônica	livro literário
3ª semana	sexta-feira	3º	notícia	jornal on-line*
4ª semana	terça-feira	5º	crônica	livro didático
5ª semana	quinta-feira	2º	notícia	jornal impresso

PROILEF — Programa Interdisciplinar de Leitura para o Ensino Fundamental II				
HORA DA LEITURA				
Mês: _____				
Data	Dia da semana	Horário	Gênero textual	Suporte textual
1ª semana	segunda-feira	3º	poema	livro literário
2ª semana	terça-feira	2º	entrevista	revista impressa
3ª semana	quinta-feira	1º	poema	livro didático
4ª semana	sexta-feira	4º	entrevista	revista on-line*

* Se a escola tiver laboratório de informática com acesso à internet, poderá promover o rodízio entre as turmas, a fim de que o computador seja um dos suportes utilizados.

Os gêneros textuais escolhidos também poderão variar de acordo com o planejamento estipulado para cada ano/série escolar. Nesse caso, haverá cronogramas diferentes para as turmas.

O professor responsável pela turma, após a Hora da Leitura, deverá preencher o quadro-síntese (resumo da aula), conforme o modelo abaixo:

PROILEF — Programa Interdisciplinar de Leitura para o Ensino Fundamental II						
HORA DA LEITURA						
Escola:						
Professor (a):						
Disciplina:						
Data	Conteúdo curricular	Ano/série	Objetivo(s)	Gênero textual trabalhado	Descrição da atividade	Avaliação

Observações:

- O planejamento mensal da Hora da Leitura será feito com toda a equipe, momento em que serão eleitos os gêneros textuais a serem utilizados e como será realizada a atividade, restando ao professor apenas avaliar a aula.
- Se a escola desejar, poderá, também, organizar a forma de se utilizar o espaço físico na Hora da Leitura. Ex.:

PROILEF — Programa Interdisciplinar de Leitura para o Ensino Fundamental II				
HORA DA LEITURA				
Mês: _____				
Turma	1ª semana	2ª semana	3ª semana	4ª semana
6º I	pátio	quadra	escada	sala de aula
6º II	quadra	sala de aula	corredor I	pátio
7º I	escada	corredor I	sala de aula	biblioteca
7º II	corredor I	sala de aula	laboratório de informática	escada
8º I	sala de aula	pátio	biblioteca	quadra
8º II	corredor II	laboratório de informática	pátio	sala de aula
9º I	laboratório de informática	biblioteca	sala de aula	corredor I
9º II	biblioteca	sala de aula	quadra	laboratório de informática

Ressaltamos que a Hora da Leitura é uma atividade que visa à fruição e não deverá, portanto, ser vista como "castigo" ou se voltar a outros objetivos, como, por exemplo, solicitar ao aluno que faça um resumo do texto lido.

Durante tal aula, os alunos descobrirão o prazer de ler, tendo a oportunidade de ativar os conhecimentos que já possuem e estabelecer uma interação com o autor e com o texto a que tiverem acesso.

Para tanto, privilegiar-se-ão textos[17] que, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais, favoreçam "a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada" (BRASIL, 1998, p. 24).

Assim, trata-se uma atividade que permite aos participantes do PROILEF desfrutarem de um momento de leitura deleite, na qual os alunos veem os seus professores e demais funcionários da escola lendo — exemplo salutar para os adolescentes, sujeitos caminhando para o desenvolvimento da leitura com mais proficiência. "O professor deve organizar momentos de leitura livre em que também ele próprio leia, criando um circuito de leitura em que se fala sobre o que se leu, trocam-se sugestões, aprende-se com a experiência do outro" (BRASIL, 1998, p. 71).

Se tal sugestão for aceita pela escola, poder-se-á dizer que a prática de leitura se tornará um exercício de democracia, não desprestigiando autores ou os considerando inferiores[18] determinados gêneros textuais.

3.2.5.3 Oficinas de Leitura

> *À noite, não basta submeter-se às palavras, há de memorizá-las, repeti-las à medida que se fazem à frente e são escolhidas, gravá-las no basalto da memória para que não se esfumem com o dia.*
>
> Marina Colasanti

[17] A escola poderá, depois de familiarizada com a Hora da Leitura, solicitar que os alunos levem os textos a serem lidos, conforme o gênero textual escolhido para cada semana. Durante todo o processo inicial, também consultará os discentes, pedindo sugestões a eles, afinal, o PROILEF é um Programa participativo, o qual exige a interação contínua entre toda a equipe engajada no mesmo.

[18] Aqueles que não constam dos livros didáticos, por exemplo.

Sabemos ser impossível redefinir a prática de leitura no Ensino Fundamental II sem a mudança de postura da equipe pedagógica. Para que isso aconteça, é preciso fortalecer a equipe, transformá-la em unidade coesa — capaz de constatar as causas do insucesso dos alunos perante a proficiência na leitura e visualizar maneiras eficazes de reverter essa situação.

O professor precisa ter segurança em relação ao que fala, ao que explica, à metodologia usada na sala de aula, a fim de ministrar os conteúdos curriculares e desenvolver competências e habilidades. Todavia, por meio da nossa prática como docente, observamos que muitos professores do Ensino Fundamental II, embora dominem o conteúdo da disciplina que lecionam, encontram dificuldade em elaborar aulas que despertem a atenção dos alunos, priorizando a leitura significativa. Em diversas situações, apenas solicitam que os alunos leiam determinadas páginas do livro didático e, após, façam as atividades propostas.

Por isso, a capacitação dos docentes e dos demais envolvidos no trabalho com o Ensino Fundamental II é estritamente necessário, pois, conforme elucidam os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), o trabalho da escola é produto da ação coletiva dos educadores e requer a construção coletiva do projeto educativo.

> A formação de professores se coloca, portanto, como necessária para que a efetiva transformação do ensino se realize. Isso implica revisão e atualização dos currículos oferecidos na formação inicial do professor e a implementação de programas de formação continuada que cumpram não apenas a função de suprir as deficiências da formação inicial, mas que constituam em espaços privilegiados de investigação didática, orientada para a produção de novos materiais, para a análise e reflexão sobre a prática docente, para a transposição didática dos resultados de pesquisas realizadas na linguística e na educação em geral (BRASIL, 1998, p. 67).

Logo, apresentamos uma diretriz para o desenvolvimento de oficinas de leitura para a equipe pedagógica:

Capacitação da equipe pedagógica

*Desenvolver oficinas de leitura periódicas (mensais) com toda a equipe pedagógica responsável pelo Ensino Fundamental II, priorizando:

- estudos sobre a prática de leitura e as estratégias de leitura a serem utilizadas no Ensino Fundamental II (fundamentação teórica);
- a socialização dos estudos realizados;

- a vivência de situações-problema envolvendo a leitura no Ensino Fundamental II (análise de casos, dinâmicas, partilha de experiências etc.);
- demonstração de aulas bem-sucedidas, envolvendo a leitura no Ensino Fundamental II.

Para a realização das oficinas, a própria equipe da escola pode se revezar, a fim de gerenciar as ações, recorrendo, inicialmente, aos professores de Língua Portuguesa. Posteriormente, se julgar necessário e/ou apropriado, poderá convidar parceiros, como: Secretaria Estadual de Educação, Superintendência Regional de Educação, Secretaria Municipal de Educação, palestrantes, pessoas ligadas à prática de leitura no âmbito escolar, entre outras.

O intuito das oficinas é preparar todos os docentes do Ensino Fundamental II, bem como a equipe responsável por esse segmento na escola, para o trabalho interdisciplinar com a leitura de 6º ao 9º ano.

A seguir, apresentaremos uma sugestão de pauta para a realização das oficinas:

PROILEF — Programa Interdisciplinar de Leitura para o Ensino Fundamental II	
OFICINAS DE LEITURA PARA A EQUIPE PEDAGÓGICA	
1º ENCONTRO	**Responsáveis:** • Gestor e supervisores/professores de História e Geografia
DETALHAMENTO DA PAUTA	**DURAÇÃO**
I- Leitura compartilhada do texto: "Um gestor adolescente", de Celso Antunes (2008) (ver anexo I), seguida de breves comentários.	15min
II- Trabalho em grupo: estudo (consultar referências) sobre as concepções de leitura eleitas para subsidiar o PROILEF.	1h15min
III- Apresentação dos grupos, utilizando cartazes contendo esquemas, palavras-chave, definições relevantes etc.	45min
IV- Socialização do estudo (círculo de conversa).	15min
V- Análise de uma situação-problema, envolvendo uma turma de 9º ano (alunos que não gostam de ler e que não "compreendem" o que leem): apresentação das possíveis causas para o problema, seguida de estratégias	45min

a serem utilizadas pelos professores.	
VI- Dinâmica de encerramento • O coordenador pede para cada participante escolher — dentre os dispostos na cesta de chocolates — o bombom de que mais gosta. Após, pergunta o porquê de tal escolha. Assim, compara os bombons aos livros: cada leitor aprecia um gênero, por motivos vários. Portanto, cabe ao professor ofertar diferentes "bombons" aos alunos, posto que não se gosta de algo sem tê-lo provado. O desafio consiste em saber como oferecer o "bombom".	20min
VII- Tarefa de casa: descrever uma aula bem-sucedida, envolvendo a prática de leitura, para ser apresentada no próximo encontro (sortear um professor de História e outro de Geografia).	10min
VIII- Avaliação da oficina.	15min
Duração total	4horas

<table>
<tr><td colspan="3">PROILEF — Programa Interdisciplinar de Leitura para o Ensino Fundamental II</td></tr>
<tr><td colspan="3">OFICINAS DE LEITURA PARA A EQUIPE PEDAGÓGICA</td></tr>
<tr><td colspan="2">2º ENCONTRO</td><td>Responsáveis:
• Supervisores/professores de História, de Geografia e de Matemática</td></tr>
<tr><td colspan="2">DETALHAMENTO DA PAUTA</td><td>DURAÇÃO</td></tr>
<tr><td colspan="2">I- Dinâmica inicial
• O coordenador entrega uma folha contendo a seguinte ficha:
<table>
<tr><td colspan="4">Eu leio.</td></tr>
<tr><td>O quê?</td><td>Para quê?</td><td>Quando?</td><td>Como?</td></tr>
<tr><td></td><td></td><td></td><td></td></tr>
</table>
Após, pede para cada participante preencher a ficha, apresentando-a seguidamente.</td><td>20min</td></tr>
<tr><td colspan="2">II-Socialização da dinâmica.</td><td>15min</td></tr>
</table>

III- Trabalho em dupla: estudo (consultar referências) sobre as estratégias de leitura (compilação de obras de Isabel Solé, Angela Kleiman e dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa).	1h
IV- Apresentação dos trabalhos.	30min
V- Socialização do estudo.	15min
VI- Atividade prática: vivência de duas aulas ministradas pelos docentes — de História e de Geografia — sorteados na oficina anterior (os professores conduzirão as aulas como se os demais colegas fossem os alunos do Ensino Fundamental II).	1h
VII- Socialização das aulas.	15min
VIII- Tarefa de casa: descrever uma aula bem-sucedida, envolvendo a prática de leitura, para ser apresentada no próximo encontro (sortear um professor de Matemática).	10min
IX- Avaliação da oficina.	15min
Duração total	4horas

PROILEF — Programa Interdisciplinar de Leitura para o Ensino Fundamental II	
OFICINAS DE LEITURA PARA A EQUIPE PEDAGÓGICA	
3º ENCONTRO	**Responsáveis:** • Gestor/supervisores/professores de Ciências e de Matemática
DETALHAMENTO DA PAUTA	**DURAÇÃO**
I- Leitura compartilhada: “Cem anos de perdão, de Clarice Lispector”.	10min
II-Socialização da leitura.	15min
III- Incentivação • O coordenador entrega uma tira de papel para cada participante. Em seguida, pede para definirem “estratégia” usando apenas uma palavra, redigindo-a no papel. Posteriormente, o coordenador solicita que os participantes colem as fichas no mural (previamente organizado para esse fim).	15min

IV- Estudo (consultar referências) em grupo: • O Ensino de Estratégias de Compreensão Leitora (Isabel Solé); • Estratégias de leitura (Angela Kleiman); • Estratégias de leitura (Parâmetros Curriculares Nacionais).	1h15min
V- Apresentação dos grupos.	30min
VI- Socialização do estudo.	15min
VII- Atividade prática: vivência de uma aula envolvendo a leitura no 8º ano, no conteúdo de Matemática, conduzida pelo professor sorteado na oficina anterior.	45min
VIII- Tarefa de casa: • pesquisar na internet (sites, blogs, entre outros) sobre práticas de leitura bem-sucedidas no Ensino Fundamental II e trazer o endereço na próxima oficina; • sortear um professor de Ciências para realizar a atividade prática da próxima oficina.	15min
IX- Sorteio de dois livros referentes à leitura para os participantes.	10min
X- Avaliação da oficina.	10min
Duração total	4horas

PROILEF — Programa Interdisciplinar de Leitura para o Ensino Fundamental II	
OFICINAS DE LEITURA PARA A EQUIPE PEDAGÓGICA	
4º ENCONTRO	**Responsáveis:** • Gestor/supervisores/professores de Ciências e de Língua Portuguesa

DETALHAMENTO DA PAUTA	**DURAÇÃO**
I- Apresentação de sites/blogs referentes a práticas de leitura no Ensino Fundamental II (retomada da tarefa de casa – oficina anterior).	30min
II- Estudo (consultar referências) em trio: “Leitura e interdisciplinaridade (Parâmetros Curriculares Nacionais).	1h15min
III- Apresentação dos trios.	30min
IV- Socialização do estudo.	1h15min

V- Atividade prática: vivência de uma aula envolvendo a leitura no 9º ano, no conteúdo de Ciências, conduzida pelo professor sorteado na oficina anterior.	30min
VI- Socialização da aula	15min
VII- Tarefa de casa: sortear um professor de Língua Portuguesa para realizar a atividade prática da próxima oficina.	5min
VIII- Avaliação da oficina.	10min
Duração total	4horas

PROILEF — Programa Interdisciplinar de Leitura para o Ensino Fundamental II	
OFICINAS DE LEITURA PARA A EQUIPE PEDAGÓGICA	
5º ENCONTRO	**Responsáveis:** • Gestor/supervisores/professores de Arte, de Ensino Religioso e de Língua Portuguesa
DETALHAMENTO DA PAUTA	**DURAÇÃO**
I- Dinâmica: "Quando me tornei leitor..." • Organizar toda a sala de modo a incitar os professores a se lembraram das leituras mais significativas de sua vida (utilizar tapetes coloridos, almofadas, puf, livros, jornais, gibis, dicionários, almanaques, listas telefônicas, revistas, netbooks, celulares, tablets etc.) • Pedir que entrem na sala, observem o local e se acomodem. • Solicitar que vejam os materiais dispostos e pensem no momento em que se sentiram leitores competentes. • Pedir para escolherem o suporte/portador textual (livro, revista, jornal etc.) que lembre aquele momento, debruçando-se, em seguida, sobre a leitura escolhida. • Solicitar que escrevam o nome do livro de que mais gostam ou aquele que tenha marcado sua trajetória como leitor. Recolher o papel no qual fizerem o	45min

registro.	
II- Socialização da dinâmica.	15min
III- Estudo (trabalho em grupo): "Leitura, texto e sentido, de Ingedore Koch e Vanda Elias" (consultar referências).	1h
IV- Apresentação dos trabalhos.	30min
V- Socialização do estudo.	15min
VI- Atividade prática: vivência de uma aula envolvendo a leitura no 6º ano, no conteúdo de Língua Portuguesa, conduzida pelo professor sorteado na oficina anterior.	45min
VII- Socialização da aula.	10min
VIII- Entrega de um marcador de livro a cada participante.	5min
IX- Tarefa de casa: • pesquisar a diferença entre gêneros textuais e tipos textuais (trazer a pesquisa na próxima oficina); • sortear um professor de Arte e um de Ensino Religioso para realizarem as atividades práticas da próxima oficina.	5min
X- Avaliação da oficina.	10min
Duração total	4horas

PROILEF — Programa Interdisciplinar de Leitura para o Ensino Fundamental II	
OFICINAS DE LEITURA PARA A EQUIPE PEDAGÓGICA	
6º ENCONTRO	**Responsáveis:** • Gestor/supervisores/professores de Arte, de Ensino Religioso e de Geometria
DETALHAMENTO DA PAUTA	**DURAÇÃO**
I- Apresentação das pesquisas realizadas: diferença entre gênero textual e tipo textual.	30min
II- Estudo — trabalho em grupo (consultar referência): • 1º grupo: gêneros textuais (Ingedore Koch e Vanda Elias; Luiz Antônio Marcuschi); • 2º grupo: tipos textuais (Ingedore Koch e Vanda Elias;	1h10min

Luiz Antônio Marcuschi).	
III- Debate utilizando o estudo realizado: • 1º grupo: trabalho com a leitura sob a perspectiva dos gêneros textuais; • 2º grupo: trabalho com a leitura sob a perspectiva dos tipos textuais.	30min
IV- Socialização do debate.	15min
V- Atividade prática I: vivência de uma aula envolvendo a leitura no 7º ano, no conteúdo de Arte, conduzida pelo professor sorteado na oficina anterior.	40min
VI- Atividade prática II: vivência de uma aula envolvendo a leitura no 8º ano, no conteúdo de Ensino Religioso, conduzida pelo professor sorteado na oficina anterior.	40min
VII- Tarefa de casa: sortear um professor de Geometria e um para realizar a atividade prática da próxima oficina.	5min
VIII- Avaliação da oficina.	10min
Duração total	4horas

PROILEF — Programa Interdisciplinar de Leitura para o Ensino Fundamental II	
OFICINAS DE LEITURA PARA A EQUIPE PEDAGÓGICA	
7º ENCONTRO	**Responsáveis:** • Gestor/supervisores/professores de Educação Física, de Geometria e de Língua Inglesa
DETALHAMENTO DA PAUTA	**DURAÇÃO**
I- Jogo dos gêneros (recapitulação da oficina anterior): • Dividir os participantes em grupo. • Pedir para cada grupo escolher um gênero textual (entre os diversos materiais expostos nas mesas e nas paredes). • Determinar um tempo para o grupo ler o texto pertencente ao gênero textual escolhido, observar suas características e classificá-lo. • Solicitar que os grupos apresentem o trabalho feito.	30min

II- Socialização do trabalho.	15min
III- Estudo dos Parâmetros Curriculares Nacionais por área: reunir os professores por disciplina e solicitar que estudem a parte referente às orientações didáticas sobre a disciplina que lecionam. Após, pedir para correlacionarem a prática de leitura aos conteúdos que ministram.	1h
IV- Apresentação do trabalho.	1h
V- Socialização do trabalho.	15min
VI- Atividade prática: vivência de uma aula envolvendo a leitura e a Geometria no 9º ano, conduzida pelo professor sorteado na oficina anterior.	45min
VII- Tarefa de casa: sortear um professor de Educação Física e um de Língua Inglesa para realizarem as atividades práticas da oficina relativa ao nono encontro.	5min
VIII- Avaliação da oficina.	10min
Duração total	4horas

PROILEF — Programa Interdisciplinar de Leitura para o Ensino Fundamental II	
OFICINAS DE LEITURA PARA A EQUIPE PEDAGÓGICA	
8º ENCONTRO	**Responsáveis:** • Gestor/supervisores/palestrante convidado
DETALHAMENTO DA PAUTA	**DURAÇÃO**
I- Palestra com um linguista sobre a prática da leitura no Ensino Fundamental II, abordando questões, como: • O que é ler? • Práticas de leitura na escola • Quais os objetivos da leitura no Ensino Fundamental II? • Leitura e intertextualidade • O professor como exemplo de leitor • Adolescentes leitores	2h
II- Espaço destinado a perguntas.	30min
III- Socialização da palestra.	30min
Duração total	**3horas**

PROILEF — Programa Interdisciplinar de Leitura para o Ensino Fundamental II	
OFICINAS DE LEITURA PARA A EQUIPE PEDAGÓGICA	
9º ENCONTRO	**Responsáveis:** • Gestor/supervisores/professores de Educação Física e de Língua Inglesa
DETALHAMENTO DA PAUTA	**DURAÇÃO**
I- Leitura compartilhada "Memórias de Livro", de João Ubaldo Ribeiro.	20min
II- Leitura em dupla — textos literários e não literários (uso do laboratório de informática): • Conceitos; • Exemplos.	20min
III- Apresentação da pesquisa.	30min
IV- Socialização do trabalho.	15min
V- Complementação do estudo — trabalho em grupo: leitura de alguns capítulos do livro "Do mundo da leitura para a leitura do mundo", de Marisa Lajolo e (ver referências), seguida de socialização: • A leitura literária na escola; • Literatura infanto-juvenil: fada madrinha de um currículo em crise ou gênero descartável para um leitor em trânsito? • Os leitores, esses temíveis desconhecidos. • Tecendo a leitura.	1h15min
VI- Atividade prática I: vivência de uma aula envolvendo a leitura e a Língua Inglesa no 9º ano, conduzida por um dos professores sorteados na oficina anterior.	35min
VII- Atividade prática II: vivência de uma aula envolvendo a leitura e a Educação Física no 6º ano, conduzida por um dos professores sorteados na oficina anterior.	35min
VIII- Avaliação da oficina.	10min
Duração total	**4horas**

<table>
<tr><td colspan="3">PROILEF — Programa Interdisciplinar de Leitura para o Ensino Fundamental II</td></tr>
<tr><td colspan="3">OFICINAS DE LEITURA PARA A EQUIPE PEDAGÓGICA</td></tr>
<tr><td>10º ENCONTRO</td><td colspan="2">Responsáveis:
• Gestor/supervisores/professores de Educação Física e de Língua Inglesa</td></tr>
<tr><td colspan="2">DETALHAMENTO DA PAUTA</td><td>DURAÇÃO</td></tr>
<tr><td colspan="2">I- Praticando: “Literário ou não literário?”
• Dividir os participantes em dois grupos, conforme a escolha deles.
• A função dos participantes será “mobiliar” a sala de acordo com o nome do grupo, isto é, usando os materiais esparramados pelas salas — livros, panfletos, gibis, revistas, dicionários, bulas de remédios, cadernos de receita, netbooks, Datashow, cartolinas, canetões, fita adesiva, papéis coloridos, retalhos de pano, cds, caixa de som, cadeiras, carteiras, tapetes, almofadas, réguas, mapas, atlas, microscópio, jogos etc. — deverão contextualizar o ambiente conforme o nome do grupo.
• Após, o coordenador passará nas salas a fim de verificar se o trabalho foi concluído com êxito.
• Se os grupos tiverem acertado, deverão executar a próxima tarefa: planejar uma aula interdisciplinar, envolvendo a prática de leitura no Ensino Fundamental II (escolher ano/série), a qual deverá conter os seguintes itens:
➢ tempo de duração;
➢ objetivos;
➢ disciplinas envolvidas;
➢ conteúdos curriculares;
➢ metodologia;
➢ avaliação.
• Seguidamente, um grupo apresentará para o outro a aula planejada (de forma prática), na sua respectiva sala.</td><td>1h</td></tr>
</table>

II- Socialização do trabalho.	15min
III- Trabalho em grupo: Ainda em grupo, solicitar que os participantes realizem as seguintes tarefas: • Escrevam o maior número de palavras relacionadas a todas as oficinas realizadas durante o ano. • Conceituem: a) leitura; b) leitor; c) estratégia de leitura; d) interdisciplinaridade; e) Ensino Fundamental II. • Elaborem uma atividade de leitura que envolva os alunos do Ensino Fundamental II e a comunidade em geral (pais, tios, avós etc.)	45min
IV- Apresentação e socialização do trabalho.	30min
V- "Brincando de ser artista" Em frente a uma câmera, cada participante terá dois minutos para fazer uma avaliação das oficinas, respondendo à pergunta: De que forma as oficinas o auxiliaram a trabalhar a leitura no Ensino Fundamental II?	1h
VI- "Momento Retrô..." Exibição de um vídeo contendo fotos de todos os participantes durante as oficinas, músicas escolhidas de acordo com o tema e alguns depoimentos dos alunos da escola sobre o PROILEF, sobre a metodologia usada pelos docentes, culminando numa homenagem para os professores – a qual citará o nome de todos os docentes, enfatizando a disciplina que lecionam e a importância da leitura em cada área. Ex.: • Professor A (História): Com você, eu aprendi a viajar na	30min

história das civilizações antigas, conhecer a trajetória do meu país e, assim, construo, a cada dia, a minha história como cidadão autônomo, questionador e leitor. Obrigado, Professor A! • Professor B (Língua Portuguesa): Com você, eu passei a compreender o valor que cada texto tem na minha vida. Assim, hoje consigo atribuir sentido ao que vejo, ouço, leio e, com isso, a vontade de desvendar a magia que as palavras possuem aumentou tanto que leio na escola, em casa, na rua, em qualquer lugar. Obrigado, Professor B! • Professor C (Matemática): Com você, eu me senti desafiado a decifrar os inúmeros códigos que surgiam à minha frente. Li as regras dos jogos, o enunciado das situações-problema e descobri quanta leitura eu uso na Matemática! Amei ler "O Homem que Calculava, de Malba Tahan, e fazer aquele trabalho que envolveu várias disciplinas, lembra? Foi dez! Obrigado, Professor C!	
VII- Palavras finais Gestor e supervisores agradecem a todos os participantes pelo envolvimento nas oficinas, pelas contribuições ofertadas, pelo trabalho em equipe, pela disposição em estudar e pôr em prática a metodologia escolhida para melhorar a proficiência na leitura dos alunos do Ensino Fundamental II.	20min
VIII- Entrega de certificados e livros Gestor/supervisores entregam o certificado (e/ou similar) comprovando a participação dos docentes nas oficinas e o livro que disseram ter marcado a trajetória deles como leitores (ver oficina 5) como lembrança das oficinas realizadas.	40min
Duração total	**5 horas**
Duração total de todas as oficinas	**40 horas**

3.2.5.4 Considerações sobre as oficinas de leitura

> *Compreender bem um texto não é uma tarefa natural nem uma herança genética; nem uma ação individual isolada do meio e da sociedade em que se vive.*
>
> Luiz Antônio Marcuschi

Apresentamos uma sugestão de pauta para as dez oficinas que julgamos necessárias para um trabalho significativo com a leitura no Ensino Fundamental II, porém, cada escola tem suas especificidades e poderá, assim, estruturar as oficinas conforme a necessidade e a disponibilidade dos professores e da equipe pedagógica.

Quanto ao tempo destinado às oficinas, pensamos ser adequado, posto que as mesmas ocorrerão uma vez por mês, e o gestor escolar poderá usar as horas de módulo II[19] dos professores, a fim de reunir a equipe. Além disso, como as oficinas estão divididas em teoria e prática, possibilitando a interação entre os participantes, tais encontros se tornam assaz enriquecedores.

O gestor poderá exemplificar para a equipe a situação dos alunos, os quais estudam, diariamente, cerca de quatro horas e meia. Portanto, é pertinente que o professor também ocupe a função do educando — como sinônimo de aprendiz — sabendo que a aprendizagem nunca se finda. Sobre isso, afiança Solé (1998, p. 116):

> O processo de leitura deve garantir que o leitor compreenda os diversos textos que se propõe a ler. É um processo interno, porém deve ser ensinado. Uma primeira condição para aprender é que os alunos possam ver e entender como faz o professor para elaborar uma interpretação de texto: quais as suas expectativas, que perguntas formula, que dúvidas surgem, como chega à conclusão do que é fundamental para os objetivos que o guiam, que elementos toma ou não do texto, o que aprendeu e o que ainda tem de aprender, em suma, os alunos têm de assistir a um processo/modelo de leitura, que lhes permita ver as "estratégias em ação" em uma situação significativa e funcional.

Se o gestor realmente conseguir mobilizar sua equipe e realizar as oficinas de leitura sugeridas, possivelmente, a prática de leitura, no Ensino Fundamental II, será

[19] Tempo destinado a atividades extrassala, podendo ser usado para estudo ou reuniões, conforme o regulamento da instituição de ensino. Dependendo da instância da escola – municipal, estadual ou privada — ou da região onde ela se situa, esse tempo recebe outras nomenclaturas.

redefinida, pois sabemos da relevância do exemplo ofertado pelo professor: professor leitor atrai e incentiva o aluno leitor.

3.2.5.5 Projetos pedagógicos de leitura

> *A falha no ensino da leitura pode estar na falta de objetivos claros para a leitura.*
>
> Mary Kato

Posterior à parte de tabulação dos dados obtidos através da sondagem referente à situação dos alunos no quesito leitura e concomitante às oficinas realizadas com a equipe pedagógica, torna-se oportuno que os professores estruturem suas aulas conforme a proposta do PROILEF. Para isso, apresentamos algumas sugestões possíveis de serem aplicadas no Ensino Fundamental II:

- **Projeto pedagógico de leitura**

Título: "A leitura minha de cada dia"

Justificativa

Os alunos do Ensino Fundamental II nem sempre veem a leitura como prática social, necessária à sua formação. Visualizam-na como castigo, como obrigação, atribuindo-lhe um sentido punitivo, ou seja, algo que fazem porque o professor manda, porque é preciso, para efetuarem testes ou avaliações. Dessa maneira, não podem escolher o que desejam ler, pois se atêm às exigências escolares e, assim, acabam associando a leitura a uma atividade coercitiva.

Em virtude desses aspectos, a elaboração de projetos pedagógicos de leitura torna-se uma ação necessária, pois auxiliará os discentes a atribuírem novos sentidos às diferentes

leituras que processam, podendo, então, descobrir o prazer de ler e, consequentemente, transformando esse ato em hábito[20], em prática social diária.

A metodologia, por ser dinâmica, envolve e desafia os alunos, permite-lhes que façam uso da linguagem, da fala, da comunicação, dialogando com os textos, com os colegas, com os professores, pois envolve a equipe escolar e a comunidade em geral, saindo dos limites estipulados pelas paredes da escola rumo à sociedade. Simultaneamente, requer planejamento, distribuição de tarefas, organização do tempo, uso de espaços diferentes, seleção de materiais, ou seja, comprometimento com o trabalho.

Nessa perspectiva, a escola tornar-se-á apenas um dos lócus onde se exercitará a leitura, sendo possível compreender o valor que essa prática possui em distintas esferas sociais.

Público-alvo: alunos do Ensino Fundamental II

Cronograma

- Tempo previsto: 4 meses

janeiro	fevereiro	março	abril	maio	junho	julho
-	-	x	x	x	x	-

Objetivo geral: propiciar aos alunos do Ensino Fundamental II o contato significativo com a prática de leitura diária.

Objetivos específicos

- Ler por prazer.
- Ler textos literários e não literários.
- Conhecer obras diferentes de um mesmo autor.
- Comparar a linguagem utilizada por autores diferentes.
- Manter contato com a diversidade textual.
- Propagar os textos lidos e compartilhá-los com os participantes do projeto.

[20] Conceituado positivamente, seja pelo gosto, seja pela necessidade. Em todos os casos, a leitura deve vir precedida de sentido, de interação entre autor-texto-leitor.

- Disseminar a prática de leitura na escola e na comunidade em geral.

Conteúdos curriculares

Por se tratar de um trabalho interdisciplinar[21], o projeto envolverá a leitura em todos os conteúdos:

- Arte
- Ciências
- Educação Física
- Ensino Religioso
- Geografia
- Geometria
- História
- Língua Inglesa
- Língua Portuguesa
- Matemática

Atividades

- Organização do cronograma.
- Reunião para a formação do Clube dos Leitores (CL).
- Escolha de autores para cada turma.
- Início das leituras.
- Trabalho ao fim do primeiro mês.
- Troca de livros e/ou outros portadores (rodízio).
- Continuação das leituras.
- Propaganda dos livros lidos: rádio da escola/ imprensa/facebook/twitter etc.

[21]Isso não quer dizer que os trabalhos interdisciplinares precisem contemplar todos os conteúdos curriculares. Optou-se por essa escolha, no caso referido, pelo fato de o projeto pautar-se em um programa — PROILEF — que envolve a escola inteira.

- Leitura na comunidade: envolvimento social.
- Culminância do projeto.

Metodologia

Após a decisão de se fazer o projeto, dever-se-á delinear as ações a serem realizadas no decorrer do trabalho, bem como dividir os responsáveis por cada etapa. Para facilitar, sugerimos que os professores responsáveis pelo Ensino Fundamental II se organizem em blocos, ficando por conta das turmas da escola. Ex.:

- 6º anos: professores de Ensino Religioso e Língua Portuguesa;
- 7º anos: professores de Arte, Educação Física e Matemática;
- 8º anos: professores de Ciências, Geometria e Língua Inglesa;
- 9º anos: professores de História e Geografia.

Os envolvidos no projeto deverão estar cientes e que, para que os objetivos sejam alcançados, é imprescindível a estruturação de um cronograma, isto é, em quais dias da semana as ações serão desenvolvidas na escola — pois caberá aos envolvidos estendê-lo para casa e para os locais onde for aplicado.

Sugestão para o primeiro mês:

M	SEMANA	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira	sábado
A	1ª	x			x		
R	2ª		x				
Ç	3ª			x			x
O	4ª				x		
	5ª	x				x	

Organizado o cronograma, é hora de reunir os alunos e formar o **Clube dos Leitores (CL)**, com o intuito de eles mesmos investirem na propagação do projeto. Esse clube será responsável pela disseminação das leituras, pela busca de materiais e de parceiros que agilizem a tarefa. Para tanto, poder-se-á promover uma eleição na escola, a fim de se elegerem os membros — titulares e suplentes — que irão compor o diretório do CL: presidente, vice-presidente, secretário, tesoureiro, orador etc.

Subsequente à eleição, inicia o momento de desenvolvimento do projeto: a leitura de obras diferentes. Almejando-se movimentar a instituição de ensino, a princípio, o CL dividirá as turmas, de acordo com os livros[22] disponíveis na biblioteca da escola ou do município e solicitará que todos os participantes leiam, pelo menos, uma obra (quanto mais ler, melhor). Ex.:

- 6º anos : Lygia Bojunga, Vinícius de Moraes, Henriqueta Lisboa;
- 7º anos: Cecília Meireles, José Mauro de Vasconcelos, Pedro Bandeira;
- 8º anos: Marcos Rey, Carlos Drummond de Andrade, Luiz Fenando Veríssimo;
- 9º anos: Marina Colasanti, Graciliano Ramos; Adélia Prado.

À medida que os participantes lerem, deverão **socializar** as leituras feitas com os colegas, com os professores e com os demais envolvidos.

O CL, então, começará a **divulgar** o projeto na rádio[23] da escola, nos jornais da cidade (se houver), nas redes sociais, dando dicas das obras, tecendo comentários espontâneos sobre as leituras realizadas e criando, também, uma competição saudável: enquetes sobre as turmas que mais leem, lista de comentários relevantes, adivinhações sobre parte dos livros lidos, entre outros. Além disso, incentivará os pais/responsáveis a lerem também.

Concomitante a esse trabalho, o CL poderá buscar apoio da comunidade, fazendo a Campanha do Livro e de Revistas de boa qualidade — ir ao comércio local, munido de um *folder*, explicando os objetivos do projeto e solicitar auxílio, a fim de aumentar o acervo da escola (caso esta precise).

Após o primeiro mês, os responsáveis pelas turmas organizarão um modo de verificar[24] se o projeto está produzindo resultados satisfatórios ou não. Poderão, assim, criar espaços para rodas de conversa partilhada, reuniões por setores, além de, continuamente, reestruturar as estratégias a fim de obterem êxito. É o que sustentam os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa (1998, p. 93):

> A avaliação deve ser compreendida como conjunto de ações organizadas com a finalidade de obter informações sobre o que o aluno aprendeu, de que forma e em quais condições [...] é preciso elaborar um conjunto de procedimentos investigativos que possibilitem o ajuste e a orientação da

[22] O projeto iniciará com a leitura literária e, depois, acoplará a leitura não literária, recorrendo a suportes como revistas e jornais, por exemplo.
[23] Caso a escola não disponha de uma rádio-escola, poderá criar uma ou adaptar a ação à sua realidade, fazendo uso de cartazes, panfletos, painéis, jornal-mural, entre outros.
[24] Essa verificação não precisa ocorrer somente no final do mês, posto que a avaliação deve propiciar a reflexão.

> intervenção pedagógica para tornar possível o ensino e a aprendizagem de melhor qualidade (BRASIL, 1998, p. 93)

Posteriormente, chega o momento do rodízio de livros. O CL e os responsáveis pelas turmas organizarão uma maneira de fazer a troca das obras entre as salas e iniciará a segunda rodada[25] de leitura propriamente dita.

De tal modo, os procedimentos de leitura seguirão o arcabouço do primeiro mês, ampliando a divulgação do projeto na escola e na comunidade, ficando, pois, estruturados dessa forma:

1. escolha de livros/revistas/jornais;
2. apropriação de uma "obra" para a leitura;
3. socialização das leituras realizadas;
4. divulgação das leituras compartilhadas;
5. avaliação: verificar se o andamento do trabalho corresponde aos objetivos previstos.

Paulatinamente, alunos, professores e comunidade, em geral, deverão articular o projeto de modo a se tornar uma **prática social**. Depois dos primeiros meses, poderão realizar atividades de leitura em locais diferentes, como praças, shoppings, clubes, entre outros.

Sugestão:

- reunir um grupo de alunos e professores para apresentarem o projeto à Câmara de Vereadores do município solicitando parceria[26];
- levar o CL às praças da cidade, propor um tempo para o grupo ler, além de destinar exemplares para a população também se apropriar do processo, mobilizando a sociedade para que se habitue a ler.
- organizar uma feira do livro, convidar escritores e dinamizar a prática de leitura na comunidade;
- ir à televisão, procurar jornais, montar vídeos e divulgar o projeto nas redes sociais.

Cumpridas as ações planejadas durante os quatro meses previstos, advém a **culminância do projeto**: momento de reunir os frutos colhidos e evidenciá-los.

---

[25] Se, durante o primeiro mês, alguns alunos quiserem trocar as obras lidas com outros colegas de sala terão total apoio, já que um dos objetivos é descobrir o prazer de ler.

[26] Como a proposta do projeto é envolver a comunidade em geral, é importante que os representantes do povo estejam cientes do trabalho diferenciado que a escola esteja realizando e, se possível, auxiliem a instituição de ensino, mediante a criação de leis (ou similares) que disponibilizem doações de materiais necessários ao projeto.

Sugestão:

- Mostra Cultural da Escola, reunindo:

- trabalhos bem-sucedidos de alunos e de professores, comprovando a eficácia do diálogo entre as disciplinas (interdisciplinaridade);
- sarau literário, a fim de valorizar as expressões artísticas — literatura, música, a dança — e ressaltar a importância da leitura literária;
- jornal da escola, valorizando a leitura não literária;
- entrevistas com alunos que adquiriram gosto por ler e se habituaram a tal prática;
- vídeos, contendo depoimentos de pais de alunos (e demais envolvidos) sobre o projeto;
- gráficos traçando o comparativo dos alunos que, pelo fato de se apropriarem da leitura como prática, melhoraram seu rendimento escolar;
- peças teatrais adaptadas de obras lidas ou produzidas mediante um texto com o qual tiveram contato: notícia, reportagem, crônica etc.

Avaliação

Sabendo que o projeto realizar-se-á em etapas e oportunizará momentos de verificação — dos envolvidos no projeto — das ações feitas no decorrer do trabalho, a avaliação será processual, investigativa, dialógica, não contando, para isso, com instrumentos como provas e/ou similares, porque esse também não constitui seu objetivo.

2.2.5.6 Considerações sobre os projetos pedagógicos de leitura

> *Toda arte é evidentemente comprometer os alunos em projetos cujo êxito depende de uma aprendizagem.*
>
> Philippe Perrenoud

Concebemos os projetos pedagógicos como uma oportunidade de abarcar diferentes blocos de conteúdos, competências e habilidades, visando a um diálogo interdisciplinar que dinamiza a prática de leitura na escola e nos demais círculos sociais: casa,

clubes, igreja, praças, restaurantes, entre outros. Dependendo dos objetivos, eles podem durar dias, semanas ou meses. Por se tratarem de ações coletivas, envolvem alunos, professores, equipe escolar, pais/responsáveis e a comunidade em geral. Nisto consiste sua ênfase: não são atividades estanques, dissociadas do cotidiano do alunado. Pelo contrário, utilizam as vivências dos discentes, aproveitando o conhecimento enciclopédico (conhecimento de mundo) que possuem e lhes possibilitam formular hipóteses, fazer inferências, prever resultados, controlar o tempo, dividir tarefas, trabalhar em grupo e verificar se as predições feitas, no decorrer desse processo ativo, estavam corretas ou não. São atividades que levam em consideração o contexto dos alunos, dos quais se espera que atribuam sentidos aos textos que lerem.

> Os projetos favorecem, assim, o necessário compromisso do aluno com sua própria aprendizagem, pois contribuem muito mais para o engajamento do aluno nas tarefas como um todo, do que quando essas são definidas apenas pelo professor (BRASIL, 1998, p. 87).

Paulo Freire[27] (2001), ao falar do ato de ler, retoma sua infância distante em Recife, onde, rodeado de árvores, pássaros e dos encantos da natureza, apropriou-se da linguagem dos mais velhos e, pouco a pouco, fizera sua leitura de mundo para, depois, ser introduzido na leitura da palavra. Por conseguinte, ao frequentar a escola particular de Eunice Vasconcelos, a professora soube atrelar a leitura que realizava — já estava alfabetizado — com a leitura das palavras.

Prosseguindo a narrativa, Freire (2001, p. 16, grifos do autor) relata sua experiência como aluno nas aulas de Língua Portuguesa, sublinhando a importância das leituras que efetivava, juntamente com os colegas e com o professor, emanadas de criticidade e reflexão:

> Não eram, porém, aqueles momentos puros exercícios de que resultasse um simples dar-nos conta da existência de uma página escrita diante de nós que devesse ser cadenciada, mecânica e enfadonhamente "soletrada", em vez de realmente *lida*. Não eram aqueles momentos de "lições de leitura", no sentido tradicional desta expressão. Eram momentos em que os textos se ofereciam à nossa inquieta procura, incluindo a do então jovem professor José Pessoa.

[27] Para maiores informações, consultar a "Importância do ato de ler", trabalho apresentado na abertura do Congresso Brasileiro de Leitura, realizado em Campinas, em novembro de 1981, o qual foi transformado em artigo e publicado em um dos livros que integram nossas referências.

De aluno a professor, continuou a reprovar a educação bancária, lutando contra a memorização mecânica de palavras soltas, a decifração destituída de significado. Por isso, podemos afirmar que Freire já executava projetos pedagógicos audaciosos — relativos à alfabetização de adultos — dotados de justificativa plausível, objetivos concisos e metodologia revolucionária, legitimando a leitura como ato social e político, procedimento que autentica nossa proposta.

Contudo, não basta elaborar um projeto bonito e engavetá-lo, ou mesmo redigi-lo adequadamente e não envolver a equipe para colocá-lo em ação. É preciso empatia e cooperação entre a equipe, que todos tenham propósitos definidos e queiram realmente usar essa metodologia de trabalho.

Segundo Perrenoud (2000), os projetos interessantes para o ensino se diferem dos exercícios escolares rotineiros, incitam a curiosidade do educando, que passa a se sentir desafiado a empreender uma tarefa — mediante um objetivo determinado — que requer um resultado. "Para avançar, é necessário construir uma *estratégia* e resolver uma série de problemas, sendo que cada um deles apela para recursos cognitivos diversos (PERRENOULD, 2000, p. 68, grifos do autor).

Em virtude disso, os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa (BRASIL, 2008, p. 87-88) destacam o mérito que os projetos possuem, porque:

> - criam a necessidade de ler e analisar grande variedade de textos e suportes do tipo que se vai produzir como se organizam, que características possuem ou quais têm mais qualidade. Trata-se de uma atividade de reflexão sobre aspectos próprios do gênero que será produzido e de suas relações com o suporte;
> - permitem que o aluno aprenda a produzir textos escritos mais adequados às condições de produção, pelo exercício que o aluno-escritor realiza para ajustar o texto à imagem que faz do leitor fisicamente ausente;
> - colocam de maneira mais acentuada a necessidade de refacção e de cuidado com o trabalho, pois, quando há leitores de fato para a escrita dos alunos, a legibilidade passa a ser objetivo deles também, e não só do professor;
> - permitem intersecção entre conteúdos de diferentes áreas e/ou entre estes e o tratamento dos temas transversais nessas áreas.

Por todos esses aspectos, os projetos pedagógicos de leitura podem auxiliar os alunos a ressignificarem essa prática na escola e na vida, lendo e compreendendo o que leem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura é atividade essencial no nosso cotidiano. Ela integra as ações que realizamos diuturnamente, como se apropriar de uma receita necessária para a preparação do almoço, a compreensão de notícias referentes a fatos diversos; a comparação de preços apresentados por anúncios sobre gêneros alimentícios, roupas, sapatos, imóveis; a utilização adequada das placas de trânsito; o entendimento acerca de bilhetes, *e-mails* ou mensagens de textos deixadas por locutores diferentes, evidenciando, assim, a eminência de uma relação dialógica entre quem produz os enunciados, o evento comunicativo propriamente dito e aquele que lê. Para isso, o leitor recorre a: livros, jornais impressos ou virtuais, revistas, sites, blogs, *folders, outdoors*, acoplando as múltiplas leituras que faz aos vários gêneros textuais — encontrados nos diferentes suportes — presentes na esfera comunicativa. Sendo assim, advém a importância de a leitura se constituir como prática social, partilhada por sujeitos diferentes, com finalidades distintas, em contextos diversos.

Mas nem sempre esse ato é visto com um olhar cuidadoso. Na escola, por exemplo, a leitura, nos anos iniciais, associa-se intimamente ao processo de alfabetização, considerado, indevidamente, por muitos professores, como processo que consiste em codificar/decodificar os signos linguísticos, desvinculado do letramento. No Ensino Fundamental II, por sua vez, espera-se que os alunos já tenham completado a alfabetização, que cheguem, ao sexto ano, lendo e escrevendo com propriedade, compreendendo o que leem — realidade nem sempre constatada. Além disso, observamos , mediante nossa experiência na docência e os estudos realizados, que falta uma comunicação eficaz entre os segmentos que compõem a instituição de ensino, que há fragmentação de conteúdos, não havendo, portanto, o que julgamos ser primordial para o êxito dos alunos no quesito leitura: unidade. Por tal contexto entendemos a coesão da equipe pedagógica, o direcionamento da proposta educacional: a adoção da mesma linha de trabalho; o planejamento em consonância com as necessidades dos educandos; o estudo constante, a fim de se buscarem alternativas para as dificuldades constatadas em diagnósticos, sondagens, avaliações; a clareza nos objetivos pretendidos, isto é, a articulação entre os conteúdos curriculares, as competências, as habilidades e as práticas sociais.

Ainda sobre os anos finais, postulamos que proposições equivocadas prejudicam o aluno, o qual percorre um trajeto contínuo, a fim de se tornar um sujeito leitor, como o fato de alguns profissionais — desinformados — da educação afirmarem que a leitura seja tarefa apenas do professor de Língua Portuguesa, a imposição de extensas listas de leituras que julgam serem as apropriadas para cada ano escolar (fazendo isso de forma coersiva), em um período estipulado para isso, ou mesmo, a associação de tal prática a castigo.

Sabendo-se que os alunos do Ensino Fundamental II enfrentam intempéries, por vivenciarem mudanças físicas e psicológicas, peculiares da adolescência, os professores que ministram aulas nesse segmento necessitam ter um perfil diferenciado, um dinamismo capaz de driblar a postura apresentada pelos discentes (ora participativos, animados, ágeis; ora inseguros, compulsivos, desanimados), adotando uma postura que não coíba o aluno, que o incentive a desenvolver suas habilidades, almejando a sistematização de competências, envolvendo-os em trabalhos que requeiram o uso da fala, da escrita, da leitura, da pesquisa, da troca de informações e experiências. Também a equipe pedagógica precisa amparar os docentes, ofertando-lhes as condições para que trabalhem a prática de leitura em situações significativas. Do contrário, o gosto por ler estará fadado à inexistência, pois notamos que os adolescentes, diferentes das crianças que ainda atribuem aos textos uma certa magia, principalmente aos literários, visualizam o texto como um "exercício mecânico", ou seja, lê-se para, depois, responder a questões (de modo geral, dissociadas de propósitos definidos), preencher fichas, fazer resumos, relatórios ou provas ou porque os professores mandaram e os pais obrigaram.

Sendo a leitura uma atividade, ao mesmo tempo, interna/individual — posto que o leitor ativa os conhecimentos já adquiridos e faz uso de procedimentos particulares de atribuição de sentidos aos textos — e interativa/dialógica, complexa — que pressupõe uma relação entre o autor e o leitor — , é essencial que os alunos do Ensino Fundamental II mantenham contato com a diversidade de textos, apropriando-se de ferramentas capazes de auxiliá-los nesse percurso rumo à proficiência. Para tanto, a utilização adequada dos gêneros textuais na instância educacional faz-se necessária. O professor precisa privilegiar também os gêneros discursivos, os quais, segundo Bakhtin (2011), constituem-se como tipos relativamente estáveis de enunciados, possuindo um estilo, uma forma composicional e um conteúdo, posto que todo texto materializa-se num gênero. Pela forma como são configurados, representam o próprio *corpus* da comunicação entre os falantes, possuindo características peculiares, servindo a propósitos diferentes, exercendo várias ações, de acordo

com o meio social e com o contexto histórico, servindo de guia para os interlocutores e sendo inúmeros, surgindo conforme a necessidade comunicativa. Diferentes dos tipos textuais, que se prendem mais à natureza linguística de composição, aos "aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo", os gêneros textuais são materializados e, portanto, circulam socialmente, isto é, fazem parte da vida dos alunos.

Vista ainda como processo interno que deve ser ensinado, à escola cabe a responsabilidade de propiciar aos estudantes o contato relevante com a leitura, permitindo que saibam o que, como e por que leem; que façam escolhas de leituras apropriadas para cada situação comunicativa; que leiam silenciosamente, em voz alta (diferentemente da oralização), de forma colaborativa, objetivando aprender, seguir instruções, obter informações, revisar o próprio texto, apresentar uma pesquisa feita, participar de um debate e, ainda, por prazer. De qualquer maneira, sempre envolve a compreensão do texto com o qual mantêm contato, pois a leitura pressupõe a interação entre texto e leitor, sendo este — que utiliza os conhecimentos que já possui, examina o texto e constrói uma interpretação sobre ele — responsável pela construção do significado do texto. Dessa forma, o grande desafio é fazer com que os alunos leiam corretamente, que sejam letrados, tendo condições de se inserirem, no momento adequado, no mercado de trabalho, de manifestarem sua opinião sobre assuntos diversos, argumentando com propriedade, que compreendam o que ouvem, veem ou leem, associando as leituras feitas à própria vida, posto que aquele que não detém essa aprendizagem apresenta uma desvantagem profunda, ocupando um lugar secundário no estrato social, pelo fato de não se fazer ouvir.

Assim, concordamos com Koch e Elias (2012), ao tratarem a leitura como atividade interativa na qual se observam os conhecimentos do leitor e as experiências que ele tenha vivenciado. Nesse prisma, o leitor é um sujeito ativo, a quem cabe a tarefa de utilizar as estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, para conferir compreensão aos textos que lhe são apresentados, tendo a possibilidade de fazer alterações durante seu trajeto: realizará leituras plurais, construindo sentidos vários, de acordo com diferentes objetivos e mediante a própria "bagagem sociocognitiva", experiência acerca da língua e de suas vivências cotidianas. Nessa interação autor-texto-leitor, é possível o leitor participar ativamente.

Diante do exposto, após tantas inquietações a respeito da prática de leitura na escola, desvinculada, tantas vezes, de sentido, apresentamos, amparando-nos nas obras estudadas e na prática docente, uma proposta de leitura para o Ensino Fundamental II. Esta se constitui como uma sugestão para se redefinir o tratamento da leitura que é oferecido aos

alunos desse segmento, uma ferramenta para apoiar aqueles que se sentem desmotivados ao constatarem o desinteresse do jovem pela leitura. Em virtude disso, surgiu o PROILEF — Programa Interdisciplinar para a Leitura no Ensino Fundamental II, que abarca mobilização da equipe pedagógica (já que nenhum trabalho inicia sem que haja justificativa plausível e adesão da equipe), seguida de uma sondagem (diagnóstico inicial), para se mapear as reais condições dos alunos dos anos finais e, posteriormente, traçar um paralelo entre o início do trabalho e o desenvolvimento das ações. Sequencialmente, advêm as reuniões periódicas entre os responsáveis pelo programa para se traçarem diretrizes, a fim de organizar a prática docente conforme os objetivos elencados. Todavia, os alunos devem ser adequadamente mobilizados, assumindo papel de sujeitos da ação do aprender, estando cientes dos propósitos da nova metodologia a ser, possivelmente, adotada. Para dinamizar o programa, sugerimos que se fizesse um "Estatuto do Leitor", a fim de que os envolvidos no PROILEF assumam um compromisso com a proposta. Complementando, propusemos a "Hora da Leitura", atividade que já faz parte de determinadas unidades escolares, às vezes com nomes diferentes, mas com um olhar pessoal e estrutura abrangente, pensando na necessidade de os alunos manterem contato com gêneros e portadores textuais diferentes, sem que, para isso, tenham de ser avaliados em seguida. Trata-se, então, de momentos destinados à leitura deleite, oportunidade de os educandos presenciarem modelos de bons leitores, já que se pretende que professores e demais funcionários usufruam dessas leituras. Posteriormente, elaboramos uma diretriz para as "Oficinas de Leitura", direcionadas aos professores de todas as disciplinas, bem como à equipe pedagógica responsável pelos anos finais, dividindo-as em encontros mensais de, aproximadamente, quatro horas. Nesse momento, enfatizou-se o estudo e a partilha de experiências entre os docentes, além de promover a socialização de atividades múltiplas. Consecutivamente, delineamos uma forma — um tanto quanto ousada e trabalhosa, mas que permite o envolvimento da escola e da comunidade — de atender às necessidades referentes à prática de leitura no Ensino Fundamental II: *"Projetos Pedagógicos de Leitura",* pretendendo dinamizar essa atividade na instituição de ensino.

Sabemos das dificuldades apresentadas pelas escolas, pelos professores, da falta de estrutura física adequada, de recursos parcos, mas o trabalho com a leitura é premente e precisa ser legitimado, pois o indivíduo que lê com proficiência tem possibilidades de desenvolver-se na escola; acompanhar as explicações dos professores, intervindo quando necessário; responder às questões propostas pelos educadores e pelos livros; resolver situações-problema; obter um resultado satisfatório nas avaliações, compreender os textos que

circulam socialmente nas ruas, na mídia, nos livros, sabendo que, para cada gênero textual, há um formato que envolve o texto, há uma leitura a ser feita, há um propósito comunicativo.

O desafio de fazer com que os alunos do Ensino Fundamental II leiam com proficiência continua a existir, todavia, os professores podem conseguir bons resultados se trabalharem de forma integrada, buscando a cooperação entre os colegas de disciplinas diferentes, fazendo reuniões para planejarem, efetivamente, as aulas, preocupando-se com a prática de leitura em todos os conteúdos. Nesse sentido, a interdisciplinaridade possibilita criticidade, autonomia e reflexão, sendo uma ação adequada para a formação do leitor, que terá oportunidade de interagir com o objeto do conhecimento, com colegas em geral, com a sociedade da qual faz parte, desenvolvendo suas habilidades e competências.

Logo, a leitura na escola permite que o aluno assuma sua condição de falante da língua materna, sendo capaz de planejar seu discurso, envolver-se em debates, buscar informações individualmente, localizar dados, inferir, prever o que lerá, verificar se suas hipóteses estavam corretas ou não, recorrendo aos diversos portadores textuais existentes e fazendo uso das estratégias de leitura que lhes foram ensinadas. Assim sendo, ela tornar-se-á uma verdadeira prática de produção de sentidos.

REFERÊNCIAS

ALLIENDE, F.; CONDEMARÍN, M. **A leitura:** teoria, avaliação e desenvolvimento. Porto Alegre: Artmed, 2005.

ALVES, R. **Gaiolas e asas**. In: _____. A arte do voo ou a busca da alegria de aprender. Porto. Edições Asas, 2004. Disponível em: <http://contadoresdestorias.wordpress.com/2012/02/19/gaiolas-e-asas-rubem-alves/>. Acesso em: 12 mar. 2014.

ANTUNES, C. **Uma escola de excelente qualidade.** São Paulo: Ciranda Cultural, 2008.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BOSI, E. Velhos amigos. In: OLIMPÍADA DE LÍNGUA PORTUGUESA. **Escrevendo o Futuro:** Memórias Literárias. São Paulo: Cenpec, Fundação Itaú Social: Brasília: MEC, 2008.

BRÄKLING, K.L. **Sobre a leitura e a formação de leitores:** qual é a chave que se espera? São Paulo: SEE: Fundação Vanzolini, 2004. Disponível em: <http://www.dejau.com.br/admin/arquivo/downs/040720121e_leitura__formacao_de_leitores.pdf>. Acesso em: 06 mar. 2014.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais:** Ensino Fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 2001.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Programa gestão da aprendizagem escolar.** GESTAR II. Língua Portuguesa: caderno de teoria e prática 6-TP6: leitura e processos de escrita II. Brasília: MEC/SEB, 2008.

CHARTIER, R. (Org.). **Práticas da leitura.** São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

COLASANTI, M. Para dizer quem sou, me cantarão. In: _____. **Os últimos lírios no estojo de seda**. Belo Horizonte: Leitura, 2006.

DIAS, L. R. Gêneros textuais para a produção de textos escritos no livro didático. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA DA UFU, 2; 2012, Uberlândia. **Anais eletrônicos...** Uberlândia: UFU, 2012. Disponível em: <http://www.ileel2.ufu.br/anaisdosielp/pt/arquivos/sielp2012/408.pdf>. Acesso em 22 jan. 2014.

FOUCAMBERT, J. **A leitura em questão**. Tradução de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GIANCATERINO, R. **Os participantes do processo educacional**. São Paulo: Madras, 2007.

HAAS, C. M. **A Interdisciplinaridade em Ivani Fazenda**: a construção de uma atitude pedagógica. In: International Studies on Law and Education 8 mai-ago, 2011CEMOrOc-Feusp / IJI-Univ. do Porto. Disponível em: <http://www.hottopos.com/isle8/55-64Cel.pdf>. Acesso em 05 ago. 2014.

JOLIBERT, J. **Formando crianças produtoras de textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

KATO, M. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura:** teoria e prática. Campinas: Pontes, 2001a.

_____. **Texto e leitor:** aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 2001b.

_____. Abordagens da leitura. **SCRIPTA**. Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 13-22, 1º sem. 2004. Disponível em: <http://ich.pucminas.br/cespuc/revistas_scripta/scripta14/conteudo/n14_parte01_art01.pdf>. Acesso em 10 jan. 2014.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. Lingüística Textual: uma entrevista com Ingedore Villaça Koch. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL**. v. 1, n. 1, ago. 2003. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/feae2f57341478af7ec218b4fc44d8e8.pdf>. Acesso em 18 jan. 2014.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2012.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2002.

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

LISPECTOR, C. **Cem anos de perdão**. In: PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES. MEC, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/colet_m1.pdf>. Acesso em 10 mar. 2014.

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

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A.P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MILLER, C. R. Genre as social action. In: FREEDMAN, A.; MEDWAY, P. (Orgs.) **Genreandthe New Rethoric**. London: Taylor & Francis, p. 23-42, 1984.

NEVES, J.; NEVES, M. Justiça com as próprias mãos: esse é o caminho? **Jornal do Sudoeste**, São Sebastião do Paraíso, 16 fev. 2014. Disponível em: <http://www.jornaldosudoeste.com.br/coluna.php?codigo=22&p=2>. Acesso em: 28 fev. 2014.

NOGUEIRA, N. R. **Interdisciplinaridade Aplicada**. São Paulo: Érica, 1998.

PERRENOUD, P. **Pedagogia diferenciada**: das intenções à ação. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

RIBEIRO, J. U. **Memória de livros**. In: PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES. MEC, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/colet_m1.pdf>. Acesso em 10 mar. 2014.

SACCHETTO, M. E; SCAFUTTO, M. L; MENDES, S. D; LEMOS, A. C. **Gêneros textuais**: reflexões e ensino, p. 169-80. Disponível em: <http://www.cesjf.br/revistas/cesrevista/edicoes/2008/genero_texturiais.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2013.

SANTOS, A. S. D. **Os gêneros textuais na sala de aula**: a reportagem. In: PERIÓDICO DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA DO FALS. Ano V, n. 11, jul. 2011. Disponível em: <http://www.fals.com.br/revela14/artigo4_revelaXI.pdf>. Acesso em 20 dez. 2013.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Tradução de Claúdia Schilliong. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ANEXOS

ANEXO A

Um gestor adolescente

Celso Antunes

Não há em todo município quem não conheça o professor Alexandre. Diretor de uma escola pública na periferia, ele implementou tantas e tão extraordinárias mudanças que seus feitos ultrapassaram fronteiras. Já foi convidado para ocupar a Secretaria Municipal de Educação de um município vizinho bem mais rico e populoso e vive recebendo convites para ganhar o dobro, se aceitar a direção de importante escola particular em cidade bela e próspera. Mas não adianta. Nada demove Alexandre da escola que com extremo zelo e competência cuida há cinco anos. Seus argumentos são lúcidos. "Dirigir bem exige conhecimento, pés no chão, relação estreita com a comunidade do entorno e isso necessita tempo. Estou aqui há cinco anos e continuo aprendendo. Por que mudar?".

Sua escola é exemplar. Os resultados dos alunos na Prova Brasil, em múltiplas olimpíadas das quais participam e em exames de amostragem mesmo preparados para alunos mais velhos são sempre excelentes e só não surpreendem Alexandre, sua equipe de educadores e seus próprios alunos. Eles mesmos, sem presunção, garantem: "Somos o máximo, e aí?".

O sucesso da gestão de Alexandre, entretanto, nada tem de casual. É resultado de trabalho consciente, árduo e persistente, ainda que envolvido pela alegria. Disfarçado em roupas singelas, que bem combinam com seu ar adolescente, Alexandre é Mestre em Educação e, "religiosamente", pratica tanto atividades físicas quanto leitura diária, não admitindo que essa sua conduta não seja também seguida por seus professores. Promove entre eles exames regulares em que afere o que estão pesquisando e a prática desse crescimento e aqueles que alcançam melhor resultado são premiados com o mérito de cobiçado diploma e com a gratuidade do "grande almoço pedagógico do último domingo do mês". Esse encontro integra famílias, fortalece laços de solidariedade, mas também exalta e destaca quem faz mais, quem alcança resultado mais expressivo.

Na escola de Alexandre não existem salas de aula de portas cerradas. Toda comunidade sabe que o ato pedagógico é sempre aberto a todos que buscam aferir novas estratégias de ensino, projeto interessante sobre outras formas de trabalhar conteúdos e de avaliar desempenhos. No princípio, alguns professores até estranharam essa "invasão de

privacidade", mas, com o tempo, descobriram que sua finalidade não é vigiar ninguém, e, sim, favorecer trocas de experiências, mostrando sem receio o que se aprendeu sobre como ensinar. Mais ainda, Alexandre é um entusiasta de situações de aprendizagens múltiplas e seus alunos foram se acostumando com o fato de ser o professor que desafia e estimula descobertas e não quem sobe em pedestal para rotineiros discursos.

Os novos professores que sempre chegam vêm ansiosos para superar novos desafios e sabem que não há honraria maior no currículo que mostrar que trabalhou, mesmo como estagiário, na escola do mestre Alexandre. Trocando constantemente experiência, esse gestor adolescente descobriu múltiplas formas de criar "intervalos inteligentes" e, atualmente, na hora prolongada do intervalo, alguns alunos descobrem a prática de novos esportes, há desafios de xadrez, além de espaços para aprendizado de violão, culinária, competições de informática e um mundo diversificado de atividades que a comunidade se encarrega de organizar e promover. Nenhum pai ou mãe de aluno na escola de Alexandre é poderoso demais que não possa ajudar nas mais simples, porém importantes, tarefas, nem se acredita tão pequeno que não possa fazer algo de bom. Há pais treinadores, vigias, pedreiros, dentistas, pintores e muitos outros, sempre organizados em setores que os levam da "mão na massa" à busca de patrocínios. Alexandre não cansa de dizer que em sua escola "a menina dos olhos" são as suas UTIs, nome que confere a centros de recuperação permanente de alunos com dificuldades específicas em Matemática e Letramento. Esses centros, anexos aos espaços de leitura e produção de texto, nada custaram ao município, ao contrário, renderam a adesão de outras escolas que agora seguem o exemplo do professor Alexandre.

Não há em todo município quem não conheça esse gestor adolescente. Estão até organizando uma bela festa surpresa no primeiro sábado do mês, quando esse garotão vai festejar 65 anos.

ANEXO B

Cem anos de perdão

Clarice Lispector

Quem nunca roubou não vai me entender. E quem nunca roubou rosas, então é que jamais poderá me entender. Eu, em pequena, roubava rosas.

Havia em Recife inúmeras ruas, as ruas dos ricos, ladeadas por palacetes que ficavam no centro de grandes jardins. Eu e uma amiguinha brincávamos muito de decidir a quem pertenciam os palacetes. "Aquele branco é meu." "Não, eu já disse que os brancos são meus." Parávamos às vezes longo tempo, a cara imprensada nas grades, olhando.

Começou assim. Numa dessas brincadeiras de "essa casa é minha", paramos diante de uma que parecia um pequeno castelo. No fundo via-se o imenso pomar. E, à frente, em canteiros bem ajardinados, estavam plantadas as flores.

Bem, mas isolada no seu canteiro estava uma rosa apenas entreaberta cor-de-rosa-vivo. Fiquei feito boba, olhando com admiração aquela rosa altaneira que nem mulher feita ainda não era. E então aconteceu: do fundo de meu coração, eu queria aquela rosa para mim. Eu queria, ah como eu queria. E não havia jeito de obtê-la. Se o jardineiro estivesse por ali, pediria a rosa, mesmo sabendo que ele nos expulsaria como se expulsam moleques. Não havia jardineiro à vista, ninguém. E as janelas, por causa do sol, estavam de venezianas fechadas. Era uma rua onde não passavam bondes e raro era o carro que aparecia. No meio do meu silêncio e do silêncio da rosa, havia o meu desejo de possuí-la como coisa só minha. Eu queria poder pegar nela. Queria cheirá-la até sentir a vista escura de tanta tonteira de perfume.

Então não pude mais. O plano se formou em mim instantaneamente, cheio de paixão. Mas, como boa realizadora que eu era, raciocinei friamente com minha amiguinha, explicando-lhe qual seria o seu papel: vigiar as janelas da casa ou a aproximação ainda possível do jardineiro, vigiar os transeuntes raros na rua. Enquanto isso, entreabri lentamente o portão de grades um pouco enferrujadas, contando já com o leve rangido. Entreabri somente o bastante para que meu esguio corpo de menina pudesse passar. E, pé ante pé, mas veloz, andava pelos pedregulhos que rodeavam os canteiros. Até chegar à rosa foi um século de coração batendo.

Eis-me afinal diante dela. Para um instante, perigosamente, porque de perto ela é ainda mais linda. Finalmente começo a lhe quebrar o talo, arranhando-me com os espinhos, e chupando o sangue dos dedos.

E, de repente — ei-la toda nas minhas mãos. A corrida de volta ao portão tinha também de ser sem barulho. Pelo portão que deixara entreaberto, passei segurando a rosa. E então nós duas pálidas, eu e a rosa, corremos literalmente para longe da casa.

O que é que fazia eu com a rosa? Fazia isso: ela era minha.

Levei-a para casa, coloquei-a num copo d'água, onde ficou soberana, de pétalas grossas e aveludadas, com vários entretons de rosa-chá. No centro dela a cor se concentrava mais e seu coração quase parecia vermelho.

Foi tão bom.

Foi tão bom que simplesmente passei a roubar rosas.

O processo era sempre o mesmo: a menina vigiando, eu entrando, eu quebrando o talo e fugindo com a rosa na mão.

Sempre com o coração batendo e sempre com aquela glória que ninguém me tirava.

Também roubava pitangas. Havia uma igreja presbiteriana perto de casa, rodeada por uma sebe verde, alta e tão densa que impossibilitava a visão da igreja. Nunca cheguei a vê-la, além de uma ponta de telhado. A sebe era de pitangueira. Mas pitangas são frutas que se escondem: eu não via nenhuma. Então, olhando antes para os lados para ver se ninguém vinha, eu metia a mão por entre as grades, mergulhava-a dentro da sebe e começava a apalpar até meus dedos sentirem o úmido da frutinha. Muitas vezes na minha pressa, eu esmagava uma pitanga madura demais com os dedos que ficavam como ensangüentados. Colhia várias que ia comendo ali mesmo, umas até verdes demais, que eu jogava fora.

Nunca ninguém soube. Não me arrependo: ladrão de rosas e de pitangas tem 100 anos de perdão. As pitangas, por exemplo, são elas mesmas que pedem para ser colhidas, em vez de amadurecer e morrer no galho, virgens.

ANEXO C

GÊNEROS TEXTUAIS POR DOMÍNIOS DISCURSIVOS E MODALIDADES

DOMÍNIOS DISCURSIVOS	MODALIDADES DE USO DA LÍNGUA	
	ESCRITA	ORALIDADE
INSTRUCIONAL (científico, acadêmico e educacional)	artigos científicos; verbetes de enciclopédias; relatórios científicos; notas de aula; nota de rodapé; diários de campo; teses; dissertações; monografias: glossário; artigos de divulgação científica; tabelas; mapas; gráficos; resumos de artigos de livros; resumos de livros; resumos de conferências; resenhas; comentários; biografias; projetos; solicitação de bolsa; cronograma de trabalho; organograma de atividade; monografia de curso; monografia de disciplina; definição; autobiografias: manuais de ensino; bibliografia; ficha catalográfica; memorial; curriculum vitae; parecer técnico; parecer técnico; verbete; parecer sobre tese; parecer sobre artigo; parecer sobre projeto; carta de apresentação; carta de recomendação; ata de reunião; sumário; índice remissivo; diploma; índice onomástico; dicionário; prova de língua; prova de vestibular; prova de múltipla escolha; diploma; certificado de especialização; certificado de proficiência; atestado de participação; epígrafe	conferências; debates; discussões, exposições, comunicações, aulas participativas; aulas expositivas; entrevistas de campo; exames orais; exames finais; seminários de iniciantes; seminários avançados; seminários temáticos; colóquios; prova oral; arguição de tese; arguição de dissertação; entrevista de seleção de curso; aula de concurso/ aulas em vídeo; aulas pelo rádio, aconselhamentos
Jornalístico	editoriais; notícias; reportagens; nota social; artigos de opinião; comentário; jogos; histórias em quadrinhos; palavras cruzadas; crônica policial; crônica esportiva; entrevistas jornalísticas; anúncios classificados; anúncios fúnebres; cartas do leitor; carta ao leitor; resumo de novela; reclamações; capa de revista; expediente; boletim do tempo; sinopse de novela; resumo de filme; cartoon; enquete; roteiros; errata; charge; programação semanal; agenda de viagem	Entrevistas jornalísticas; entrevistas televisivas; entrevistas radiofônicas; entrevista coletiva; notícias de rádio; notícias de tv; reportagens ao vivo; comentários; discussões; debates; apresentações;

		programa radiofônico; boletim de tempo
Religioso	orações; rezas; catecismo; homílias; hagiografias; cânticos religiosos; missal; bulas papais; jaculatórias; penitências; encíclicas papais	Sermões, confissão; rezas; cantorias; orações; lamentações; benzeções; cantos medicinais
Saúde	receita médica; bula de remédio; parecer médico; receitas caseiras; receitas culinárias	consulta; entrevista médica; conselho médico
Comercial	rótulo; nota de venda; fatura; nota de compra; classificados; publicidade; comprovante de pagamento; nota promissória; nota fiscal; boleto; boletim de preços; logomarca; comprovante de renda; carta comercial; parecer de consultoria; formulário de compra; carta- resposta; comercial; memorando; nota de serviço; controle de estoque; controle de venda; copyright; bilhete de avião; bilhete de ônibus; carta de representação; certificado de garantia; atestado de qualidade; lista de espera; balanço comercial	publicidade de feira; publicidade de tv; publicidade de rádio; refrão de feira; refrão de carro de venda de rua
Industrial	instruções de montagem; descrição de obras; códigos de obras; avisos; controle de estoque; atestado de validade; manuais de instrução	ordens
Jurídico	contratos; leis; regimentos; estatutos; certidão de batismo; certidão de casamento; certidão de óbito; certidão de bons antecedentes; certidão negativa; atestados; certificados; diplomas; normas; regras; pareceres; boletim de ocorrência; edital de convocação; edital de concurso; aviso de licitação; auto de penhora; auto de avaliação; documentos pessoais; requerimento; autorização de funcionamento; alvará de licença; alvará de soltura; alvará de prisão; sentença de condenação; citação; criminal; mandado de busca; decreto-lei; medida provisória; desmentido; editais; regulamentos; contratos; advertência	tomada de depoimento; arguição; declarações; exortações; depoimento; inquérito judicial; inquérito policial; ordem de prisão

Publicitário	propagandas; publicidades; anúncios; cartazes; folhetos; logomarcas; avisos; necrológios; outdoors; inscrições em muros; inscrições em banheiros; placas; endereço postal; endereço eletrônico; endereço de internet	publicidade na tv; publicidade no rádio
Lazer	piadas; jogos; advinhas; histórias em quadrinhos; palavras cruzadas; horóscopo	fofocas; piadas; adivinhas; jogos teatrais
Interpessoal	cartas pessoais; cartas comerciais; cartas abertas; cartas do leitor; cartas oficiais; carta- convite; cartão de visita; e-mail; bilhetes; atas; telegramas; memorandos; ; boletins ; relatos; agradecimentos; convites; advertências; informes; diário pessoal; aviso fúnebre; volantes; lista de compras; endereço postal; endereço eletrônico; autobiografia; formulários; placa; mapa catálogo; papel timbrado	recados; conversações espontâneas; telefonemas; bate-papo virtual; convites; agradecimentos; advertências; avisos; ameaças; provérbios
Militar	ordem do dia; roteiro de cerimônia oficial; roteiro de formatura; lista de tarefas	ordem do dia
Ficcional	épica - lírica - dramática; poemas diários; contos; mito; peça de teatro; lenda; parlendas; fábulas; histórias em quadrinhos; romances; dramas; crônicas; roteiro de filme	fábulas; contos; lendas; poemas; declamações; encenações

(MARCUSCHI, 2008, p. 194-96)

ANEXO D

Memória de livros

João Ubaldo Ribeiro

Aracaju, a cidade onde nós morávamos no fim da década de 40, começo da de 50, era a orgulhosa capital de Sergipe, o menor Estado brasileiro (mais ou menos do tamanho da Suíça). Essa distinção, contudo, não lhe tirava o caráter de cidade pequena, provinciana e calma, à boca de um rio e a pouca distância de praias muito bonitas. Sabíamos do mundo pela rádio, pelos cinejornais que acompanhavam todos os filmes e pelas revistas nacionais. A televisão era tida por muitos como mentira de viajantes, só alguns loucos andavam de avião, comprávamos galinhas vivas e verduras trazidas à nossa porta nas costas de mulas, tínhamos grandes quintais e jardins, meninos não discutiam com adultos, mulheres não usavam calças compridas nem dirigiam automóveis e vivíamos tão longe de tudo que se dizia que, quando o mundo acabasse, só íamos saber uns cinco dias depois.

Mas vivíamos bem. Morávamos sempre em casarões enormes, de grandes portas, varandas e tetos altíssimos e meu pai, que sempre gostou das últimas novidades tecnológicas, trazia para casa quanto era tipo de gerigonça moderna que aparecia. Fomos a primeira família da vizinhança a ter uma geladeira e recebemos visitas para examinar o impressionante armário branco que esfriava tudo. Quando surgiram os primeiros discos long-play, já tínhamos a vitrola apropriada e meu pai comprava montanhas de gravações dos clássicos, que ele próprio se recusava a ouvir, mas nos obrigava a escutar e comentar.

Nada, porém, era como os livros. Toda a família sempre foi obsecada por livros e às vezes ainda arma brigas ferozes por causa de livros, entre acusações mútuas de furto ou apropriação indébita. Meu avô furtava livros de meu pai, meu pai furtava livros de meu avô, eu furtava livros de meu pai e minha irmã até hoje furta livros de todos nós. A maior casa onde moramos, mais ou menos a partir da época em que aprendi a ler, tinha uma sala reservada para a biblioteca e gabinete de meu pai, mas os livros não cabiam nela — na verdade, mal cabiam na casa. E, embora os interesses básicos dele fossem Direito e História, os livros eram sobre todos os assuntos e de todos os tipos. Até mesmo ciências ocultas, assunto que fascinava meu pai e fazia com que ele às vezes se trancasse na companhia de uns desenhos esotéricos, para depois sair e dirigir olhares magnéticos aos circunstantes, só que ninguém ligava e ele desistia temporariamente. Havia uns livros sobre hipnotismo e, depois de ler um deles, hipnotizei um peru que nos tinha sido dado para o Natal e que, como jamais ninguém lembrou de assá-lo, passou a residir no quintal e, não sei por quê, era conhecido como Lúcio. Minha mãe se impressionou porque, assim que comecei meus passes hipnóticos, Lúcio escapou, pareceu engolir em seco e ficou paralisado, mas meu pai — talvez porque ele próprio nunca tinha conseguido hipnotizar nada, apesar de inúmeras tentativas — declarou que aquilo não tinha nada com hipnotismo, era porque Lúcio era na verdade uma perua e tinha pensado que era o peru.

Não sei bem dizer como aprendi a ler. A circulação entre os livros era livre (tinha que ser, pensando bem, porque eles estavam pela casa toda, inclusive na cozinha e no banheiro), de maneira que eu convivia com todas as horas do dia, a ponto de passar tempos enormes com um deles aberto no colo, fingindo que estava lendo e, na verdade, se não me trai a vã memória, de certa forma lendo, porque quando havia figuras, eu inventava as histórias que elas ilustravam e, ao olhar para as letras, tinha a sensação de que entendia nelas o que

inventara. Segundo a crônica familiar, meu pai interpretava aquilo como uma grande sede de saber cruelmente insatisfeita e que queria que eu aprendesse a ler já aos quatro anos, sendo demovido a muito custo, por uma pedagoga amiga nossa. Mas, depois que completei seis anos, ele não aguentou, fez um discurso dizendo que eu já conhecia todas as letras e agora era só uma questão de juntá-las e, além de tudo, ele não suportava mais ter um filho analfabeto. Em seguida, mandou que eu vestisse uma roupa de sair, foi comigo a uma livraria, comprou uma cartilha, uma tabuada e um caderno e me levou à casa de D. Gilete.

— D. Gilete — disse ele, apresentando-me a uma senhora de cabelos presos na nuca, óculos redondos e ar severo — , este rapaz já está um homem e ainda não sabe ler. Aplique as regras.

"Aplicar as regras", soube eu muito depois, com um susto retardado, significava, entre outras coisas, usar a palmatória para vencer qualquer manifestação de falta de empenho ou burrice por parte do aluno. Felizmente D. Gilete nunca precisou me aplicar as regras, mesmo porque eu de fato já conhecia a maior parte das letras e juntá-las me pareceu facílimo, de maneira que, quando voltei para casa nesse mesmo dia, já estava começando a poder ler. Fui a uma das estantes do corredor para selecionar um daqueles livrões com retratos de homens carrancudos e cenas de batalhas, mas meu pai apareceu subitamente à porta do gabinete, carregando uma pilha de mais de vinte livros infantis.

— Esses daí agora não — disse ele. — Primeiro esses, para treinar. Estas livrarias daqui são umas porcarias, só achei estes. Mas já encomendei mais, esses daí devem durar uns dias.

Duraram bem pouco sim, porque de repente o mundo mudou e aquelas paredes cobertas de livros começaram a se tornar vivas, freqüentadas por um número estonteante de maravilhas, escritas de todos os jeitos e capazes de me transportar a todos os cantos do mundo e a todos os tipos de vida possíveis. Um pouco febril às vezes, chegava a ler dois ou três livros num só dia, sem querer dormir e sem querer comer porque não me deixavam ler à mesa — e, pela primeira vez em muitas, minha mãe disse a meu pai que eu estava maluco, preocupação que até hoje volta e meia ela manifesta.

— Seu filho está doido — disse ela, de noite, na varanda, sem saber que eu estava escutando.

— Ele não larga os livros. Hoje ele estava abrindo os livros daquela estante que vai cair para cheirar.

— Que é que tem isso? É normal, eu também cheiro muito os livros daquela estante. São livros velhos, alguns têm um cheiro ótimo.

— Ele ontem ele passou a tarde inteira lendo um dicionário.

— Normalíssimo. Eu também leio dicionário, distrai muito. Que dicionário ele estava lendo?

— O Lello.

— Ah, isso é que não pode. Ele tem que ler o Laudelino Freire, que é muito melhor. Eu vou ter uma conversa com esse rapaz, ele não entende nada de dicionários. Ele está cheirando os livros certos, mas lendo o dicionário errado, precisa de orientação.

Sim, tínhamos muitas conversar sobre livros. Durante toda a minha infância, havia dois tipos básicos de leitura lá em casa: a compulsória e a livre, esta última dividida em dois subtipos — a livre propriamente dita e a incerta. A compulsória variava conforme a disposição de meu pai. Havia a leitura em voz alta de poemas, trechos de peças de teatro e discursos clássicos, em que nossa dicção e entonação eram invariavelmente descritas como o pior desgosto que ele tinha na vida. Líamos Homero, Camões, Horácio, Jorge de Lima, Sófocles, Shakespeare, Euclides da Cunha, dezenas de outros. Muitas vezes não entendíamos nada do que líamos, mas gostávamos daquelas palavras sonoras, daqueles conflitos estranhos entre gente de nomes exotéricos e da expressão comovida de minha mãe, com pena de Antígona e torcendo por Heitor *na Ilíada*. Depois de cada leitura, meu pai fazia sua palavra de rotina sobre nossa ignorância e, andando para cima e para baixo de pijama na varanda, dava uma aula grandiloqüente sobre o assunto da leitura, ou sobre o autor do texto, aula esta a que os vizinhos muitas vezes vinham assistir. Também tínhamos os resumos — escritos ou orais — das leituras, as cópias (começadas quando ele, com grande escândalo, descobriu que eu não entendia direito o ponto-e-vírgula e me obrigou a copiar sermões do Padre Antônio Vieira, para aprender a usar o ponto-e-vírgula) e os trechos a decorar. No que certamente é um mistério para os psicanalistas, até hoje não só os sermões de Vieira como muitos desses autores forçados pela goela abaixo estão entre minhas leituras favoritas. (Em compensação, continuo ruim de ponto-e-vírgula).

Mas o bom mesmo era a leitura livre, inclusive porque oferecia seus perigos. Meu pai usava uma técnica maquiavélica para me convencer a me interessar por certas leituras. A circulação entre os livros permanecia absolutamente livre, mas, de vez em quando, ele brandia um volume no ar e anunciava com veemência:

— Este não pode! Está proibido! Arranco as orelhas do primeiro que chegar perto deste daqui!

O problema era que não só ele deixava o livro proibido bem à vista, no mesmo lugar de onde o tirava subitamente, como às vezes a proibição era para valer. A incerteza era inevitável e então tínhamos momentos de suspense arrasador (meu pai nunca arrancou as orelhas de ninguém, mas todo mundo achava que, se fosse por uma questão de princípios, ele arrancaria), nos quais lemos *Nossa vida sexual* do Dr. Fritz Kahn, *Romeu e Julieta*; *O livro de San Michèle*, *Crônica escandalosa dos doze Césares*, *Salambô*, *O crime do Padre Amaro* — enfim, dezenas de títulos de uma coleção estapafúrdia, cujo único ponto em comum era o medo de passarmos o resto da vida sem orelhas — e hoje penso que li tudo o que ele queria disfarçadamente que eu lesse, embora à custa de sobressaltos e suores frios.

Na área proibida, não pode deixar de ser feita uma menção aos pais de meu pai, meus avós João e Amália. João era português, leitor anticlerical de Guerra Junqueiro e não levava o filho muito a sério intelectualmente, porque os livros que meu pai escrevia eram finos e não ficavam em pé sozinhos. "Isso é merda", dizia ele, sopesando com desdém uma das monografias jurídicas de meu pai. "Estas tripinhas que não se sustentam em pé não são livros, são folhetos". Já minha avó tinha mais respeito pela produção de meu pai, mas achava que, de tanto estudar altas ciências, ele havia ficado um pouco abobalhado, não entendia nada da vida. Isso foi muito bom para a expansão dos meus horizontes culturais, porque ela não só

lia como deixava que eu lesse tudo o que ele não deixava, inclusive revistas policiais oficialmente proibidas para menores. Nas férias escolares, ela ia me buscar para que eu as passasse com ela, e meu pai ficava preocupado.

— D. Amália — dizia ele, tratando- a com cerimônia na esperança de que ela se imbuísse da necessidade de atendê-lo —, o mesmo vai com a senhora, mas sob uma condição. A senhora não vai deixar que ele fique o dia inteiro deitado, cercado de bolachinhas e docinhos e lendo essas coisas que a senhora lê.

— Senhor doutor - respondia minha avó — sou avó desse menino e tua mãe. Se te criei mal, Deus me perdoe, foi a inexperiência da juventude. Mas esse cá ainda pode ser salvo e não vou deixar tuas maluquices o infelicitem. Levo o menino sem condição nenhuma e, se insistes, digo-te muito bem o que podes fazer com tuas condições e vê lá se não me respondes, que hoje acordei com aciática e não vejo a hora de deitar a sombrinha ao lombo de um que se atreva a chatear-me. Passar bem, Senhor doutor.

E assim eu ia para a casa de minha vó Amália, onde ela comentava mais uma vez com meu avô como o filho estudara demais e ficara abestalhado para a vida, e meu avô, que queria que ela saísse para poder beber em paz a cerveja que o médico proibira, tirava um bolo de dinheiro do bolso e nos mandava comprar umas coisitas de ler — Amália tinha razão, se o menino queria ler que lesse, não havia mal nas leituras, havia em certos leitores. E então saíamos gloriosamente, minha avó e eu, para a maior banca de revistas da cidade, que ficava num parque perto da casa dela e cujo dono já estava acostumado àquela dupla excêntrica. Nós íamos chegando e ele perguntava:

— Uma de cada?

— Uma de cada — confirmava minha avó, passando a superintender, com os olhos brilhando, a colheita de um exemplar de cada revista, proibida ou não-proibida, que ia formar uma montanha colorida, deslumbrante, num carrinho de mão que talvez o homem tivesse comprado para atender a fregueses como nós.

— Mande levar. E agora aos livros!

Depois da banca, naturalmente, vinham os livros. Ela acompanhava certas coleções, históricas de *Raffles, o ladrão de casaca*, Ponson duTerrail, Sir Walter Scott, Edgar Wallace, Michel Zevaco, Emil Slagari, os Dumas e mais uma porção de outros, em edições de sobrecapas extravagantemente coloridas que me deixavam quase sem fôlego. Na livraria, ela não só se servia dos últimos lançamentos de seus favoritos, como se dirigia imperiosamente á seção de literatura para jovens e escolhia livros para mim, geralmente sem ouvir minha opinião — e foi assim que li Karl May. Edgar Rice Burroughs, Robert Louis Stevenson, Swift e tantos mais, num sofá enorme, soterrado por livros e latas de docinhos e bolachinhas, sem querer fazer mais nada, absolutamente nada, neste mundo encantado. De vez em quando, minha avó e eu mantínhamos tertúlias literárias na sala, comentando nossos vilões favoritos e nosso herói predileto, o Conde de Monte Cristo, — Edmond de Nantès!, como dizia ela, fremindo num gesto dramático. E meu avô, bebendo cerveja escondido lá dentro, dizia "ai, ai, esses dois se acham letrados, mas nunca leram o Guerra Junqueiro".

De volta à casa de meus pais, depois das férias, o problema das leituras compulsórias às vezes se agrava, porque meu pai, na certeza (embora nunca desse ousadia de

me perguntar), de que minha avó me tinha dado para ler tudo o que ele proibia, entrava numa programação delirante, destinada a limpar os efeitos deletérios das revistas policiais. Sei que parece mentira e não me aborreço com quem não acreditar (quem conheceu meu pai acredita), mas a verdade é que, aos doze anos, eu já tinha lido, com efeito às vezes surpreendentes, a maior parte da obra traduzida de Shakespeare. *O elogio da loucura*, *As décadas de Tito Lívio*, *D. Quixote* (uma das ilustrações de Gustave Doré, mostrando monstros e personagens saindo dos livros de cavalaria do fidalgo me fez mal, porque eu passei a ver as mesmas coisas saindo dos livros de casa), adaptações especiais do *Fausto* e da *Divina comédia*, a *Ilíada*, a *Odisséia*, vários ensaios de Montaígne, Poe, Alexandre Herculano, José de Alencar, Machado de Assis, Monteiro Lobato, Dickens, Dostoievski, Suesônio, *os Exercícios espirituais de Santo Inácio de Loyola* e mais não sei quantos outros clássicos, muitos deles resumidos, discutidos ou simplesmente lembrados em conversas inflamadas, dos quais nunca me esqueço e a maior parte dos quais faz parte íntima de minha vida.

Fico pensando nisso em me pergunto: não estou imaginando coisas, tudo isso poderia ter realmente acontecido? Terei tido uma infância normal? Acho que sim, também joguei bola, tomei banho nu no rio, subi em árvores e acreditei em Papai Noel. Os livros eram brincadeira como outra qualquer, embora certamente a melhor de todas. Quando tenho saudades da infância, as saudades são daquele universo que nunca volta, dos meus olhos de criança vendo tanto que se entonteciam, dos cheiros dos livros velhos, da navegação infinita pela palavra, de meu pai, de meus avós, do velho casarão mágico de Aracaju.