



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

TERESINHA NUNES NOGUEIRA

A LEITURA NA BNCC: PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO PARA O ENISNO
FUNDAMENTAL II

Cajazeiras-PB
2020

TERESINHA NUNES NOGUEIRA

**A LEITURA NA BNCC: PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO PARA O ENISNO
FUNDAMENTAL II**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras. Área de concentração *Linguagens e Letramentos*.

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

Orientadora: Profa. Dra. Luisa de Marillac Ramos
Soares

**Cajazeiras-PB
2020**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)
Josivan Coêlho dos Santos Vasconcelos - Bibliotecário CRB/15-764
Cajazeiras - Paraíba

N778l Nogueira, Teresinha Nunes.
A leitura na BNCC: propostas de intervenção para o ensino fundamental II / Teresinha Nunes
Nogueira. - Cajazeiras, 2020.
131f.
Bibliografia.

Orientadora: Profa. Dra. Luisa de Marillac Ramos Soares.
Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS) UFCG/CFP, 2020.

1. Leitura. 2. Ensino. 3. Interacionismo Sociodiscursivo. 4. Aluno-leitor. 5. Ensino fundamental. 6. Base Nacional Comum Curricular - BNCC. I. Soares, Luisa de Marillac Ramos. II. Universidade Federal de Campina Grande. III. Centro de Formação de Professores. IV. Título.

UFCG/CFP/BS

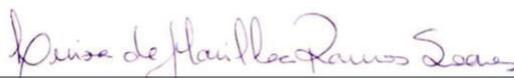
CDU - 028(043.3)

**A LEITURA NA BNCC: PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO PARA O ENISNO
FUNDAMENTAL II**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras. Área de concentração: Linguagens e Letramentos; Linha de pesquisa: Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes.

Aprovada em: 04 de maio de 2020

Banca Examinadora



Profª. Dra. Luisa de Marillac Ramos Soares (Orientadora)
(UFCG/CFP/UAE/PROFLETRAS)



Profª. Dra. Maria Nazareth de Lima Arrais
(UFCG/CFP/UAL/PROFLETRAS)



Profª. Dra. Adriana Sidralle Rolim de Moura
(UFCG/CFP/UAL)

Profª. Dra. Rose Maria Leite de Oliveira (Suplente)
(UFCG/CFP/UAL/PROFLETRAS)

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pelo dom da vida e por me conceder força e fé para superar as lutas e os medos e me conceder essa conquista.

À minha mãe, Maria Teresa, por ser uma mulher guerreira que me ensinou a não desistir diante das barreiras, mas a superá-las, e aos meus irmãos, companheiros de luta nas dificuldades que vivemos e vencemos.

À minha orientadora Profa. Dra. Luisa de Marillac Ramos Soares, que com paciência e sabedoria me acompanhou no percurso de produção deste texto.

Ao meu companheiro de vida, Flávio, que com amor e compreensão me incentiva a ser uma pessoa melhor a cada dia.

Aos meus filhos Indara, Flávio Júnior; e minhas netas Isabela, Helena e Marina, que deram um novo sentido à minha vida.

Aos meus colegas de mestrado que me inspiram a continuar amando a minha profissão, principalmente a Natália Militão e Lorena Chagas, pelo companheirismo, histórias e conhecimentos compartilhados.

Às professoras da banca, que contribuíram para enriquecimento e amadurecimento da pesquisa acadêmica.

Aos meus alunos, que me proporcionam momentos de intensas alegrias e me inspiram a continuar sonhando e lutando por um futuro melhor para as trabalhadoras e trabalhadores deste país.

A todas as professoras e professores brasileiros que não desistem de acreditar no poder do conhecimento como transformador de vidas.

Acredito que, se desde o início, for dada aos alunos a oportunidade da leitura plena (do (livro e do mundo) - aquela que desvenda, que revela, que lhes possibilita uma visão crítica do mundo e de si mesmo -, se lhes for dada a oportunidade da leitura plena, repito, uma nova ordem de cidadãos poderá surgir e, dela, uma nova configuração de sociedade.

Irané Antunes (2009, p. 206)

RESUMO

Este trabalho objetiva analisar como a BNCC orienta a leitura no Ensino Fundamental, a fim de propor uma intervenção. Para tanto, discutimos sobre a leitura, com ênfase no Interacionismo Sociodiscursivo; percebemos como as concepções do Interacionismo Sociodiscursivo podem ser percebidas no eixo de leitura para o Ensino Fundamental na BNCC; discutimos sobre a importância dos gêneros textuais para uma formação leitora mais efetiva; e por fim, elaboramos estratégias de trabalho para ensino e aprendizagem de leitura em conformidade com a BNCC. Nesse sentido, a pesquisa está pautada no Interacionismo Sociodiscursivo, principalmente em Bronckart, Machado e Matencio (2006). Metodologicamente, a pesquisa é do tipo documental, com abordagem qualitativa e natureza aplicada. Constatou-se que a BNCC contempla aspectos importantes da formação leitora, entendendo a língua como uma ação interativa. Percebeu-se, ainda, um destaque significativo para a leitura, com cinco competências relacionadas a esse eixo entre as dez voltadas para o ensino de Língua Portuguesa. Inferiu-se que a condução do trabalho com leitura a partir das competências da BNCC possibilita ao aluno desenvolver essas competências, que são essenciais para realizar atividades relacionadas ao mercado de trabalho. Da análise das competências, percebeu-se que para ampliá-las, no ensino da leitura, bem como para ampliar a conceituação e a visão relacionada ao ato de ler, é possível e importante associar princípios do ISD. Por fim, propôs-se um caderno de projetos com atividades voltadas para a leitura, a partir da BNCC, com a pretensão de que o aluno participe ativamente da construção do conhecimento e que atue em contextos sociais relacionados às leituras realizadas.

Palavras-chave: Ensino de leitura. Interacionismo Sociodiscursivo. Base Nacional Comum Curricular.

ABSTRACT

This work focuses on analyzing the reading skills in the National Common Curricular Base (BNCC), presenting alternatives for didactic work with reading focused on the skills of the Base. The research is based on Sociodiscursive Interactionism, mainly in Bronckart, Machado and Matencio (2006). Methodologically, the research is of the documentary type, with a qualitative approach and applied nature. It was found that BNCC contemplates important aspects of reading training, understanding language as an interactive action. We also perceive a significant emphasis on reading, with five competences related to this axis among the ten focused on the teaching of the Portuguese language. It was inferred that conducting work with reading from the BNCC's competences allows the student to develop these competences, which are essential to carry out activities related to the labor market. From the analysis of the competences, it was realized that to broaden them, in the teaching of reading, as well as to broaden the concept and the vision related to the act of reading, it is possible and important to associate ISD principles. Finally, it was proposed a project notebook with activities aimed at reading, from the BNCC, with the pretension that the student actively participates in the construction of knowledge and that he acts in social contexts related to the readings carried out.

Keywords: Reading teaching. Sociodiscursive interactionism. Common National Curricular Base.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	10
1.1	PERCURSO METODOLÓGICO	17
2	LEITURA E ENSINO	19
2.1	A LEITURA NA CONSTITUIÇÃO DE SUJEITOS.....	25
2.2	LEITURA E MEDIAÇÃO DOCENTE.....	29
3	O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO (ISD).....	40
3.1	GÊNEROS TEXTUAIS NUMA ABORDAGEM INTERACIONISTA SOCIODISCURSIVA.....	43
4	A BNCC E O CONTEXTO DO ENSINO DE LINGUAGENS.....	48
4.1	AS COMPETÊNCIAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NA BNCC.....	62
4.2	AS COMPETÊNCIAS DE LEITURA NA BNCC	73
4.3	PROPOSTA DO CADERNO DE PROJETOS PARA O TRABALHO COM AS COMPETÊNCIAS DE LEITURA	76
5	CADERNO DE PROJETOS: A LEITURA COMO PRÁTICA SOCIAL E PRINCÍPIO PARA CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS E DE IDENTIDADE ..	81
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	123
7	REFERÊNCIAS.....	127

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como foco analisar as competências de leitura na Base Nacional Comum Curricular – doravante BNCC. A preocupação com esse tema surgiu a partir da constatação de que o ensino da leitura tem se constituído como um problema para as escolas e para os sistemas de ensino na realidade atual brasileira, no que diz respeito à dificuldade de grande parte dos alunos de superarem a fase da decodificação e avançarem para uma leitura proficiente que possibilite a apreensão dos sentidos do texto.

Depreendemos que se as abordagens didáticas de leitura oportunizam aos alunos uma mediação mais voltada para seus jeitos de falar, suas histórias, seus contextos de vida, sua faixa etária, conseqüentemente, o ensino se tornará mais significativo e conseqüentemente pode ter resultados mais positivos. Neste trabalho, procuramos compreender como a mediação do professor pode contribuir para desenvolver uma prática de leitura mais atraente, de forma que, ao concluírem o nível fundamental, demonstrem domínio dos conteúdos linguísticos estudados, nos aspectos que se referem à leitura, sobretudo a interpretação textual.

Para Kleiman (2004), o problema da leitura também está relacionado a uma didática pautada no ensino de língua com base na junção de letras para formar palavras e de palavras para formar frases, e não no texto como o centro do ensino. Segundo a autora, essa prática é insuficiente para uma aprendizagem significativa e para a formação de leitores autônomos e críticos.

Inferimos, então, que se, desde o processo de alfabetização a criança tiver contato com uma maior diversidade de gêneros textuais, textos multissemióticos e com ênfase na interpretação e no reconhecimento de pertencimento a uma cultura, o ato de ler produzirá uma experiência mais produtiva na formação do aluno leitor.

Portanto, é importante que o professor busque ministrar um ensino de leitura no qual o aluno sinta-se inserido e representado, que encontre sentido, interprete e perceba a importância da leitura como uma forma de participação nas práticas sociais da vida cotidiana. Em vista disso, os gêneros textuais serão instrumentos importantes para subsidiar a prática de ensino.

Neste contexto, o que se observa no dia a dia das salas de aula é a constatação por parte dos docentes com relação ao baixo índice de aprendizagem leitora dos educandos. Essa realidade é corroborada de forma mais sistematizada pelos resultados de avaliações externas à

escola. É o caso do resultado do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) dos testes realizados em 2015, publicados em 2016, os quais revelaram que dos 70 países avaliados, o Brasil ficou na 59ª posição em leitura.

O PISA faz parte de um conjunto de avaliações e exames nacionais e internacionais coordenados pela Diretoria de Avaliação da Educação Básica (DAEB), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Diferentemente das demais avaliações, o estudo proposto pelo PISA permite ao Brasil aferir conhecimentos e habilidades dos estudantes de 15 anos, em leitura, matemática e ciências, contrastando com resultados do desempenho de alunos dos países membros da OCDE, além de 35 países/economias parceiras (BRASIL, 2016).

Apesar de não refletirem o real nível de aprendizagem dos alunos, uma vez que durante a realização da prova não são levados em conta fatores internos subjetivos do candidato, fatores externos e alheios à aprendizagem, suas singularidades, deficiências e/ou limitações, como também as ausências de questões que contemplem outras competências que dominam, os resultados do PISA nos transmitem um parâmetro sobre o desenvolvimento dos estudantes brasileiros no que diz respeito à competência leitora.

Neste trabalho, abordamos o conceito de leitura que vem sendo objeto de estudos de autores da atualidade, a exemplo de Marcuschi (2008), Bronckart, Machado e Matencio (2006), dentre outros os quais concebem o conceito de língua como discurso e interação. Para eles, práticas escolares de ensino de língua devem considerar os alunos como sujeitos sociais e históricos, constituídos dialogicamente e produtores de discursos. Dessa forma, os textos que circulam socialmente os quais, por sua vez, são estudados na escola, também são produzidos no âmbito de uma formação ideológica que se concretiza em um gênero específico, determinado para cada situação comunicativa.

Essa visão também pode ser observada em Bakhtin (1986) para construir a reflexão sobre a abordagem da união dos elementos linguísticos com o sistema dos gêneros textuais. Segundo este autor, na elaboração de cada gênero, há uma orientação intencional que está relacionada às condições de produção que se estabelecem pelo contexto e pelas ideologias do autor. Assim, ao leitor, cabe desenvolver as competências necessárias para uma leitura efetiva, entender a intencionalidade discursiva, perceber o que está nas entrelinhas, os não ditos, e manter um diálogo da sua visão de mundo com a visão de mundo do autor para construir

significados. Temos, pois, que um leitor proficiente é capaz de estabelecer uma interação entre a sua visão de mundo, o texto lido e as ideologias do autor.

Do exposto, compreendemos que, como coloca Pausas (2004), ler é uma atividade complexa, e que a sua efetivação requer a ativação da atividade cerebral que se junta ao conhecimento de mundo do leitor. Desse modo, para que seja possível o contato com visões de mundo diversificadas, os discursos, necessariamente, devem estar ancorados nos diversos gêneros textuais.

Neste sentido, uma abordagem de ensino da língua, a qual leve o aluno a compreender a diversidade de gêneros e as especificidades composicionais de cada um, aproximá-lo-á mais do texto, atribuindo-lhe um sentido amplo, o qual se efetiva nas práticas sociais relacionadas ao trabalho, ao convívio social, ao lazer, à vida familiar, em outras palavras, ao seu dia a dia.

Evidenciamos a importância do ensino de leitura centralizado nos variados gêneros de circulação social, tanto escrito quanto oral, na variante de maior prestígio social - norma padrão - ou na linguagem popular como forma de dar voz aos alunos e enriquecer o seu repertório linguístico e cultural.

Esta reflexão também se refere à leitura na perspectiva de uma ação constitutiva de identidade. Ou seja, o indivíduo se forma e/ou se transforma enquanto lê, em razão de que a leitura apresenta ao sujeito variadas concepções ideológicas, uma vez que o texto expressa as ideologias do autor, do contexto e das condições de produção. O ato de ler confronta o indivíduo com o texto lido, levando-o a assumir um posicionamento. O exercício de idas e vindas ao texto favorece o desenvolvimento de uma visão crítica, capacitando-o para o exercício efetivo da cidadania.

Nesse contexto, entendemos a importância da implementação de uma base curricular no contexto brasileiro. Sobre isso, Antunes (2009) explica que ainda não conseguimos romper, totalmente, com o modelo tradicional e adotar um ensino de leitura numa perspectiva mais produtiva, levando em conta a história do aluno, a sua realidade social e como ele pode estabelecer uma interação com outras realidades através do conhecimento que a leitura proporciona.

Tendo em vista a formação de leitores proficientes, a perspectiva geral deste trabalho situa-se no contexto dos postulados do ISD que se referem à leitura. Jean-Paul Bronckart (2006) assume o posicionamento epistemológico segundo o qual os conhecimentos como produtos da

vida são organizados em textos que o ser humano constrói pela mobilização de signos. Sendo a linguagem a característica fundamental da atividade humana, e uma vez que as atividades de linguagem se organizam em textos ou discursos, estes se diversificam em gênero e que os seres humanos são constituídos pela socialização, a linguagem é a característica fundamental da atividade humana, como colocam Bronckart, Machado e Matencio (2006). Segundo essa visão, os discursos são produzidos no contexto de um meio social dinâmico e diverso, cabendo ao leitor ler para além do escrito, do dito, ler nas entrelinhas do texto.

Abordamos a compreensão da linguagem como atividade que é desenvolvida na interação que os seres humanos realizam num determinado contexto. Nesse sentido, adotaremos a perspectiva linguística defendida por Bakhtin (1986) segundo a qual toda linguagem é dialógica. Este autor pontua a dialogicidade da linguagem ao defender o seguinte: “[...] o fato é que entre as linguagens, quaisquer que elas sejam, são possíveis relações dialógicas (particulares), ou seja, elas podem ser percebidas como pontos de vista sobre o mundo. [...]” (BAKHTIN, 1986, p. 99).

Nesse aspecto dialógico da linguagem entendemos que, por ser um ato humano, a linguagem deve ser concebida como uma prática languageira em que os signos languageiros, de acordo com Bronckart, Machado, Matencio (2006), são o fundamento principal do pensamento consciente humano. O ISD visa a demonstrar que as práticas languageiras situadas são instrumentos de desenvolvimento tanto no que se refere aos conhecimentos e saberes quanto em relação à constituição de identidades e ao potencial de ação.

Assim, os discursos são permeados de significados sociais e são produzidos relativamente a uma visão de mundo e, por serem constitutivamente dialógicos na sua produção, devem ser também na recepção, tendo em vista que o texto dialoga com a visão de mundo do leitor. É nessa interação que os sentidos são construídos. A perspectiva do ISD discorre sobre a concepção de linguagem associada à interação que se fundamenta tanto no aspecto linguístico, quanto no cognitivo e no histórico.

Uma vez que entendemos o texto como dialógico, e que no processo de ler está envolvida a competência leitora do aluno e a sua visão de mundo, temos em vista que quanto mais contato a pessoa mantiver com textos diversificados, a capacidade crítica se ampliará, e terá mais possibilidades de ser um cidadão participativo socialmente, obtendo sucesso em

estudos posteriores e no desenvolvimento de uma cultura mais diversificada, possibilitando uma atuação mais relevante no seu meio social, político e cultural no qual está inserido.

Portanto, refletimos sobre a prática do ensino de leitura com vistas a buscar modificá-la. Para aproximar-se dos objetivos de leitura que sejam significativos para a formação integral do aluno, devemos trabalhar com abordagens que favoreçam uma interação mais significativa com o texto, que o desperte para a importância da prática leitora como aquisição de conhecimento e de transformação pessoal e social.

Pela relação dialógica entre texto-leitor-autor-contexto, almejamos fortalecer uma ação leitora na qual o aluno desperte para uma análise mais profunda das questões que a riqueza que o ato de ler possibilita, conduzindo-o a um posicionamento crítico do contexto social no qual está inserido. Essa visão está relacionada ao conceito de leitura como prática social defendido por Freire (1988).

Pretendemos com este trabalho entender como os postulados do ISD podem contribuir para uma prática de leitura mais produtiva no sentido de instrumentalizar os alunos para uma participação social significativa e apresentar uma proposta de intervenção para o ensino e aprendizagem de leitura como uma alternativa no enfrentamento ao problema do fracasso escolar, que, a nosso ver, passa pela superação de problemas de leitura.

Nesse sentido, a pesquisa com a BNCC (BRASIL, 2018) visa a observar como a implementação desse documento contribuirá para uma nova abordagem dos conteúdos linguísticos em sala de aula, considerando o papel da leitura nas práticas sociais dos cidadãos brasileiros de forma significativa, conseqüentemente, proporcionando uma educação transformadora que impulse o ensino como processo de desenvolvimento das potencialidades humanas, ou seja, ensino de leitura numa perspectiva transformadora.

O caderno de projetos visa a construir uma proposta de leitura a partir das competências de leitura explicitadas pela Base Nacional Comum Curricular, doravante BNCC, (BRASIL, 2018), subsidiada nos estudos defendidos por Kleiman (2004), Marcuschi (2008) e Bronckart, Machado e Matencio (2006). A partir dos postulados dos autores citados, a proposta dos projetos busca inserir os educandos no mundo da leitura, entendendo que, ao aprenderem efetivamente a ler, estarão se apropriando de uma formação que poderá revolucionar não apenas a sua realidade, mas também o meio do qual fazem parte.

Assim, a realização dos projetos busca realizar uma intervenção leitora incentivando uma prática de leitura que priorize o empenho do aluno pela construção de significados, na qual ele se reconheça, que seja inclusiva, que seja reveladora e constitutiva de identidades e, por isso, significativa, prazerosa e encantadora. Nesse contexto, estimularemos a aplicação do ato de ler como prática social, forma de reflexão, de construção de conhecimento, do sentimento de pertença e como possibilidade de uma participação efetiva e significativa no contexto que está inserido.

Diante das questões apresentadas relacionadas ao problema da leitura nas escolas brasileiras, e com base nos estudos teóricos que realizamos, buscamos elucidar o seguinte questionamento: como percebemos a orientação do trabalho com leitura com base nas competências que a BNCC pretende desenvolver?

Nessa direção, esta pesquisa tem o objetivo geral de analisar como a BNCC orienta a leitura no Ensino Fundamental, a fim de propor uma intervenção. Com relação aos objetivos específicos, consistem em: discutir sobre a leitura, com ênfase no Interacionismo Sociodiscursivo; perceber como as concepções do Interacionismo Sociodiscursivo podem ser percebidas no eixo de leitura para o Ensino Fundamental na BNCC; discutir sobre a importância dos gêneros textuais para uma formação leitora mais efetiva; elaborar estratégias de trabalho para ensino e aprendizagem de leitura em conformidade com a BNCC e com o ISD.

Para nortear as nossas discussões, além dos estudos de Bronckart, Machado, Matencio (2006) na contribuição sobre o ISD e em Marcushi (2008), com os estudos sobre gênero, nos apoiamos também em Freire (1989) e em Martins (1988) para construirmos a discussão sobre leitura. Para subsidiar a análise da BNCC, nos referimos a Gerhardt e Amorim (2019). Trabalhamos, ainda, com a visão de dialogismo de Bakhtin (1986) e de outros teóricos que fundamentaram a pesquisa.

A metodologia utilizada baseou-se em uma investigação sobre como a leitura se apresenta na BNCC, por meio de uma pesquisa do tipo documental com abordagem qualitativa. Para proceder com a análise buscamos relacionar as concepções sobre leitura do ISD com as competências específicas de leitura na BNCC.

A importância de trabalharmos com as competências em leitura na BNCC se justifica por contribuir com a possibilidade de elucidarmos questões novas que estão colocadas no texto da Base, bem como por evidenciarmos que a questão da leitura ainda não está totalmente

resolvida com relação à formação dos alunos como leitores para uma participação social crítica que favoreça uma transformação social.

A oportunidade de cursar o PROFLETRAS despertou para questões da prática de sala de aula que no dia a dia parecem superadas. Tendo em vista a preocupação de ministrar aulas que gerem uma aprendizagem significativa, acredita-se estar realizando um trabalho que supre as necessidades dos alunos. Contudo, a partir de uma reflexão mais criteriosa com base nos estudos realizados no mestrado, percebe-se que apenas os conhecimentos adquiridos na formação inicial e na prática diária são insuficientes para dar conta de uma tarefa tão complexa quanto o ato de ensinar a ler com proficiência.

Sendo a questão da leitura uma preocupação constante da prática docente, o PROFLETRAS representou uma oportunidade para aprofundar estudos relativos a essa questão. Assim, estudar teorias e documentos, como a nova BNCC, passou a ser a oportunidade de trazer para a reflexão diária a leitura, que é uma dificuldade recorrente para milhares de cidadãos brasileiros.

Este trabalho está estruturado em cinco capítulos. O primeiro capítulo, que se constitui por esta introdução, na qual expomos uma breve discussão sobre o tema, apresentamos a problematização, discorremos sobre a ideia da pesquisa, os autores que a fundamentam e a justificativa da pesquisa. Apresentamos também os nossos objetivos e exibimos a metodologia seguida. No segundo capítulo, discutimos sobre leitura e ensino, discorremos sobre a importância da leitura na constituição do sujeito e sobre o processo de mediação leitora.

No terceiro capítulo, abordamos o Interacionismo Sociodiscursivo na visão de Bronckart, Machado, Matencio (2006), a qual apresenta a linguagem como uma categoria das relações humanas e o ensino da leitura como uma ação interativa que promove o desenvolvimento. Desenvolvemos, ainda, uma discussão sobre os gêneros textuais numa abordagem interacionista sociodiscursiva.

No quarto capítulo, contextualizamos e desenvolvemos uma análise das competências de leitura da BNCC (BRASIL, 2018) à luz da perspectiva interacionista sociodiscursiva. Além disso, problematizamos a relevância da BNCC para a implementação de um projeto de educação transformador no contexto brasileiro. Também mostramos a proposta do caderno de projetos para o trabalho com as competências específicas da leitura para o Ensino Fundamental.

No quinto capítulo, expomos a Proposta Pedagógica de Intervenção intitulada: Caderno de Projetos: a leitura como prática social e princípio para construção de conhecimentos e de identidade - a qual se constitui de projetos de leituras a serem desenvolvidos em aulas específicas. Enfatizamos a leitura com gêneros textuais diversos, dentro da proposta de língua enquanto ação interativa e da leitura enquanto uma ação transformadora e impulsionadora da formação crítica para o exercício pleno da cidadania.

Complementando as nossas reflexões, apresentamos as considerações finais, nas quais apresentamos as nossas constatações sobre o estudo realizado, bem como manifestamos reflexões que se tornaram possíveis de serem abordadas a partir da discussão e das problematizações possibilitadas neste trabalho. E, finalizando, exibimos as referências, nas quais apresentamos os autores e as respectivas obras que nos subsidiaram na execução da pesquisa.

1.1 PERCURSO METODOLÓGICO

A metodologia utilizada baseou-se em uma investigação com base no Interacionismo Sociodiscursivo, ISD, a partir de Bronckart, Machado e Matencio (2006), o qual é uma teoria linguística que trabalha com a leitura como ação interativa. Buscamos observar como o conceito de leitura é apresentado na BNCC, por meio de uma pesquisa do tipo documental, com abordagem qualitativa e natureza aplicada.

Tendo como referência a base teórica de Prodanov e Freitas (2013), categorizamos a pesquisa como documental, considerando-se que a análise priorizou a leitura, verificando como a BNCC, documento oficial norteador e normatizador do ensino de conteúdos para a Educação Básica, se expressa sobre o assunto.

Segundo Prodanov e Freitas (2013, p. 55), “a pesquisa documental baseia-se em materiais que não receberam ainda um tratamento analítico ou que podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa.” Tendo em vista a BNCC ser um documento novo, ainda em fase de implantação nas escolas, faz-se necessária a realização da análise desse documento como forma de percebermos o seu impacto no cenário atual da educação brasileira. Assim, foi feita uma análise do documento como um todo, mas com foco analítico nas competências voltadas para a leitura.

Privilegiamos para pesquisa uma abordagem qualitativa. Na visão de Prodanov e Freitas (2013), as pesquisas qualitativas consideram uma relação de dinamicidade entre o mundo e o sujeito, e a análise de conteúdo permite ao pesquisador interpretar contextos e atribuir significados. Esta pesquisa delimita-se, nessa perspectiva, tendo em vista o nosso empenho em analisar como a BNCC conduz o desenvolvimento das competências de leitura e quais princípios do ISD podem ser associados a esse eixo.

Categorizamos a pesquisa, do ponto de vista da natureza, como pesquisa aplicada, já que investigações desse tipo objetivam “gerar conhecimentos para aplicação prática dirigidos à solução de problemas específicos” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 51). Assim, a partir das conclusões obtidas pelos estudos teóricos, elaboramos um conjunto de atividades que poderão servir de modelo para o trabalho com leitura em sala de aula. Nesta perspectiva, propomos atividades visando a apresentar alternativas ao repertório cultural dos alunos e, conseqüentemente, valorização da cultura regional e sentimento de pertença a partir da leitura e da discussão de textos, contextualizando as condições de produção/recepção e refletindo sobre a sua relevância para o contexto atual.

Para proceder com a análise, elencamos os seguintes critérios: 1) Quais princípios do ISD podem ser associados às competências de leitura da BNCC? 2) Como os princípios do ISD podem contribuir para a ampliação do conceito de leitura na BNCC? Os critérios de análise têm como base os estudos linguísticos enquanto possibilidade de desenvolvimento humano com base nos postulados do ISD sobre leitura (BRONCKART; MACHADO; MATENCIO, 2006) e buscam apontar contribuições dessa teoria para o processo de desenvolvimento da competência leitora.

Esse trabalho é, então, mais uma oportunidade de falarmos sobre o lugar que a leitura ocupa ou deve ocupar no espaço escolar e quais as implicações para o momento atual e para as gerações que virão. Refletimos sobre o engajamento dos alunos com as leituras diversas tendo, conscientemente, a possibilidade de marcar um posicionamento no seu contexto social. Nesse contexto, é que trataremos, na seção seguinte, sobre como pensarmos a leitura e o ensino como forma de instrumentalizar os alunos para que eles se constituam e se percebam como sujeitos.

2 LEITURA E ENSINO

A palavra leitura, no contexto brasileiro, assumiu sentidos diferentes dependendo da abordagem didático-pedagógica que essa prática assumiu no processo histórico da educação na nossa sociedade. Segundo Martins (1988), em alguns contextos é entendida como o processo de decodificação dos signos linguísticos, em outros, pode se referir a um entendimento que temos de um fato, pode também ter uma concepção de aproximação com um texto escrito e abstrair dele um sentido que se constrói, principalmente, dependendo da subjetividade do leitor, da forma como ele entende o mundo.

No sentido de analisarmos como tem sido tratada, historicamente, a questão da leitura no contexto brasileiro, fazemos, a seguir, uma breve análise das principais concepções de leitura utilizadas no Brasil a partir dos estudos realizados por Galvão e Batista (1998).

Desde o século XIX, com a chegada da Família Real Portuguesa ao Brasil, iniciou-se um processo de expansão cultural impulsionado pela impressão de jornais periódicos e de livros que passaram a circular a partir da implantação da Imprensa Régia (GALVÃO; BATISTA, 1998). No entanto, o acesso à leitura estava distante de se constituir uma realidade para a grande maioria do povo brasileiro, uma vez que não foi implantado um processo de escolarização, principalmente, no interior do país. Contudo, a divulgação de textos por meio dos periódicos foi uma forma de divulgação de informações e de textos literários que se constituíam de histórias narradas por grandes escritores que encantaram e ganharam o gosto popular. Os romances eram publicados no rodapé dos jornais que circulavam nas grandes cidades, fato que disseminou, ainda que apenas para uma parte da população, uma cultura letrada.

Neste período da história do Brasil, segundo Galvão e Batista (1998), o processo de escolarização era muito restrito. As aulas eram ministradas nas fazendas sem a presença de um professor. Um indivíduo mais letrado que soubesse ler e escrever ministrava aulas para os filhos dos fazendeiros. Os escravos não podiam frequentar a escola, e as meninas a frequentavam apenas para aprenderem a ler e a escrever, com o fim de realizarem leituras de romances, sem objetivos maiores, como exercer uma profissão, ou adquirir conhecimentos para participar ativamente da sociedade.

As leituras na escola eram praticadas de forma descontextualizada, uma vez que, nesse período, os livros de leitura usados na escola eram editados na Europa, sem nenhuma

preocupação com a realidade brasileira. De acordo com Galvão e Batista (1998), a escolarização praticada nesse contexto não atingiu a maior parte da população, de forma que, no início do século XX, praticamente 80% da população brasileira era analfabeta, e somente a partir da década de 1920, acontecem alguns movimentos em prol da escolarização do povo. Esses movimentos perduraram, de forma mais efetiva, até os anos de 1950.

Ainda segundo Galvão e Batista (1998), nesse período, uma das ações que mais se destacou foi o movimento da Escola Nova, que consistiu no esforço de alguns educadores, como Lourenço Filho e Anísio Teixeira com a finalidade de democratizar a escola e deixá-la mais atrativa. Durante esse período histórico – década de 1930 - já havia esforços para que a leitura fosse praticada na escola como foco do ensino.

A partir da década de 1950, passam a surgir novos estudos na área da Linguística, e a leitura passa a ser vista na perspectiva behaviorista. Segundo essa teoria, a aprendizagem da leitura se efetiva através da junção de sinais gráficos - letras - que formam palavras, e da junção de palavras para formar frases. O indivíduo é considerado alfabetizado a partir de uma avaliação que observa se as respostas dadas estão de acordo com protocolos estabelecidos pelo professor e pelo livro didático (ABREU, 2006).

Essa perspectiva vigorou até os anos de 1970, quando novos estudos surgiram, dessa vez, sob a influência da Psicolinguística e da Psicologia Cognitiva, motivados pela análise do baixo desempenho dos estudantes em exames de vestibular. Neste momento, o leitor torna-se o centro da interpretação textual. Ainda que permaneçam os estímulos para que o leitor encontre o sentido do texto, há também a ideia de que ele pode se antecipar a esses estímulos e fazer suas próprias interpretações. Percebe-se, então, que é dada uma maior autonomia ao sujeito leitor (KLEIMAN, 2004).

Com o surgimento, nos anos de 1980, da Linguística Textual aparece uma nova preocupação em relação à leitura. O foco, nesse momento, está no texto e nos mecanismos que lhe conferem legibilidade. Nesse contexto, a compreensão leitora está relacionada aos mecanismos da coerência textual que, segundo Koch e Travaglia (2002), definem se uma sequência linguística é ou não um texto. A coerência tornaria possível ao leitor estabelecer uma relação de sentido com o texto, e tais elementos seriam analisados pela Linguística para resolver o problema relativo à interpretação.

Na opinião de Kleiman (2004), o maior avanço nos estudos sobre leitura vai acontecer a partir de meados dos anos de 1990, com os estudos da Linguística Aplicada sobre letramento. Esses estudos abarcaram o melhor das contribuições anteriores e apresentaram uma abordagem revolucionária para os estudos e para a aplicação da leitura em sala de aula na perspectiva de uma prática social. Os estudos sobre letramento, realizados pela Linguística Aplicada, inauguram uma nova visão sobre o processo de compreensão, como observamos no seguinte enunciado acerca da emergência dos gêneros textuais:

O objeto de pesquisa nessa disciplina é a leitura como prática social, específica de uma comunidade, os modos de ler inseparáveis dos contextos de ação dos leitores, as múltiplas e heterogêneas funções da leitura ligadas aos contextos de ação desses sujeitos. Os modos de ler interessam pelo que nos podem mostrar sobre a construção social dos saberes em eventos que envolvem interações, textos multissemióticos e mobilização de gêneros complexos, tais como uma lição numa aula *versus* um cartaz numa assembléia *versus* um panfleto numa troca comercial (KLEIMAN, 2004, p. 15).

A perspectiva apresentada, que se insere na visão do letramento, possibilita que o trabalho com leitura envolva os alunos em atividades que exploram uma variedade mais diversificada de textos. Acredita-se que, assim, haverá uma aproximação mais produtiva com os textos, uma vez que possibilita o acesso a um universo linguístico mais relacionado à vida cotidiana das pessoas.

Contudo, hoje, no Brasil, após quase 30 anos de estudos sobre letramento, ainda persiste uma confusão sobre o conceito de alfabetização e de letramento. Apesar de estes termos nomearem ações distintas, na prática, são indissociáveis. De acordo com Soares (2013), a alfabetização contempla os processos de decodificação da escrita para se proceder com a leitura. O letramento, por sua vez, se preocupa com o uso social da leitura numa cultura letrada. Contudo, o fenômeno que a palavra *letramento* nomeia ainda necessita de esclarecimentos, uma vez que, mesmo que as palavras alfabetização e letramento nomeiem processos distintos, os termos ainda se confundem.

Depreende-se, então, que o processo de escolarização no Brasil, além de estar marcado por abordagens excludentes, teve o acesso democratizado tardiamente, o que só acontece a partir da década de 1990, com a promulgação da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/1996). A partir da implementação dessa lei, o acesso à escolarização foi ampliado.

No entanto, do ponto de vista pedagógico, ainda não desenvolvemos estratégias para um ensino que verdadeiramente seja significativo no sentido de oferecer uma perspectiva de mudança na vida de grande parte dos alunos. Ou seja, como nos mostram resultados de avaliações mais amplas, como o PISA (2016), ainda não construímos uma escola onde todos realmente aprendam conteúdos significativos e que também consigam mobilizar esses conteúdos para realizarem algo e resolverem problemas do seu cotidiano.

Neste contexto, apresenta-se a importância de realizarmos estudos que enfatizem formas de superação, no que se refere a uma aprendizagem mais efetiva. Acreditamos que o primeiro obstáculo a ser superado neste sentido é a construção de um currículo escolar com conteúdos que possibilitem aos educandos agirem de forma significativa no mundo atual globalizado, o qual exige um sujeito que saiba resolver problemas e tomar decisões pela mobilização de conhecimentos. Acreditamos que a leitura se apresenta como uma possibilidade para habilitar esses sujeitos.

Nesta perspectiva, apontamos para a necessidade de refletir sobre a prática da leitura na escola, tendo em vista a sua importância para o desenvolvimento do conhecimento em todas as demais áreas do saber. Superar problemas relacionados à leitura significa, por consequência, lançar luz sobre alguns problemas relacionados à prática de sua aprendizagem. Nesse sentido, o primeiro obstáculo a ser superado é o gosto pela leitura. Segundo Antunes (2009), as pessoas não nascem gostando de ler. Essa é uma habilidade que se constrói com a prática da leitura.

Antunes (2009) expõe que compete prioritariamente ao professor a tarefa de estimular o gosto pela leitura. No entanto, nos adverte que essa deve ser uma tarefa conjunta que envolva a família, os meios de comunicação, as políticas públicas e a sociedade. Na visão dessa autora, “Não podemos esquecer que os não leitores são outro tipo de excluídos sociais! Todos os dias o analfabeto sente na pele sua condição de inferioridade” (ANTUNES, 2009, p. 202).

Percebemos, assim, que a partir da prática de leitura, o indivíduo será capaz de superar outros problemas de aprendizagem, exercer a cidadania e a participação social de forma mais segura e consciente, uma vez que o conhecimento adquirido elevará sua autoestima, possibilitando uma ação mais efetiva na sua atuação social.

Tendo em vista a complexidade do ato de ler, enfatizamos que para sua efetivação, o indivíduo mobiliza não apenas a capacidade de decifrar sinais gráficos e formar palavras e sentenças. A construção de sentidos que se efetiva no ato de ler reivindica ao leitor a

mobilização de saberes para além dos conhecimentos linguísticos. O leitor autônomo realiza, no ato de ler, diálogos com o texto os quais não se efetivam apenas pelo entendimento de estruturas gramaticais e lexicais.

Trazemos para esta concepção, a visão de Koch e Elias (2005), que nos apresentam três conceitos de leitura. Segundo as autoras, cada visão se relaciona à concepção de **sujeito**, de **língua**, de **texto** e de **sentido** que adotamos. Assim, temos:

- i) **Leitura com foco no autor:** a esta concepção relaciona-se a concepção de um sujeito psicológico, individual, que age de acordo com a sua própria decisão. A esse tipo de sujeito liga-se uma concepção de língua como representação do pensamento: o texto é visto como a representação do pensamento e cabe ao leitor entender o que o autor quer dizer. Esta aceção não considera a visão de mundo do leitor e sua interação com o texto.
- ii) **Leitura com foco no texto:** Koch e Elias (2018) consideram que a esta concepção de leitura se relaciona a noção de língua como estrutura, a visão do sujeito como subordinado ao sistema, seja este sistema linguístico ou social. O conceito de leitura, nesse contexto, é concebido como o ato de decifrar. Para proceder com uma interpretação, o leitor precisa focar no que está dito no texto.

Percebemos, nessas duas visões, que ambas apresentam o leitor como agente passivo, cabendo-lhe a reprodução do que está explícito no texto. Em nenhuma destas duas concepções de leitura, está presente o leitor ativo, que dialoga, que constrói hipóteses, que sistematiza, que interage com o texto e, conseqüentemente, realiza na e pela leitura uma ação transformadora.

- iii) **Foco na interação autor-leitor texto:** essa terceira visão exposta por Koch e Elias, (2018) está alinhada ao aspecto contemporâneo de leitura e nos parece que favorece uma noção de leitura que mais aproxima o leitor do texto e favorece uma ação leitora transformadora, pois o leitor passa a assumir um papel ativo no ato de ler.

O leitor não apenas decifra o sentido do texto ou busca compreender o que o autor quis dizer. Essa visão nos apresenta um leitor ativo, crítico, que se envolve com o texto numa atitude dialógica. O leitor, a partir do conhecimento linguístico, constrói o sentido do texto reivindicando suas experiências de vida. Nesse sentido o texto se constrói quando o leitor interage com ele e assume uma atitude ativa.

É importante refletirmos sobre o que se encontra em Martins (1988). Para essa autora, podemos pensar em leitura sobre dois pontos de vista:

- 1) Como uma decodificação mecânica dos signos linguísticos, por meio de aprendizado estabelecido a partir do condicionamento estímulo-resposta (perspectiva behaviorista-skinneriana)
- 2) Como um processo de compreensão abrangente, cuja dinâmica envolve componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, bem como culturais, econômicos e políticos (perspectiva cognitivo-sociológica). (MARTINS, 1988, p. 31)

A autora defende que a segunda perspectiva, por apresentar uma abordagem mais abrangente e significativa, é a que mais recebe legitimidade entre os estudiosos desse assunto. Salientamos que o processo de ler começa com a decodificação. Não se pode chegar ao nível da interpretação sem primeiro dominar o processo de compreender os símbolos e a sua organização. Contudo, a leitura só se efetiva quando o leitor consegue, de forma consciente, estabelecer uma relação entre o que está escrito e a sua própria história.

Ainda com relação à concepção de leitura como interação, consideramos a visão de Freire (1988, p. 12). Para este autor, “Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.”

Mais uma vez, percebemos a defesa da leitura como um processo no qual o leitor precisa manter um diálogo entre o texto e a sua compreensão de mundo, ou seja, as suas crenças, seus valores, suas vivências. O contexto exerce uma função imprescindível para a realização do processo de compreensão.

Reforçando a sua reflexão sobre o ato de ler, Freire (1988, p. 21) acrescenta que: “o ato de ler implica sempre a percepção crítica, interpretação e “re-escrita” do livro.” Esses são aspectos da leitura que são colocados na atualidade para que esta aconteça de forma plena e promova um movimento transformador. Nesse processo, é essencial a intermediação do professor ancorando todo o processo, sem anular a criatividade do aluno, mas incentivando-o para um progresso que se evidencie para além da sala de aula.

Outro aspecto sobre o qual consideramos importante refletir diz respeito à leitura como constitutiva de sujeitos sociais, tendo em vista a leitura como uma ação interativa que mobiliza

uma pluralidade de sentidos e se efetiva na ação mútua entre o leitor, o texto e o contexto. É desse aspecto do ato de ler que trataremos no tópico seguinte.

2.1 A LEITURA NA CONSTITUIÇÃO DE SUJEITOS

Para a discussão do ato de ler na perspectiva de constituição de sujeitos, retomaremos o conceito de leitura apresentado por Koch, (2005) segundo o qual o sujeito é constituído pela linguagem. Neste sentido, reforçamos a compreensão do reconhecimento de língua como lugar de interação, e do sujeito leitor como ser ativo que reproduz o social na medida em que interage com o contexto no qual está inserido e dialoga com esse contexto numa ação interativa de construção de sentidos.

O conceito de linguagem como interação geradora de ação que encontramos em Bronckart, Machado e Matencio (2006) mantém um diálogo com a visão que apresentamos segundo Koch (2005), por considerar que língua é ação, o que significa que as ações de linguagens permitem ao ser humano dar sentido a sua visão de mundo e por consequência se constituir como sujeito.

A concepção interacionista de Bronckart, Machado e Matencio (2006) defende a importância de promover leituras significativas, primando pelo trabalho com o texto e não pela palavra isolada, pois atribuímos sentido à palavra a partir do contexto, numa relação dialógica na qual texto, autor e leitor se ativam no processo interpretativo.

Contudo, o conceito de interpretação defendido por Koch (2005) vai além da simples captação do sentido do que o autor pretende dizer. A interpretação defendida aqui diz respeito aos elementos linguísticos presentes no texto e a sua forma de organização, porém só se efetiva pela mobilização de saberes que se constroem na interação com sujeitos ativos e engajados na busca de sentidos.

Para construir o sentido de um texto, o sujeito lança mão das seguintes estratégias, na visão de Koch (2005, p. 19):

1. O produtor/planejador, que procura viabilizar o seu ‘projeto de dizer’, recorrendo a uma série de estratégias de organização textual e orientando o

interlocutor, por meio de sinalizações textuais, (indícios, marcas, pistas) para a produção dos (possíveis) sentidos;

2. O texto organizado estrategicamente de dada forma, em decorrência das escolhas feitas pelo produtor entre as diversas possibilidades de formulação que a língua lhe oferece, de tal sorte que ele estabelece limites quanto às leituras possíveis;

3. O leitor/ouvinte, que, a partir do modo como o texto se encontra linguisticamente construído, das sinalizações que lhe oferece, bem como pela mobilização do contexto relevante à interpretação, vai proceder à produção de sentidos.

Como é possível depreender, essas estratégias são complexas e requerem a mobilização de conhecimentos de ordem cognitiva, interacional e textual. Portanto, o professor, ao propor leituras na escola, deve refletir sobre esses aspectos levando em conta a realidade de cada aluno no que se refere às condições histórico-culturais e ideológicas em que ele está inserido, compreendendo que a visão de mundo poderá interferir na interpretação dada.

O professor, como mediador do processo, deve trabalhar com a perspectiva da diversidade de gêneros textuais, entendendo que quanto mais ricas forem as experiências vividas pelos alunos, quanto mais possibilidades lhes forem apresentadas, mais eles poderão se desenvolver numa ação contínua de envolvimento com a palavra escrita, e nessa relação é que vão se constituindo sujeitos sociais. Nesse sentido, a formação discursiva do aluno se ampliará e possibilitará visões diversificadas que proporcionarão a formação crítica.

Outro aspecto importante a ser levado em conta pelo professor é considerar os conhecimentos prévios do aluno como forma de estabelecer um diálogo da sua visão de mundo com outras realidades e com outras formas de linguagens que a leitura proporciona. Neste aspecto, a formação poderá ser geradora de conflitos, tendo em vista as formações ideológicas e sua relação “com a linguagem, com o poder e com o conhecimento” como coloca Orlandi (2012, p. 64). Contudo, é no diálogo, no conflito, no embate com visões ideológicas diferentes da sua que o indivíduo vai se construindo como sujeito e como leitor de textos e de mundos.

Nesse sentido, apresentamos a concepção de Koch (2005, p. 20), que atribui à leitura uma atividade constitutiva. Ela nos apresenta o texto como “lugar de constituição e de interação de sujeitos sociais, como um evento, portanto, em que convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais”. Assim, quando lê, o indivíduo se forma e transforma-se, constituindo-se num emaranhado de diálogos que vão do sujeito ao texto e ao seu contexto social.

A leitura, nesse sentido, envolve sensações, emoções, racionalidade. Sendo assim, o sujeito se constitui a partir das experiências de leitura que empreende, dos diálogos que desenvolve com os textos e os discursos, uma vez que “o texto é uma peça de linguagem, uma peça que representa uma unidade significativa” (ORLANDI, 1994, p. 111). É na busca desse significado que o sujeito se empenha na leitura, numa relação dialógica, que vai dando sentido ao texto numa complexa construção mental.

Desta forma, quanto mais o indivíduo mantiver contato com uma diversidade de gêneros textuais, mais relações e mais diálogos realizará e, assim, irá se constituindo como sujeito na sua relação com o mundo, e a leitura o capacita a ampliar sua visão de mundo e sua criticidade. Brandão (2001 *apud* KOCH, 2005, p. 15), ao se referir à relação dialógica, afirma que:

É um sujeito social, histórica e ideologicamente situado, que se constitui na interação com o outro. Eu sou na medida em que interajo com o outro. É o outro que dá a medida do que sou. A identidade se constitui nessa relação dinâmica com a alteridade. O texto encena, dramatiza essa relação. Nele o sujeito divide o seu espaço com o outro porque nenhum discurso provém de um sujeito adâmico que, num gesto inaugural, emerge a cada vez que fala/escreve como fonte única do seu dizer.

Logo, os sujeitos, no ato de ler, são cindidos pelo discurso de outrem e vão se constituindo na medida em que interagem com outros discursos, com outras visões de mundo, com outros dizeres. É o que os coloca como sujeitos ativos que se “constroem e são construídos” (KOCH, 2005, p. 16).

O leitor ativo buscará sempre um sentido para o texto. Nessa busca, ele lançará mão de estratégias cognitivas para construir os significados. O texto é uma organização linguística, uma vez que é estruturado dentro de um contexto que podemos denominar de condições de produção, e será interpretado de acordo com a visão de mundo do leitor. O leitor ativo, autônomo manterá um diálogo permanente com as questões apresentadas no texto. É esse aspecto dialógico que possibilita entender quais aspectos sociais são constitutivos do texto. Nesse processo, o leitor mobiliza conhecimentos que estão além do dito/escrito. Assim, ele levará em consideração as condições de interação com outros enunciados, num diálogo com outros textos e com suas experiências.

Antunes (2009) resume esses aspectos quando se refere aos conhecimentos que o leitor necessitará mobilizar para encontrar o sentido do texto. Ela explicita que os conhecimentos

linguísticos, que advêm da gramática, somam-se ao conhecimento textual, que confere legibilidade ao texto e ao conhecimento de mundo, que decorre das experiências de vida do indivíduo.

Nesse processo, o leitor vai enriquecendo a sua experiência, construindo pontes que constituirão sua formação. Portanto, ao trabalharmos com textos dos mais variados gêneros na escola, estaremos promovendo a noção do sujeito psicossocial, uma vez que a linguagem é ordenadora da ação linguística, e a palavra é, segundo Candido (1998), ordenadora da ação humana.

Mas, como o indivíduo pode adquirir as competências de leitura? Pelo que dissemos até aqui, percebemos que ler não é uma atividade simples que aprendemos espontaneamente, pelo contrário, o processo de aquisição da leitura requer uma atividade mental complexa e para a sua efetivação é necessário um trabalho de ancoragem eficiente.

A posição interacionista defendida por Bronckart, Machado e Matencio (2006), que trazemos para essa discussão busca compreender os conhecimentos como produtos da vida que se constroem no agir coletivo e no pensamento subjetivo e se efetiva pelo agir comunicativo nas relações que o indivíduo estabelece.

Para a constituição do sujeito, é importante observarmos, como nos adverte Orlandi (2012), que os textos mudam de acordo com as formações discursivas humanas. A formação discursiva é onde os sentidos são construídos, onde as identidades se constituem, os indivíduos se reconhecem como sujeitos, estabelecem uma relação com o meio social no qual estão inseridos e se reconhecem como pertencentes a uma comunidade para realizar conscientemente ações de transformação.

O sujeito, que é responsável por ações significativas no seu meio social, que age conscientemente para a transformação e que se reconhece como pertencente a uma comunidade na qual interfere é o propósito pelo qual devemos empreender leituras no ambiente escolar, para formar autores, entendendo toda a complexidade que a autoria exige tanto na organização textual quanto na responsabilidade que assume ao proferir discursos.

Dedução importante, a que as reflexões construídas até aqui nos direcionam, é perceber que o sujeito leitor, ao ser constituído através da diversidade de leituras empreendidas, se converterá em autor autônomo, capaz de produzir seus próprios textos e seus próprios discursos, aspecto que marcará a sua atuação como sujeito social, dono do seu dizer e capaz de agir

criticamente. No entanto, salientamos que a formação leitora que almejamos desenvolver não se dá espontaneamente, é necessária uma mediação para que aconteça plenamente.

A reflexão sobre o processo de aquisição da leitura e formação de leitores autônomos e a importância da mediação do professor que deve ser praticada no ambiente escolar como ambiente de reflexão fundamental para a formação leitora é o assunto que discutimos no tópico a seguir.

2.2 LEITURA E MEDIAÇÃO DOCENTE

Para a reflexão sobre a mediação docente e a formação de leitores autônomos que se efetiva na formação de autores, ou seja, na formação de indivíduos capazes de se posicionarem criticamente, devemos ter em mente o que considera Orlandi, (2012, p. 109), quando coloca que:

A escola é necessária, embora não suficiente, uma vez que a relação com o fora da escola também constitui a experiência da autoria. De toda forma, a escola, enquanto lugar de reflexão, é um lugar fundamental para a elaboração dessa experiência, a da autoria em relação à linguagem.

Ao nosso entender, essa reflexão é importante, porque por um lado, o professor entende as suas limitações como mediador do processo e por outro lado, entende a importância de considerar os conhecimentos prévios do aluno como forma de compreender que ele participa com as suas ideologias e, também, na elaboração de estratégias cognitivas para produzir o próprio conhecimento, o que o coloca como sujeito ativo.

Contudo, ainda segundo Orlandi, (2012, p 110): “cabe ao professor, que está diretamente comprometido com a atividade pedagógica, a elaboração de uma etapa crucial do trabalho: propiciar pela ação pedagógica, a sua própria transformação e do aprendiz, assim como a forma de conhecimento ao qual tem acesso. ”

Nesse entendimento, o processo de alfabetização estabelecido pela escola precisa estar comprometido com o indivíduo no sentido de formar leitores críticos e autônomos, os quais antevejam na leitura uma forma eficaz de percepção do mundo e das coisas que possibilitem

uma ação interventora, a qual aponte para uma transformação do seu contexto e viabilize uma mobilidade social.

A prática profissional do agir professoral possibilita a percepção de que persiste a ocorrência de pessoas que, após vários anos frequentando a escola, concluem o Ensino Fundamental sem desenvolverem estratégias que as auxiliem a atuarem como leitores autônomos e críticos. Antunes (2009) salienta que este é um problema que se conserva na história educacional brasileira e reivindica o desenvolvimento de estratégias no sentido de superá-lo.

Na elaboração e no desenvolvimento das estratégias de leitura, é importante considerarmos de que forma as pessoas desenvolvem a capacidade de decifrar e de entender textos. Ferreiro e Palácio (1987) defendem que todos os seres humanos se utilizam de um único processo para ler qualquer tipo de texto. Assim elas se posicionam:

Ainda que precise haver flexibilidade na leitura, o processo tem características essenciais que não podem variar. Deve começar com um texto com alguma forma gráfica; o texto deve ser produzido como linguagem, e o processo deve terminar com a construção de significado. Sem significado não há leitura, e os leitores não podem obter significado sem utilizar o processo. (FERREIRO; PALÁCIO, 1987, p. 14)

Pela sua descrição objetiva, não podemos entender esse processo como algo simples. Pelo contrário, ler é uma atividade altamente complexa que requer o desenvolvimento de habilidades específicas e o uso de estratégias diversificadas que auxiliarão o trabalho do professor na mediação, para que o aluno progrida no processo de leitura.

Elucidar questões relacionadas à aquisição da leitura favorece, também, uma reflexão a respeito da dificuldade que os professores enfrentam para ajudar os alunos na superação desse problema, como forma de conduzi-los a se tornarem sujeitos ativos numa sociedade que reivindica cada vez mais a ação de agentes críticos e participativos.

Nas concepções de Freire (1989) e de Martins (1988), a leitura da palavra é uma extensão das leituras que fazemos do mundo. Para eles, nenhuma leitura está dissociada de um contexto, as construções de sentidos são estabelecidas em uma atividade dialógica. Percebemos, então, que, além da atividade mental, a leitura se concretiza na interação, levando o leitor a uma tomada de decisão, a um posicionamento.

Entendemos que para o sujeito participar das decisões que o afetam, faz-se necessário que ele seja um usuário ativo da sua língua materna, pois essa se constitui em importante objeto de poder. Essa questão, segundo Koch (2005), problematiza a concepção de língua enquanto estrutura à qual o falante se submete. A noção de língua e de sujeito que abordamos tem relação com a visão de Koch (2005, p. 15):

A concepção de língua como lugar de interação corresponde à noção de sujeito como entidade psicossocial, sublinhando-se o *caráter ativo* dos sujeitos na produção mesma do social e da interação e defendendo a posição de que os sujeitos (re)produzem o social na medida em que participam ativamente da definição da situação na qual se acham engajados, e que são atores na atualização das imagens e das representações sem as quais a comunicação não poderia existir. (grifos do autor)

Ao problematizarmos a noção de língua enquanto estrutura, podemos perceber o seu aspecto interativo no qual o indivíduo se posiciona enquanto sujeito que não se submete, mas se relaciona num processo contínuo de comunicação. Assim, o leitor traz para esse diálogo o seu posicionamento, os conhecimentos que foram construídos nas suas relações sociais, possibilitando uma corrente de informações que se cruzam num imbricado mundo de culturas.

Na reflexão sobre a efetivação dos processos de leitura, Marcuschi (2002, 2008) traz importantes estudos sobre os gêneros textuais e sua utilização em sala de aula para um ensino mais produtivo, um ensino que realmente produza sentido para classes mais heterogêneas, nas quais cada indivíduo possui necessidades específicas.

Nesse sentido, não podemos privilegiar apenas um gênero textual, uma vez que lidamos com seres de culturas diversas, com carências humanas diversas e com a noção de indivíduo enquanto ser histórico, mas também psicológico, que na tarefa de compreensão, ativa processos cognitivos e sociais numa atividade extremamente complexa (BRONCKART; MACHADO; MATENCIO, 2006).

No processo de apropriação e construção de sentidos, as estratégias utilizadas por um mediador serão marcantes para o sucesso ou fracasso do educando. Assim, a maneira como são apresentadas influenciará em como o indivíduo processa os conteúdos exibidos pelo professor. Dessa forma, o processo de alfabetização poderá interferir na formação positiva e negativa do aluno e influenciará sobre sua atividade leitora.

Nesta perspectiva, essa reflexão deve fazer parte do cotidiano do professor e ser considerado como um problema a ser superado, uma vez que, em sua maioria, como demonstramos no resultado do PISA (2015), grande parte dos estudantes brasileiros não dominam as competências de leitura esperadas para a série/ano que cursam. Se essa defasagem não for superada durante os anos de escolaridade, o resultado é que grande parte da população brasileira se manterá à margem das discussões dos problemas e das decisões que os afetam, uma vez que é pela leitura que se forma a capacidade de argumentação, de interpretação, e conseqüentemente, de participação social.

A complexidade que envolve o processo de aquisição da leitura deve despertar nos professores, especialmente de Língua Portuguesa, um olhar sensível e uma constante busca, no sentido de, juntamente ao aluno, encontrarem os caminhos de superação das dificuldades e a obtenção de sucesso na formação de leitores competentes.

As escolas brasileiras, que vêm enfrentando ao longo de sua história o insucesso neste campo de saber, são, segundo Antunes (2009), as instituições sociais responsáveis por desenvolverem estratégias para promover a formação leitora dos indivíduos e podem, inclusive, fomentar a participação da comunidade nas ações de leitura, convocando a família a se envolver em atividades que objetivem conviver com a cultura letrada.

A importância de fortalecer as ações de leitura se justifica por ser recorrente que, geralmente, quando o educando fracassa na área da linguagem, acaba fracassando também em outras matérias, uma vez que a busca de sentido dada pelo texto permeia os outros campos do conhecimento.

É perceptível, na prática de professores de Língua Portuguesa, o convívio com a questão da dificuldade de leitura, tanto em relação à proficiência quanto à prática da leitura. Observa-se, geralmente, que os educandos, apesar de conviverem diariamente com práticas de letramento, de lerem em aplicativos de celular, não demonstram gostar de ler livros e outros textos que irão trazer-lhes um conhecimento mais sistematizado do mundo.

Segundo Ferreiro e Palácio (1987, p. 11), aprender a ler: “trata-se de um processo no qual o pensamento e a linguagem estão envolvidos em contínuas transações quando o leitor busca obter sentido a partir do texto impresso.” O procedimento de leitura é, então, uma atividade específica a qual exige um processo cognitivo e, por outro lado, também é marcada por interações sociais. Segundo Freire (1989, p. 13), “A leitura de mundo precede a leitura da

palavra. ” Dessa forma, o educando atribui sentidos ao texto escrito, consoante a sua compreensão do mundo. Ou seja, os sentidos que o leitor constrói a partir das interações sociais dependem, segundo Bronckart, Machado e Matencio (2006), dos meios de interação comunicativa que se efetivam nos gêneros textuais.

Assim, reiteramos que a leitura, é uma atividade complexa, que não acontece espontaneamente, sendo necessária, na maioria dos casos, a intervenção de um adulto – professor – para auxiliar a criança durante o processo de sua aquisição e, posteriormente, acompanhá-la no desenvolvimento da competência leitora, ancorando-o no processo de interpretação que se consolida na formação de conhecimentos que o habilitem a agir de forma consciente para a transformação que gera desenvolvimento social e pessoal.

Na concepção de Pausas (2004, p. 17),

As atividades complexas exigem um processo cognitivo de elaboração de hipóteses, de manutenção de resolução de interferências, de idas e voltas, é muito difícil dividi-las em processos menores sem que percam seu sentido. Por outro lado, e de maneira muito relacionada com o que acabamos de dizer, a leitura e a escrita têm um caráter marcadamente social e interativo, visto que os intercâmbios comunicativos e os significados derivados deles sempre se originam e têm sentido num meio social e cultural determinados.

Os sentidos que os alunos atribuem aos textos reivindicam uma intervenção para que se efetivem de maneira mais produtiva. Nesse sentido, Pausas (2004) demonstra a importância das relações sociais como participantes desse processo, as quais estão diretamente relacionadas à leitura de mundo. Os sentidos dos textos serão construídos relativamente às interações sociais que os indivíduos vivenciam, assim, quanto mais variadas são as experiências vivenciadas pelo leitor, mais ele fará relações e ampliará o significado dos textos a que têm acesso.

É importante termos em mente que ler é um processo comunicativo. Na visão de Ferreira e Palácio (1987), o ato de ler se concretiza através de dois processos: “um processo produtivo, o outro receptivo.” A recepção de um texto será sempre mediada pela compreensão de mundo do leitor. Segundo essas autoras, ler é um processo psicolinguístico e para sua efetivação, há uma conexão entre a linguagem e o pensamento.

Ferreira e Palácio (1987) defendem que existe apenas um processo pelo qual a leitura se concretiza, apenas uma maneira de atribuição de significado aos textos escritos:

Creio que existe somente um processo de leitura, independentemente do nível de capacidade com o qual se utiliza este processo. A diferença entre um leitor capaz e um que não é, ou um principiante, não reside no processo pelo qual é obtido significado através do texto. Não existe um modo diferente através do qual os maus leitores, em comparação com os bons leitores, obtêm sentido a partir do texto. A diferença reside na maneira como cada leitor utiliza este único processo (FERREIRO; PALÁCIO, 1987, p. 15).

Os professores alfabetizadores, então, devem se esforçar para compreenderem esse processo e trabalharem com o objetivo de proporcionarem os meios para desenvolvê-lo, promovendo experiências produtivas e prazerosas. Experiências tais que marquem de forma positiva e definam a formação de leitores competentes.

A escola deve perseguir esse objetivo e fomentar nas crianças, jovens e adultos uma nova visão da real importância dela como agência do conhecimento que promove a transformação social. O acesso à leitura proporciona a aquisição de conhecimentos que possibilitam a ação do sujeito no processo de mudança, tanto no âmbito pessoal quanto no social.

Observamos que os processos de aquisição da leitura para a formação de leitores são complexos e reivindicam um trabalho que não se concentra nas aulas de Língua Portuguesa, deve ser um projeto da escola e deve permear todas as disciplinas. Contudo, essa tarefa deve acontecer primordialmente com aulas de leituras específicas para que o aluno perceba a sua centralidade como parte do currículo escolar.

Entendemos que o papel da escola é, primordialmente, ensinar a ler e a escrever. No entanto, no consenso geral, a leitura se efetiva quando o aluno consegue decodificar palavras e frases, ainda que o seu conteúdo não seja inteiramente compreendido. Porém, não é esta a habilidade leitora que a escola almeja.

A leitura que defendemos é uma leitura interacionista que envolve diversos tipos de conhecimento. Essa concepção de leitura busca a interpretação, a construção de significados e requer um processo cognitivo complexo para a sua consecução. Não se chega à atribuição de sentido sem que se tenha uma prática efetiva de leitura, e a escola, como espaço de construção do saber, deve estimular e incentivar essa prática.

Defendemos também que essas experiências devem envolver prazer, não simplesmente o prazer da leitura em si, mas o prazer pela aquisição de conhecimentos que a leitura proporciona. Partimos do pressuposto de que ler é, antes de tudo, atribuir sentidos que se

concretizam nas novas descobertas. Com isso, queremos dizer que o aluno deve concentrar o seu prazer na aventura da busca do conhecimento muito mais que no entretenimento.

De acordo com Antunes (2009), e com base nas vivências de sala de aula, é possível observar que a maioria dos alunos não se ocupa da prática da leitura, alguns por acharem cansativo, outros por não atribuírem importância. A partir das reflexões de Antunes (2009), é possível inferir que a aversão dos alunos à prática da leitura deve-se ao fato de que a escola não tem influenciado positivamente, desde as séries iniciais, no hábito de ler como uma atividade sistemática e como centro do processo de ensino.

Portanto, além de a leitura ser um processo cognitivo, para a sua efetivação, envolvem-se aspectos comportamentais que a escola tem o dever de desenvolver. Depreende-se, assim, que estão imbricados tanto o comportamento do professor, como influenciador e orientador do trabalho com leitura na escola, quanto o comportamento a ser desenvolvido no aluno como agente convocado a participar e a compreender a importância da leitura para o exercício da competência de aprender, que resulta, em primeiro lugar, em conferir dignidade aos seres humanos.

A este respeito, Bortoni-Ricardo e Dettoni, (2001) reportam à importância de o professor aplicar em sala de aula “a pedagogia culturalmente sensível”, termo proposto por Erickson¹, que a define como:

Uma pedagogia culturalmente sensível é um tipo de esforço especial empreendido pela escola capaz de reduzir a dificuldade de comunicação entre professores e alunos, desenvolver a confiança e prevenir a gênese do conflito que rapidamente ultrapassam a dificuldade comunicativa, transformando-se em amargas lutas de identidade negativa entre alguns alunos e professores (ERICKSON, 1987, p. 355 *apud* BORTONI-RICARDO; DETTONI, 2001, p. 82).

De acordo com o que se observa na colocação de Bortoni-Ricardo e Dettoni (2001), os conflitos que se originam das questões comunicativas de modo geral, muitas vezes, são reflexos de hostilidades sofridas em outras áreas da vida dos estudantes como família, ou círculo de amizades. Percebe-se, portanto, que em alguns casos, os alunos já sofrem exclusão social e

¹ ERICKSON, F. “Discourse analysis as a communication channel: how feasible is a linkage between Continental and Anglo-American approaches.” University of Pennsylvania, mimeo, 1996.
ERICKSON, F. “Transformation and school success: the politics and culture of educational achievement.” *Anthropology & Education Quarterly*, n° 18 (4), 1987, pp. 335-356.

geram expectativas de que a escola será um lugar de acolhimento, o que em muitos casos não acontece. Assim, essas lutas passam a ser travadas no âmbito escolar e evidenciadas ou intensificadas por questões linguísticas.

Na visão de Bortoni-Ricardo e Dettoni (2001), se o professor tem baixas expectativas em relação à aprendizagem dos alunos, a forma como lhes apresentará os conteúdos e as abordagens que lhes fazem estarão em consonância com o que acredita que eles podem aprender. As autoras observaram que, em relação às classes sociais menos favorecidas, os professores tendem a apresentar ambições mais baixas, gerando no estudante uma descrença em relação a suas próprias potencialidades.

Apesar de esse estudo estar relacionado à aprendizagem do modo geral, sem foco na leitura, inferimos que em relação à leitura, o comportamento do professor será influenciado também no que diz respeito ao incentivo para o ato de ler, nas suas crenças relativamente as potencialidades dos seus alunos.

Na observação da pesquisa realizada pelas referidas autoras, inferimos que a forma como o professor aborda os alunos com relação aos conteúdos apresentados poderá influenciar em como os alunos se relacionam com esses conteúdos. Portanto, os professores precisam adquirir uma pedagogia culturalmente sensível para trabalhar com classes diversificadas. Dessa forma, alguns conflitos serão superados, gerando um ambiente mais acolhedor, mais inclusivo e com uma aprendizagem mais produtiva.

Defendemos que é principalmente na escola que a atividade leitora deve alcançar o seu objetivo maior, que é o de garantir aos cidadãos o acesso à informação que possibilita “o exercício da partilha do poder”, como se expressa Antunes (2009, p. 193). Essa garantia só será concretizada se o indivíduo dominar as competências de leitura que extrapolam as atividades realizadas unicamente nas aulas de Língua Portuguesa. Devemos confrontar o aluno com a leitura, colocando-a como uma das mais importantes atividades escolares, para que ele perceba o ato de ler como uma forma de explorar o mundo e como uma forma de adquirir conhecimentos que o habilitem a intervir nesse mundo explorado e conhecido pela prática da leitura.

Compreendemos, então, que a relevância da leitura confere dignidade aos cidadãos por estar associada, como adverte Antunes (2009), ao direito de todos ao acesso aos bens culturais que os seres humanos construíram, estão produzindo ou que ainda irão construir. Sobre esse aspecto, ela se expressa com a seguinte afirmação:

Na verdade, pela leitura, temos acesso a novas ideias, novas concepções, novos dados, novas perspectivas, novas e diferentes informações acerca do mundo, das pessoas, da história dos homens, da intervenção dos grupos sobre o mundo, sobre o planeta sobre o universo. Ou seja, pela leitura promovemos nossa entrada nesse grande e ininterrupto diálogo empreendido pelo homem, agora e desde que o mundo é mundo. (ANTUNES, 2009, p. 193)

Os aspectos colocados aqui nos dão uma ideia da completude do leitor que a escola deve almejar formar. Comprovamos que todas essas particularidades não serão contempladas por um único componente curricular. Constatamos que a tarefa de formar leitores não diz respeito unicamente aos professores de linguagens, mas é uma tarefa da escola como um todo. Constatamos, também, que essa tarefa não pode ser protelada sob pena de o Brasil continuar como o país do futuro à eterna espera de um projeto de educação que verdadeiramente inclua todo cidadão brasileiro.

Ler, como temos tentado demonstrar até aqui, é, indiscutivelmente, uma das atividades mais importantes para a aquisição de conhecimentos. O ato da leitura poderá promover a transformação social para as classes menos favorecidas economicamente, uma vez que o conhecimento gera transformação sendo, por este motivo, gerador de transformação pessoal e de mobilidade social, aspectos importantes que conferem dignidade e qualidade de vida. Segundo Antunes (2010), o que se observa no cotidiano escolar, no entanto, é que os alunos das classes mais baixas são os que têm menos oportunidades de realização dessa prática, constituindo, assim, um desafio maior para os professores que ensinam em escolas públicas, principalmente de bairros periféricos.

Sobre esse aspecto, Antunes (2009, p. 186) coloca que:

Lamentavelmente, até o momento, aprender a ler, ou melhor, *ser leitor* tem sido no Brasil, prerrogativa das classes favorecidas. Quer dizer, os meninos pobres são levados a se convencerem de que “têm dificuldades de aprendizagem” e, portanto, *não nasceram para a leitura*. Tentam por algum tempo; cansam-se e acabam desistindo. (grifos do autor).

Entendemos que uma forma de o professor minimizar os conflitos no ambiente escolar e aproximar-se dos alunos é desenvolvendo a pedagogia culturalmente sensível, valorizando a cultura deles e entendendo as suas carências, dessa forma, propiciando um ambiente no qual o aluno se sinta acolhido, amado, protegido, um ambiente que lhe dê esperança.

Compartilhar a leitura de livro, poesia, filme, músicas, expressões artísticas com as quais eles se identifiquem pode ser uma forma de “quebrar o gelo” e trazê-los para próximo de si. Quantos de nós não já ouvimos ou vivemos a realidade de nos identificarmos com o conteúdo de uma matéria por conta da forma como o professor se relaciona com a classe?

Segundo Bortoni-Ricardo e Dettoni (2001, p. 81), “a literatura internacional especializada em educação tem enfatizado a questão do conflito que se estabelece entre a cultura das crianças oriundas de minorias étnicas ou de segmentos pobres da sociedade e a cultura da escola.” Esta se constitui, então, numa barreira, e o seu enfrentamento deve fazer parte da prática do professor politicamente envolvido com uma prática libertadora a qual almeje o sucesso do seu aluno. Nesse contexto, o engajamento do professor e do aluno em projetos de leituras que enfatizam a representatividade desses grupos poderá se constituir numa prática de identificação solidária e numa prática de enfrentamentos dos conflitos.

Ainda segundo Bortoni-Ricardo e Dettoni (2001), no Brasil, os conflitos no âmbito escolar estão muito mais relacionados à questão das estruturas socioeconômicas do que às questões raciais, geográficas ou a outras. Elas nos apresentam uma perspectiva de a escola trabalhar com grupos periféricos e marginalizados, abordando os conteúdos de maneira que se aproximem dos alunos a partir da prática do professor, que deverá ser sensível à cultura dos alunos.

Na realidade brasileira, as autoras observam a questão em duas bases originárias de conflitos na escola, uma com base sociolinguística e outra “à luz da pedagogia culturalmente sensível” (BORTONI-RICARDO; DETTONI, 2001, p. 81). Tais conflitos, associados às diferenças linguísticas, produzem grandes desafios a serem vencidos por professores e alunos.

A atuação do professor se efetiva nesse contexto de diferenças que carece de um olhar sensível para estabelecer uma relação de confiança na qual o aluno possa sentir-se seguro para usar/falar seus dialetos e expressar sua cultura em sala de aula, juntamente à cultura letrada da escola, uma corroborando a outra, numa relação de troca de experiências. Essa associação seria um fator de enriquecimento mútuo, e não um motivo de discriminação e, conseqüentemente, de exclusão. A escola que trabalha com uma “pedagogia culturalmente sensível” será uma escola onde todos crescem, onde todos aprendem. Tanto os alunos como o professor progredem numa rica troca de conhecimentos uns com os outros. A leitura proporciona a inclusão social,

promove o exercício pleno da cidadania, representando uma oportunidade de minimizar a distância entre a cultura da escola e a cultura do aluno.

Na seção que segue, abordamos o Interacionismo Sociodiscursivo a fim de compreender em que consiste a teoria e como pode ser associada às competências que envolvem o ato de ler, e também tratamos da leitura na perspectiva do trabalho com gêneros textuais. Entendemos que a partir do contato com uma diversidade maior de textos, o aluno poderá perceber com qual gênero ele mais se identifica, ampliando a possibilidade de leituras, ao mesmo tempo em que terá a oportunidade de perceber que alguns gêneros estão relacionados às práticas da sua vida cotidiana.

3 O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO (ISD)

O ISD se constitui em uma corrente epistemológica desenvolvida por Jean-Paul Bronckart. “Os seus estudos consideram as relações entre linguagem e desenvolvimento humano, filiado à tradição de Spinoza, Marx, e Vigotski” (BRONCKART; MACHADO; MATENCIO, 2006, p. 7). Na elaboração do seu posicionamento, o teórico buscou subsídios na Filosofia, Sociologia, Psicologia e na Linguística, sendo, assim, o ISD uma abordagem transdisciplinar, motivo pelo qual ele a considera como uma disciplina das Ciências Humanas. Contudo, para a nossa discussão, trataremos o ISD no aspecto que se refere à ciência da linguagem com foco na leitura, que é o ponto central do nosso estudo, com base no “posicionamento epistemológico segundo o qual a linguagem desempenha um papel central tanto para o funcionamento psíquico e em seu desenvolvimento quanto nas atividades humanas” (BRONCKART; MACHADO; MATENCIO, 2006, p. 7)

Bronckart, Machado e Matencio (2006) preconizam que a base psicológica de Vygotsky, embasada nos estudos sobre dialética de Marx e Engels, propõe que o ser humano exibe uma atividade corporal e uma atividade mental, de maneira indissociável. Os citados autores (2006, p. 33) colocam que:

Seria a vida material dos homens que explicaria sua história e, portanto, a consciência humana seria um produto dessa vida material. Assim, o caminho para Vygotsky estava traçado, tratava-se então, de demonstrar como o social se transforma em ideacional e como, subseqüentemente, o ideacional interage com o corporal.

Depreendemos que é na interação entre o pensamento e a ação que acontecem as relações do ser humano com seu exterior, e que são construídas as significações. Os eventos de linguagem, por sua natureza interacional, são construídos nas relações humanas e constituidoras de suas ações. Por este motivo, a língua/linguagem deve ser considerada como uma ação. Assim, podemos estabelecer uma relação entre linguagem e desenvolvimento humano (BRONCKART; MACHADO; MATENCIO, 2006).

Esses autores se basearam na teoria linguística de Saussure tendo em vista o postulado teórico do estudioso suíço, segundo o qual o pensamento se realiza na e pela linguagem, ao afirmar que som e pensamento são inseparáveis:

O papel característico da língua frente ao pensamento não é criar um meio fônico material para a expressão das ideias, mas servir de intermediário entre o pensamento e o som, em condições tais que uma união conduza necessariamente a delimitações recíprocas de unidades. (SAUSSURE, 2006, p. 131)

Do exposto, concluímos que na concepção de Bronckart (2006), tanto Vygostsky quanto Saussure atribuem uma relação entre linguagem e pensamento que condiciona a existência daquela em associação com este. Sobre a união dos postulados de Vygostsky e Saussure, Bronckart, Machado, Matencio (2006) assim se posicionam:

No desenvolvimento da tese partilhada por Saussure e Vygostsky, segundo a qual os signos linguageiros fundam a constituição do pensamento consciente humano, o ISD visa demonstrar que as práticas linguageiras situadas (ou os textos-discursos) são instrumentos principais no desenvolvimento humano, tanto em relação aos conhecimentos e os saberes quanto em relação às capacidades do agir e da identidade das pessoas. (BRONCKART; MACHADO; MATENCIO, 2006, p. 10)

Ao estabelecerem esta relação, atribuem à língua e a sua materialização aos textos-discursos à noção de que os seres humanos se instituem e se desenvolvem pela linguagem. Assim, pensar, interagir e desenvolver-se está associado às práticas linguageiras. Daí a importância da linguagem não apenas como instrumento de comunicação, mas também como geradora de ação. Por este motivo, o trabalho com linguagem configura-se de uma importância para além dos atos comunicativos, estendendo-se como mediadora das relações e das ações das pessoas e promovedoras de suas ideologias, crenças, valores e de seus modos de vida.

Dessa forma, o professor de língua materna deve desenvolver estratégias que instiguem os alunos a compreenderem a língua como constitutiva de si e de suas ações, entendendo-a como objeto de poder e geradora de desenvolvimento, e que a análise dos diversos textos que circulam socialmente instrumentaliza-os a intervirem de forma eficiente no meio do qual fazem parte.

Em relação a Bakhtin, Bronckart (2006) traz para o ISD o conceito de dialogismo. Segundo esta visão, a linguagem, para além de um meio de comunicação e expressão do pensamento, estrutura-se dentro de uma orientação social, no diálogo que o indivíduo realiza com o mundo e com o seu interior. É na interação que são construídos os discursos que se

estruturam através de um gênero. Este, por sua vez, está ligado às atividades da vida social e cultural dos seres humanos. Esse aspecto dialógico constitui os indivíduos como sujeitos de suas ações.

Na junção destes conceitos, Bronckart, Machado e Matencio (2006) elaboraram a Teoria do ISD, entendendo que as ações de linguagem não apenas comunicam as ações gerais dos seres humanos, ao contrário, para eles, linguagem é ação que se relaciona ao desenvolvimento humano e às constituições identitárias. Nesta perspectiva, defendem que o ISD não é uma ciência da linguagem, mas uma ciência dos seres humanos, tendo em vista que as ações humanas se realizam no âmbito social ancoradas nos gêneros discursivos que se organizam nos modelos de textos diversos.

De acordo com Bronckart, Machado e Matencio (2006, p. 140),

Na medida em que as formações sociais de linguagem têm, no curso da história, elaborado modelos de organização textual diversos, capazes de realizar empiricamente uma mesma ação de linguagem (linguagem), não existe (a não ser excepcionalmente) correspondência biunívoca entre uma ação de linguagem e uma espécie de texto.

Do exposto, depreendemos que os gêneros textuais, por se tratarem de formas variadas de manifestação cultural de uma determinada comunidade linguística (língua materna), estruturam a produção textual (oral, escrita) e definem as ações dos sujeitos. Por esse motivo, no ensino de língua materna, precisa ser trabalhada de forma consciente a importância do poder que a língua/linguagem agrega.

Observamos, então, que o caminho para a superação de problemas relacionados à leitura na realidade brasileira precisa de um enfrentamento mais objetivo no qual se unam esforços de professor, família, escola e poder público. Para que esse projeto se efetive, a escola precisa ser encarada como uma agência de formação leitora na qual os alunos se sintam acolhidos e incentivados a desenvolverem suas potencialidades.

Considerando o contexto de elaboração e promulgação da BNCC e verificando como as competências de linguagens são explicitadas nesse documento, na perspectiva de uma atividade que impulsiona o desenvolvimento humano, é importante considerar como o ISD apresenta a importância das atividades de leituras a partir do trabalho com os gêneros textuais, sobre o que discorreremos na subseção em sequência.

3.1 GÊNEROS TEXTUAIS NUMA ABORDAGEM INTERACIONISTA SOCIODISCURSIVA

O projeto do ISD na perspectiva de Bronckart, Machado e Matencio (2006) estabelece a importância dos gêneros textuais para a formação leitora numa abordagem crítica que proporciona o desenvolvimento das pessoas. Ao assumir que o ISD se filia à Psicologia da Linguagem e ao Interacionismo Social, quadro epistemológico das correntes das Ciências Humanas, Bronckart, Machado e Matencio (2006) colocam que as condições psíquicas se ligam aos fatos socioculturais e agem solidariamente para o desenvolvimento das potencialidades humanas.

Os teóricos continuam esclarecendo que as interações que o indivíduo mantém com os fatos sociais: as atividades coletivas, as ações de linguagem, os processos formativos; e os efeitos das formações, que por sua vez, são condicionadas pelos aspectos psíquicos e sociais do aprendiz e do professor, contribuem conjuntamente para a produção e interpretação dos signos verbais que colaboram para a transformação das pessoas e da sociedade.

Ainda, defendem que os textos, como atividades de linguagem, são organizados para cumprirem um determinado objetivo ou interesse. Assim, são elaborados textos com características relativamente estáveis que classificamos como gêneros textuais, os quais são produtos das formações sociais de linguagem.

Tendo em vista a importância que o ISD atribui aos gêneros textuais, considerando que é através dos gêneros que trabalhamos, contextualizamos e mediamos as leituras e que podemos trabalhar muitos dos problemas que se referem à competência leitora, mas também a outros aspectos linguísticos, é relevante tratar dos gêneros de textos quando se pretende realizar um trabalho voltado para a leitura.

Os gêneros textuais não são uma invenção nova, pelo contrário, segundo Marcuschi (2008), foi Platão que iniciou um estudo sistemático dos gêneros, e o que fazemos hoje é trabalhar esse tema de uma forma diferente de 25 séculos atrás. Hoje, os estudos de gêneros representam uma fértil gama de possibilidades de pesquisas linguísticas e de várias formas de abordagens, entre elas, a perspectiva interacionista e a sociodiscursiva com que trabalhamos neste texto. Com base no que afirma Marcuschi (2008, p. 153):

Perspectiva interacionista e sociodiscursiva de caráter psicolinguístico e atenção didática voltada para a língua materna (BRONCKART; DOLZ; SCHNEUWLY): com vinculação psicológica (influências de Bakhtin e Vygotsky) estão preocupados em particular com o ensino dos gêneros na língua materna. Preocupação maior com o ensino fundamental e tanto com a oralidade como a escrita. A perspectiva geral é de caráter psicolinguístico ligado ao sociointeracionismo.

Do exposto, defendemos que a abordagem de estudos linguísticos na perspectiva interacionista sociodiscursiva se adéqua à realidade das escolas brasileiras, uma vez que, como defende Marcuschi (2008), trabalhos com essa concepção se relacionam ao ensino da língua materna e a sua aplicabilidade ao Ensino Fundamental, etapa em que, a nosso ver, devemos empreender maiores investimentos para o desenvolvimento da base da competência leitora.

Para Orlandi (2012), ler é atribuir sentidos. Sentidos estes que são construídos tanto na relação do indivíduo com o mundo como no desenvolvimento da competência leitora. Nessa perspectiva, para que a leitura aconteça efetivamente, para que o indivíduo apreenda os sentidos do texto, necessitará mobilizar habilidades específicas dessa área do conhecimento, tais como:

Linguístico (conhecimento da gramática, do léxico e da forma como se faz o agrupamento e a segmentação das unidades menores);
Conhecimento textual (tipos e gêneros, estratégias e recursos de sequencialização dos diferentes blocos do texto; recursos de coesão e coerência e de outras propriedades da textualidade; padrões de referenciação, etc.);
Conhecimento de mundo (conhecimento que decorre da nossa familiaridade com os esquemas de organização da experiência, a partir dos quais podemos prever a coexistência [...] de elementos, e, assim, apreender os sentidos do texto, sobretudo aqueles não explicitados). (ANTUNES, 2009, p. 203)

Nesse processo, é importante também considerar o conhecimento sociointeracional, ou seja, aquilo que apreendemos a partir da situação de comunicação específica. Nesse sentido, as abordagens de leituras devem apontar no sentido de mobilizar o aluno a desenvolver as competências relativas à interpretação que, por sua vez, convergem para o diálogo que se estabelece com a visão de mundo do leitor.

Esse é o aspecto a que se refere Bakhtin (1986), quando coloca que todo discurso mantém um diálogo com outros discursos. Não existe uma neutralidade nem na produção, nem na recepção do texto. Por isso, os sentidos que o leitor dá ao texto estão associados à sua visão

cosmovisão. Em outras palavras, suas ideologias, suas crenças, suas vivências, ou seja, seus pontos de vista sobre o mundo.

O professor mediador deve trabalhar com uma concepção teórico-metodológica que contemple o aluno como sujeito histórico e culturalmente diverso. Antunes (2009) esclarece que esse se constitui atualmente em um dos maiores desafios para o professor, em especial para o professor da escola pública, tendo em vista que nesta se concentra uma gama mais variada de culturas e de falares, bem como a crença que os alunos conservam de que “não nasceram para leitura” (ANTUNES, 2009, p. 186).

No contexto de diversidade linguística e cultural na qual a escola está inserida, o professor que se apropria de metodologias mais diversificadas e mais próximas das circunstâncias reais do aluno poderá obter resultados mais positivos. Qualquer base teórica que a escola e o professor adotem deve ter em vista a cultura do aluno e o que mais o mobilizará para a apreensão do conhecimento dentro do projeto da escola que se propõe transformadora. Nessa perspectiva, o Interacionismo Sociodiscursivo pode contribuir como arcabouço teórico no desenvolvimento de estratégias que favoreçam aos alunos uma aproximação mais produtiva das atividades de leitura que não pode prescindir ao trabalho com gêneros textuais, uma vez que, segundo Marcuschi (2008, p. 18),

Os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto do trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia. São entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa.

Do exposto, observamos que trabalhar a leitura na perspectiva dos gêneros textuais é uma forma de inserção do aluno nos textos que circulam socialmente os quais podem ser associados à sua realidade social ou a outra realidade diversa da sua. Uma vez que os discursos não se excluem socialmente, o contato com a variedade de gêneros enriquecerá o seu repertório cultural, pois possibilita o contato com mundos desconhecidos através da leitura, visto que os gêneros são plásticos e podem ser adaptados às situações comunicativas.

A riqueza linguística que os gêneros textuais abordam pode aproximar e imergir o aluno no mundo letrado, por apresentar possibilidades de variadas leituras que promovem o conhecimento e ampliam as condições de trabalho do professor. Os gêneros também auxiliam na correção das produções textuais dos alunos, uma vez que a correção será realizada de acordo

com cada gênero trabalhado, tendo em vista as características composicionais e estruturais de cada um.

Uma vez que a leitura se efetiva na compreensão, na interpretação, na construção de significados, os diálogos que se estabelecem entre leitor e texto não são, necessariamente, de concordância, podendo haver também antagonismos. São exatamente esses embates que conduzirão o leitor à elaboração dos seus pontos de vista. Para isso, o trabalho com o texto em diversos gêneros deve fazer parte do cotidiano de sala de aula.

O leitor consciente, ao deparar-se com o texto, deve assumir uma postura dialógica, entendendo que nem tudo pode ser identificado na superfície textual. Deve ser capaz de perceber os discursos que não se materializam no texto em si, mas encontram-se nas entrelinhas. Assim, todo texto precisa ser lido a partir do seu contexto, levando em conta a intenção comunicativa.

A leitura pressupõe a busca por um sentido, por isso deve sempre despertar questionamentos no leitor, e a busca por elucidação deve guiá-lo durante o ato de ler. Inferimos, então, que quanto mais diversificadas forem as experiências leitoras do aluno, maior será a sua busca por respostas e, conseqüentemente, gerará uma sucessão de leituras que o levará naturalmente a formar um hábito.

Entendemos que a escola deve ser esse espaço de fomento na busca pelo conhecimento, que estimula no aluno um comportamento do ato de ler como uma atividade habitual. Dessa maneira, quanto mais diversificados forem os textos, mais provocados os alunos se sentirão na realização dessa prática.

Do exposto, percebemos que o trabalho com gêneros textuais se apresenta cada vez mais necessário para que a escola cumpra a sua função social de formar leitores competentes e cidadãos conscientes.

No ensino de modo geral, e em sala de aula de modo particular pode-se tratar os gêneros na perspectiva [...] de levar os alunos a produzirem ou analisarem eventos linguísticos os mais diversos, tanto escritos como orais, e identificarem as características de gênero em cada um. É um exercício que além de instrutivo também permite praticar a produção textual. (MARCUSCHI, 2002, p. 35)

A partir do que afirma Marcuschi (2002), observa-se que o trabalho com gêneros textuais possibilita uma leitura mais produtiva, por isso a sua relevância para formar leitores

críticos e cidadãos atuantes que, a partir da análise de textos diversos, ampliarão a sua visão de mundo e poderão atuar significativamente numa sociedade letrada, o que interferirá também na produção textual, conferindo maiores possibilidades de se fazerem ouvidos.

Além das questões da leitura relativas ao gênero textual, é importante perceber como se dá a aplicabilidade da leitura no Ensino Fundamental. Na seção seguinte, focalizam-se nas funções e nas práticas do ensino de leitura no Ensino Fundamental, tendo a BNCC como parâmetro a fim de instrumentalizar os professores no sentido de desenvolver estratégias de trabalho com leitura com vistas ao fomento das competências linguísticas para a inserção no mundo globalizado, o qual exige habilidades que vão além das tarefas relacionadas ao mundo do trabalho. Na visão de Bronckart, Machado e Matencio (2006), as tentativas contemporâneas do desenvolvimento de competências mascaram a ideologia segundo a qual a formação deve cumprir os objetivos próprios da lógica econômica.

Para esclarecer o seu ponto de vista sobre essa questão, Bronckart, Machado e Matencio (2006, p. 192) colocam que:

A formação dessas competências tem como única finalidade a eficácia econômica; não sendo nunca mencionadas nem o papel que podem e devem desempenhar as competências no desenvolvimento da autonomia das pessoas, nem o papel das competências na melhoria das capacidades dessas pessoas para contribuir na transformação permanente dos pré-construídos de sua comunidade.

Nesse contexto, a BNCC pode ser um meio de fomento ao desenvolvimento humano no sentido que o ISD propõe, ou pode representar apenas mais uma forma de mascarar a ideologia segundo a qual o indivíduo deve se apropriar de conhecimentos que o habilitem a desenvolver tarefas no contexto do mundo do trabalho, ou seja, desenvolver capacidades esperadas dos trabalhadores, fazendo frente às situações que são exigidas para esse campo específico. Esses aspectos é o que pretendemos observar na análise que faremos da BNCC no tópico seguinte.

4 A BNCC E O CONTEXTO DO ENSINO DE LINGUAGENS

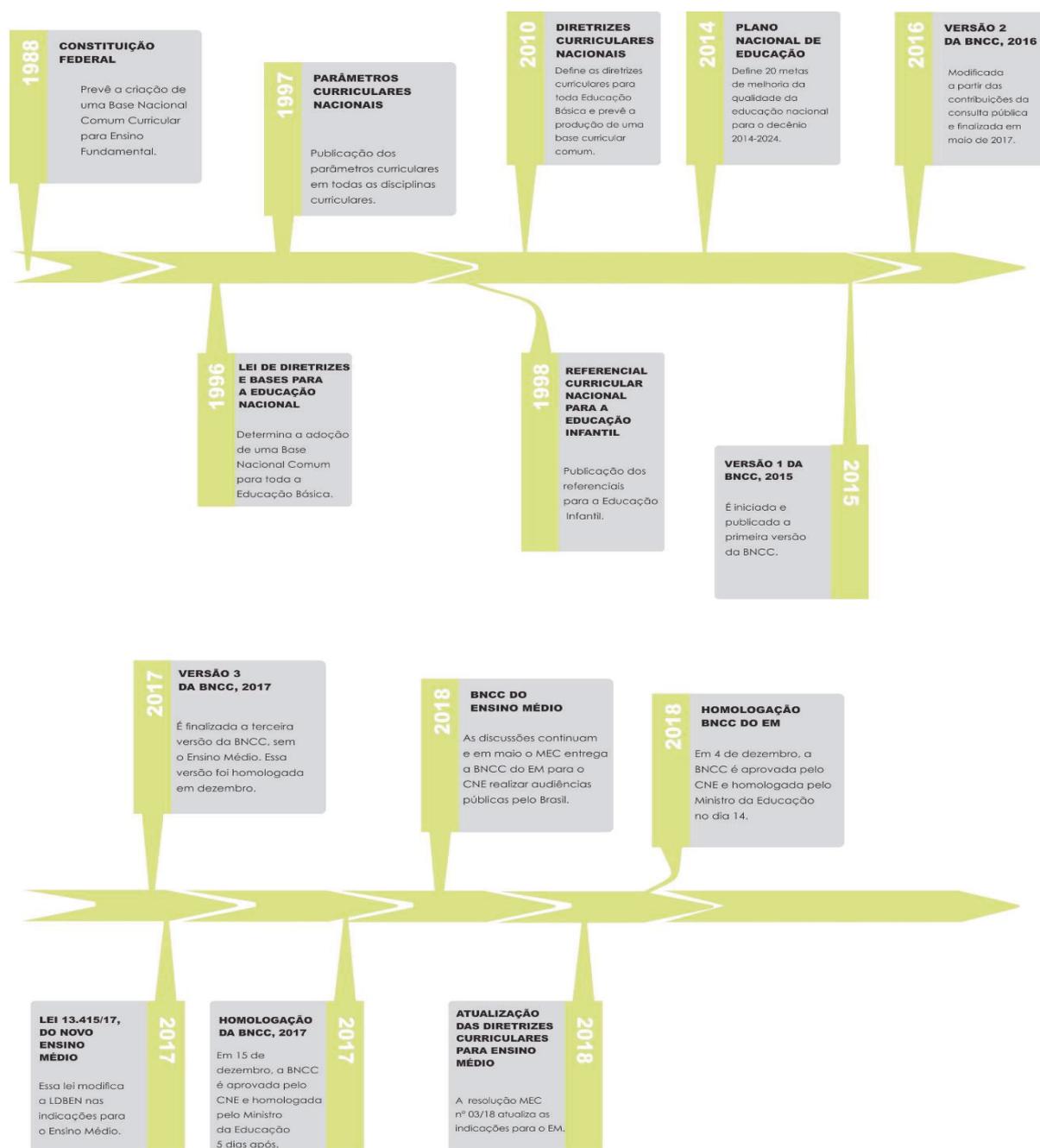
Ao verificarmos como a BNCC se articula com os estudos propostos pelo ISD, pretendemos trazer para o dia a dia da escola a discussão sobre a possibilidade de serem adotadas diferentes posturas frente às questões linguísticas. Tendo em vista que este documento se trata de um projeto de educação para todos os cidadãos brasileiros, é importante também refletir como e se esta Lei manifesta um projeto de escola que busca primordialmente a formação de indivíduos para o exercício da cidadania ou destina-se à formação para o mercado de trabalho, tendo este como o fim único da educação.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo homologado na sua totalidade em 2018, quando foi incluído o ensino médio. O documento é um conjunto orgânico no qual são apresentados os conhecimentos, competências e habilidades básicas que o aluno deve desenvolver na Educação Básica. O nosso estudo se deteve à parte que trata das competências a serem desenvolvidas em Língua Portuguesa, especificamente no eixo de leitura, no nível do Ensino Fundamental (BRASIL, 2018).

Consideramos importante entendermos o contexto de elaboração e homologação da BNCC. Os estudos relativos à elaboração da Base iniciaram-se em 2014, com a realização, em Brasília, da Conferência Nacional pela Educação (CONAE 2014). Essa conferência teve como base seminários municipais realizados durante o ano de 2013, nos quais foram eleitos delegados para a conferência nacional. A CONAE culminou com a elaboração do Documento-Referência - CONAE/2014, que nortearia a construção da Base Nacional Comum Curricular. A formulação desse documento teve como referencial o Plano Nacional de Educação (PNE), promulgado em 2014, com vigência de 10 anos. Durante o período de sua elaboração, realizaram-se seminários e mobilizações para participação de professores e, antes da publicação da versão final, disponibilizaram-se versões preliminares para consulta por parte dos profissionais da educação (GERHARDT; AMORIM, 2019).

Na página seguinte, mostramos, na **Figura 1**, o quadro resumo do percurso histórico de elaboração da BNCC.

Figura 1 – Percurso histórico da elaboração da BNCC



Fonte: Caderno Pedagógico nº 2 Somos Educação, ed. 2019.

A partir da sua homologação, em 2018, a BNCC é o documento que norteia a elaboração de planos e projetos educacionais dos entes federados e das escolas, garantindo uma homogeneidade dos conteúdos a serem ensinados em todo o território nacional. Este documento tem como marco legal norteador a Constituição Federal (BRASIL, 1988) que estabelece, no

Artigo 205, a educação como direito de todos e, no Artigo 210, define que a União em cooperação com Estados e Municípios fixará conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental. Também, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), no Artigo 9º, Inciso IV, designa que:

Cabe à União estabelecer em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 1996).

A noção de desenvolvimento de competências que a LDB/96 trata foi ampliada nos documentos oficiais posteriores, como as Diretrizes Curriculares Nacionais, na década de 1990, documento que foi revisado em 2000. Em 2014, a Lei nº 13.005/2014, que promulga o PNE, também estabelece que os entes federados devem elaborar diretrizes curriculares para a Educação Básica. A BNCC é, então, o documento que cumpre o estabelecido nas bases legais anteriores, normatizando os conteúdos mínimos a serem ensinados nas escolas de todo o Brasil na etapa da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio).

Com relação a sua estrutura, esse documento divide a Educação Básica em: etapa da Educação Infantil, etapa do Ensino Fundamental - separada em Fundamental I e II – e etapa do Ensino Médio. Os conteúdos a serem ensinados/aprendidos na escola estão divididos em áreas gerais do conhecimento e em áreas específicas de cada componente curricular. A BNCC estabelece, ainda, as competências a serem desenvolvidas em cada conteúdo para cada etapa e explicita, também, as aprendizagens a serem desenvolvidas durante cada ano de escolarização.

Na página seguinte, mostramos, na **Figura 2**, a estrutura geral da BNCC:

Figura 2 – Estrutura geral da BNCC



Fonte: BNCC (BRASIL, 2018)

Como vimos, a **Figura 2** retrata a centralidade das concepções de competências e habilidades na versão vigente da BNCC. As competências indicam de forma clara o que “os alunos devem saber” e o que “devem saber fazer” (BRASIL, 2018, p. 13), enquanto as habilidades estão relacionadas a diferentes objetos de conhecimento e devem levar ao desenvolvimento das competências gerais e específicas da BNCC (SZUNDY, 2019, p. 131).

Vale salientar que a homologação da BNCC anula, como documento oficial, documentos como: PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), PCN+ e OCEM (Organização Curricular para o Ensino Médio), documentos estes que norteavam a elaboração dos currículos da Educação Básica tanto para a Educação Infantil, como para o Ensino Fundamental e Médio. Hoje, o documento válido é a BNCC que, ao contrário dos anteriores, que eram documentos norteadores, é uma lei sendo, então, mais impositiva (GERHARDT; AMORIM, 2019).

O contexto de elaboração da BNCC, em relação à conjuntura política do Brasil, também nos traz uma reflexão importante. Tendo em vista que a educação reflete a visão ideológica do gestor político e considerando que no percurso da sua elaboração, grupos políticos diferentes estiveram na administração do país, depreendemos que concepções ideológicas diferentes participaram do processo de elaboração, as quais influenciaram na forma como os conteúdos escolares são pensados.

Considerando que a concepção de escola está atrelada à concepção de que tipo de sujeitos se deseja formar, evidenciamos o impacto que a BNCC incide sobre a formação dos cidadãos brasileiros, tendo em vista tratar-se de uma lei que norteia a formação do currículo para todas as escolas do país.

Tílio (2019) nos demonstra a seguir o contexto político no qual o texto da BNCC foi elaborado e promulgado:

Escrita em pouco menos de quatro anos, entre a promulgação da lei que a institui e a sua promulgação, atravessou gestão de seis ministros da educação (além de um interino) em dois governos. Iniciada em um governo democraticamente eleito, foi terminada em um governo em que o vice-presidente assumiu o posto da sua titular, após um processo de *impeachment* nitidamente marcado por articulações políticas e em que a própria perícia do Senado Federal reconheceu que não havia respaldo jurídico para o processo (TÍLIO, 2019, p. 9).

A reflexão sobre este contexto é importante para percebermos de forma crítica que a BNCC, da sua idealização até a promulgação, atende a interesses políticos e a visões ideológicas diferentes, as quais resultam em mudanças importantes no âmbito da sua elaboração.

Nesse contexto, consideramos significativo problematizarmos os conceitos de competência e habilidades que centralizam o ensino dos conteúdos presentes na Base. Esses conceitos reportam aos PCN. Contudo, na visão de Gerhardt (2019), nos PCN de Língua

Portuguesa, a ênfase recaía sobre o conceito de habilidade, e a competência se apresentava de forma periférica. No caso da BNCC, essas noções se invertem. Segundo Gerhardt (2019, p. 96):

É relevante observar que, nos PCN, o termo *habilidades*, embora também passível de discussão, está ligado a ações específicas – no caso do ensino de português, ações com a linguagem (TÍLIO, 2012). No caso da BNCC, ser competente em algo é tratado como um “direito” e envolve a ideia de transferência de conhecimentos aprendidos em sala de aula para outras e mais amplas instâncias sociais. Mas essa transferência se dá com a finalidade de resolver problemas em *um mundo já dado*, cuja construção não envolveu a participação das pessoas, e nem pressupõe qualquer ação de problematização da forma como esse mundo foi construído.

Do exposto, percebemos claramente que o conceito de competências e habilidades, tão enfatizadas na versão final da BNCC, aponta para o contexto político liberal que vigora atualmente, no qual prevalece a visão de mercado e, conseqüentemente, evidencia a visão dos agentes políticos de que a formação dos indivíduos tem como objetivo principal suprir as necessidades de assumir postos de trabalho na produção de bens e consumo.

Neste contexto, é importante refletirmos sobre o projeto de educação que almejamos como profissionais da educação e questionarmos se, unicamente, a elaboração de um currículo assegura uma aprendizagem satisfatória por parte dos alunos.

Com relação ao ensino de português baseado em competências, Gerhardt (2019) coloca que apesar de esse conceito, historicamente, ter sido amplamente aceito, na atualidade, estudiosos observam alguns problemas, dos quais o autor nos apresenta quatro, que elencamos a seguir: primeiramente, ele coloca que a Base dos conceitos de competências e habilidades é behaviorista. Assim, a escola trabalha com o objetivo de perceber como o aprendizado influencia no comportamento dos alunos; o segundo problema está relacionado à questão dos materiais didáticos que não apresentam nenhuma didática que auxilie o professor com relação aos processos de leitura, o foco desses materiais está na análise linguística; o terceiro problema diz respeito ao fato de incentivar um ensino descritivo sem relacioná-lo aos problemas com os quais os alunos convivem cotidianamente; o quarto problema se refere à prática de ensino de linguagem que não se relaciona com a vida dos alunos, assim, eles percebem esses conteúdos apenas como tarefa da escola.

Ao explicitar esses problemas presentes na BNCC, Gerhardt (2019) pretende nos mostrar o objetivo de seus idealizadores de manterem as estruturas de poder que já estão postas

e alertar os professores a refletirem sobre como praticar um modelo de ensino de Língua Portuguesa, e especialmente de leitura, que represente uma ruptura com um padrão estabelecido de ensino/aprendizagem e que corresponda às reais necessidades dos alunos, um ensino que os capacite à construção de novas subjetividades e de uma formação que os torne autônomos e os inclua conscientemente na sociedade.

Outro aspecto observado por Gerhardt (2019, p. 95) que consideramos importante evidenciar diz respeito à ausência de educadores como Paulo Freire e Darcy Ribeiro no texto da BNCC:

Darcy Ribeiro e Paulo Freire, suas ideias e muitas outras mais que sucedem ao Manifesto Escolanovista estão ausentes da BNCC. Os efeitos dessa ausência acarretam uma visão de educação como um processo facilitador de construção de conhecimentos para a adaptação a uma realidade que não deixa espaço para problematizações. As relações entre essa ausência e os aspectos e objetivos de aprendizado inferidos na BNCC produzirão consequências no ensino de português como língua materna.

Tendo em vista que Darcy Ribeiro e Paulo Freire defendiam um modelo de educação democrático e libertador das estruturas sociais vigentes, no qual os educandos pudessem se reconhecer e problematizar a suas realidades, a ausência das visões desses dois educadores nos mostra que, como explicitamos, a base ideológica da BNCC está atrelada a uma visão que busca manter as mesmas estruturas sociais onde as pessoas têm seus papéis definidos e assim deve permanecer.

O texto da BNCC (2018) explicita o compromisso de desenvolver um modelo de educação que privilegia a formação integral do educando. Neste contexto, o processo educativo deve estar comprometido com um ensino que vai além do simples repasse de informação. Para isso, a BNCC suscita a ideia de inclusão e inovação, as quais são requisitos que a posicionam como um produto moderno, que traduz os anseios e as necessidades da sociedade atual.

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar

soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades. (BNCC, 2018, p. 14)

Do exposto, depreende-se a preocupação com a formação integral do indivíduo que atua numa sociedade globalizada. Podemos inferir que a BNCC traduz a preocupação da escola em formar pessoas que executem atividades em um contexto cada dia mais diverso, e não pode prescindir da leitura como ferramenta que o posiciona nesse cenário como cidadão pleno.

Considerando que esta pesquisa se propõe a analisar os aspectos relacionados à leitura presente na BNCC em relação ao Ensino Fundamental, um aspecto importante a considerarmos é a duração desta etapa da educação que abrange um período muito longo e importante da vida das pessoas, passando da infância até a adolescência (6 a 14 anos). Nessa fase, o indivíduo passa por mudanças significativas.

O Ensino Fundamental, com nove anos de duração, é a etapa mais longa da Educação Básica, atendendo estudantes entre 6 e 14 anos. Há, portanto, crianças e adolescentes que, ao longo desse período, passam por uma série de mudanças relacionadas a aspectos físicos, cognitivos, afetivos, sociais, emocionais, entre outros. Como já indicado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos (Resolução CNE/CEB nº 7/2010), essas mudanças impõem desafios à elaboração de currículos para essa etapa de escolarização, de modo a superar as rupturas que ocorrem na passagem não somente entre as etapas da Educação Básica, mas também entre as duas fases do Ensino Fundamental: Anos Iniciais e Anos Finais (BNCC, 2018, p. 57).

É nessa fase que o processo de alfabetização e letramento se inicia efetivamente e se concretiza. Assim, faz-se necessário que a leitura no Ensino Fundamental seja bem trabalhada, pois esse processo marcará significativamente a vida escolar do educando. Além das rupturas que o texto da Base menciona, devemos considerar ainda a duração dessa etapa, que é relativamente longa, então, faz-se necessário, na elaboração do currículo, que os sistemas de ensino e as escolas evidenciem o trabalho com leitura de forma que ao seu término, os alunos dominem as competências propostas para este componente.

Nessa fase da vida, os educandos estão também tomando novos posicionamentos diante do mundo, tornam-se mais autônomos e ampliam a capacidade de abstração e argumentação, características que podem ser exploradas para que se incentive a realização de leituras mais complexas, contudo, sem se desvincular das experiências anteriores.

Importante considerar, também, que nesta fase os indivíduos ampliam as suas experiências em relação ao convívio que mantêm com o mundo através dos recursos tecnológicos e da necessidade de reconhecimento e engajamento em um grupo. Uma vez que as atividades humanas se realizam nas práticas sociais, as experiências com uma diversidade de textos poderá ser uma forma de ampliar as experiências e as suas relações com o mundo letrado. Como bem se expressa o texto da BNCC,

As atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital. Por meio dessas práticas, as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais. Nessas interações, estão imbricados conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos. (BNCC, 2018, p. 63)

Com relação ao componente específico de Língua Portuguesa, a BNCC dialoga com estudos atuais que expressam a noção de linguagem como atividade interacional que se realiza nas práticas sociais e tem o texto como centro do processo de trabalho para o desenvolvimento de habilidades relacionadas às atividades de linguagem:

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. (BNCC, 2018, p. 67)

A perspectiva exposta dialoga com os estudos sobre as atividades de linguagem e aponta para uma formação na qual será oportunizada ao indivíduo a possibilidade de ser inserido num contexto mais amplo de atuações na sociedade, uma vez que poderá, pela diversidade de textos estudados, construir alternativas para a sua atuação na vida pública, mediadas pela linguagem de forma crítica e significativa.

Outro aspecto importante presente na BNCC é a preocupação com a inserção, nos conteúdos de linguagem, das ferramentas relacionadas aos novos letramentos em simultaneidade com os letramentos historicamente construídos e consolidados pela tradição. Sobre essa perspectiva, está expresso que:

Não se trata de deixar de privilegiar o escrito/impresso nem de deixar de considerar gêneros e práticas consagrados pela escola, tais como notícia, reportagem, entrevista, artigo de opinião, charge, tirinha, crônica, conto, verbete de enciclopédia, artigo de divulgação científica etc., próprios do letramento da letra e do impresso, mas de contemplar também os novos letramentos, essencialmente digitais. Como resultado de um trabalho de pesquisa sobre produções culturais, é possível, por exemplo, supor a produção de um ensaio e de um vídeo-minuto. No primeiro caso, um maior aprofundamento teórico-conceitual sobre o objeto parece necessário, e certas habilidades analíticas estariam mais em evidência. No segundo caso, ainda que um nível de análise possa/tenha que existir, as habilidades mobilizadas estariam mais ligadas à síntese e percepção das potencialidades e formas de construir sentido das diferentes linguagens. Ambas as habilidades são importantes. Compreender uma palestra é importante, assim como ser capaz de atribuir diferentes sentidos a um *gif* ou meme. Da mesma forma que fazer uma comunicação oral adequada e saber produzir *gifs* e memes significativos também podem sê-lo. (BNCC, 2018, p. 69)

O fato de esse documento expressar a importância dos novos letramentos e multiletramentos revela a preocupação com a formação do cidadão para desempenhar atividades inovadoras no mundo atual e capacitá-lo para profissões futuras num mundo cada dia mais globalizado.

Relativamente ao eixo leitura, a BNCC coloca a diversidade de textos e de possibilidades que a leitura possibilita.

O Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades. (BNCC, 2018, p. 71)

Os aspectos relacionados à leitura apontam para o aspecto dialógico e heterogêneo que contemplam as concepções atuais, porém não se expressam sobre o estudo das práticas languageiras como forma de valorização e inserção da cultura do aluno nas práticas escolares, reconhecendo-a como forma de enriquecimento cultural e linguístico.

A Base Curricular Comum está prevista nas Metas 2, 3 e 7 e Estratégias 2.1, 3.2 e 7.1, respectivamente, do PNE (BRASIL, 2014), com validade até 2024, contudo, para que a sua implementação aconteça de forma efetiva, é importante a implementação de outras metas que seriam complementares tais como a Meta 1, que trata da universalização da Educação Infantil; a Meta 5, que trata da alfabetização de todas as crianças até o 3º ano do Ensino Fundamental; Meta 16, que trata da formação de professores; Meta 17, que trata da valorização do profissional da educação; Meta 19, que trata da democratização da gestão escolar; Meta 20, que trata sobre ampliação de investimentos (BRASIL, 2014). O cumprimento dessas outras metas é extremamente significativo e impactante para a educação brasileira. No entanto, ainda não foram implementadas amplamente, fato que compromete uma implantação eficaz da BNCC.

No que se refere ao ensino de linguagem, a BNCC estabelece dez competências gerais a serem desenvolvidas e explicita as aprendizagens essenciais que cada estudante deve aprender, as quais serão desenvolvidas em cada etapa da Educação Básica. Em relação à Língua Portuguesa, são apresentadas dez competências específicas para essa área, das quais cinco - as Competências 3, 6, 7, 8 e 9 - tratam de leitura, sendo que a Meta 9 trata, especificamente, da leitura literária.

Nesta pesquisa, buscamos compreender o estabelecimento das competências da BNCC à luz dos estudos referendados, que nos oferecem uma visão de linguagem enquanto dialógica, constitutiva de sujeitos, impulsionadora da ação humana e geradora de desenvolvimento, com estudos ancorados em ações situadas, e a leitura como descobridora de novos mundos, a qual fomenta o conhecimento, e como forma de fruição específica do letramento, possibilitando a produção de um posicionamento crítico, por isso, transformadora.

O Ensino Fundamental é uma das etapas mais importantes da escolarização das crianças. Na BNCC, esta fase do ensino está dividida em Ensino Fundamental I (de 6 a 10 anos) e Fundamental II (de 11 a 14 anos). Por este motivo, as escolas que oferecem o Ensino Fundamental precisam ser acolhedoras, e os professores serem pedagogicamente e culturalmente sensíveis para que este primeiro contato marque positivamente os alunos, de forma que eles passem a gostar da escola e se encantem pelas atividades realizadas. Essas atividades devem ser conduzidas no sentido de despertar o gosto pela leitura, assim, a contação de histórias e as rodas de leituras oferecem oportunidades para que as crianças se aproximem

dos professores e, ao mesmo tempo, encantem-se com os livros, de forma que ler passe a ser a atividade principal.

Mesmo não sendo alfabetizada, a criança pode adentrar o mundo letrado. Contudo, percebemos a preocupação dos documentos oficiais com a alfabetização como está posta na Meta 5 do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), ao expressar que todas as crianças devem estar alfabetizadas até concluírem o terceiro ano do Ensino Fundamental.

Esta parece ser uma meta simples de se cumprir, no entanto muitos alunos concluem os nove anos do Ensino Fundamental sem aprenderem a ler e a escrever com fluência. Esta realidade pode ser considerada como uma falha da escola, e suas consequências na vida dessas pessoas precisam ser avaliadas como um atraso para o seu próprio desenvolvimento e para o desenvolvimento do país.

Dessa forma, o sistema escolar brasileiro exclui grande parte dos seus cidadãos, deixando-os à margem da produção e do acesso ao conhecimento. Sobre essa exclusão, Antunes (2009, p. 193) coloca que:

Basta pensar em todas as oportunidades das quais os “não leitores” são excluídos: o analfabeto pleno, o analfabeto funcional, isto é, o alfabetizado afastado da prática da leitura. Todos esses “não leitores” são, preferencialmente, candidatos a estarem de maneira mais ou menos profunda, “imersos” no mundo, de cabeça encoberta, sem “olhos” para ver determinados tipos de objetos. Sem saber muito do que se passa à volta de si, costumam ter apenas restritas possibilidades de poderem intervir no curso de suas vidas e dos grupos que atuam.

Importante considerar que grande parte desses “não leitores” aos quais Antunes (2009) se refere frequentaram a escola durante um longo período da sua vida, no entanto, sem ser imersa no mundo da leitura. Inferimos, assim, que simplesmente acessar a escola não gera uma mudança significativa na vida das pessoas.

Neste contexto, consideramos que a prática da leitura no Ensino Fundamental toma uma proporção de grande importância para que o processo de escolarização represente uma oportunidade de mudança, principalmente, para as pessoas das classes sociais menos favorecidas para as quais o acesso ao conhecimento representa a via mais provável de mobilidade social.

Neste sentido, é que consideramos relevante a implementação de políticas públicas para enfrentamento de problemas relacionados à leitura no Brasil, e a BNCC se apresenta como uma

possibilidade de proporcionar que o ato de ler ocupe um lugar de destaque no currículo escolar, uma vez que poderá permitir o acesso a um acervo cultural que amplia o repertório de informação dos estudantes e instrumentaliza-os para uma intervenção mais ampla e significativa no mundo.

Contudo, apesar de toda expectativa gerada em torno da BNCC, não vislumbramos que ela, sozinha, seja capaz de transformar uma realidade histórica com sequelas tão profundas como no caso do Brasil, corrigindo toda a desigualdade educacional em que vivemos. Um currículo comum não é suficiente para suprir toda a carência que se gerou ao longo de toda a história deste país.

Na visão de Rogério Tílio, (2019, p. 12), “O discurso por trás da implementação da BNCC é o de que, com ela, todos têm chances iguais, e aqueles que não forem bem-sucedidos não o foram por (falta) de mérito próprio.” Faz-se necessário problematizar essa visão, posto que, na ótica de Tílio, ela não se sustenta quando deparada com uma análise mais profunda deste documento. Em relação a essa visão, o que se depreende de uma análise de pontos específicos de leitura na BNCC está expresso na concepção de Szundy (2019). Segundo este, a noção mais evidente compreendida no texto final é “a ideia de que práticas e usos das línguas (*gens*) *instauram relações de poder* que podem incluir ou excluir, legitimando as identidades e práticas de certos grupos em detrimento daquelas rotuladas como inferiores ou marginais” (SZUNDY, 2019, p. 136 – grifos do autor).

Temos em vista que será necessário um investimento massivo na questão da leitura, entendendo-a, como Bronckart (2006), que as práticas de linguagens ou práticas discursivas conduzirão os seres humanos no desenvolvimento de potencialidades que produzirão mudanças, tanto em relação aos conhecimentos quanto a sua capacidade de ação no mundo e a sua formação identitária.

Nesse âmbito, o ensino da Língua Portuguesa nas escolas brasileiras precisa ser encarado numa perspectiva inclusiva e transformadora. Perspectiva que não evidenciamos na BNCC, segundo o ponto de vista Gerhardt e Amorim (2019). Segundo esses autores, o projeto de educação do atual governo não evidencia uma possibilidade de mudança no que diz respeito à transformação da vida das pessoas de classes sociais menos favorecidas. O que fica mais evidente nesse momento é a subserviência a um contexto maior de globalização, em que

prevalece uma visão de capital que domina a visão imperialista das grandes economias mundiais. Nesse sentido, Gerhardt e Amorim (2019, p. 92) colocam o seguinte:

Esse macrocontexto, ao qual o governo que promulga a BNCC é absolutamente subserviente, define todas as ações que pretendo avaliar nesse texto. Portanto, logo de partida afirmo que eles tornam a BNCC inviável para a construção de um sistema educacional capaz de nos impulsionar como nação desenvolvida, já que se prestam a “gerenciar e manter a marginalidade da maioria”.

Inferimos, então, que para a BNCC ser constituída como o documento norteador das atividades pedagógicas a serem desenvolvidas nas escolas brasileiras e que apresenta os competências de que os estudantes necessitam, para realmente impulsionar uma educação inclusiva, transformadora e preocupada com todos os cidadãos, deve ser comprometida com os seres humanos, cidadãos deste país que, uma vez formados, poderão conviver e produzir em um mundo globalizado, agindo conscientemente de acordo com princípios que, antes de tudo, privilegiem o bem-estar de outros seres humanos. E não apenas desenvolver tarefas relacionadas ao mundo econômico num contexto de globalização.

Nesse sentido, lembramos que, se a BNCC se apresenta como uma oportunidade de mudança, essa mudança não será impulsionada pelos agentes políticos. Caberá aos professores assumirem a responsabilidade de buscarem nesse documento as brechas para implementarem um ensino que privilegie a leitura como projeto interdisciplinar. Nesse âmbito, como nos lembra Antunes (2009, p. 187), “A leitura deve ser vista como dever de toda a escola.”

Evidentemente, não pretendemos com essa observação atenuar o papel da disciplina de Língua Portuguesa como impulsionadora do ato de ler. Entendemos que essa disciplina deve se encarregar de forma mais específica a trabalhar o desenvolvimento das competências relacionadas à leitura. Porém, ela não pode, sozinha, dar conta de todas as habilidades necessárias para o desempenho competente de uma tarefa tão complexa, e com uma função social tão significativa quanto o processo de ler.

Nesse contexto, é importante contextualizar as competências de leitura na BNCC, entendendo que as atividades de linguagem são instrumentos para o desenvolvimento e para as ações humanas. É o que fazemos na seção seguinte.

4.1 AS COMPETÊNCIAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NA BNCC

A leitura, como temos procurado mostrar até aqui, é uma atividade complexa e, ao mesmo tempo, necessária para o exercício pleno da cidadania. Por este motivo, deve configurar-se como direito de todos. Também, buscamos explicitar que a BNCC representa uma possibilidade de implementação de novo projeto de educação no qual a leitura seja colocada como prioridade não apenas nas aulas de Língua Portuguesa, mas que precisa ser encarado como um projeto da escola. Sendo, assim, atribuição dos professores de todas as disciplinas, uma vez que para a análise de um problema de qualquer matéria “é necessária a mobilização de diferentes tipos de conhecimento suscitados na atividade de leitura”, como coloca Antunes (2009, p. 187).

Consideramos que qualquer projeto educativo que se pretende inovador e modificador de uma realidade opressora, para uma educação libertadora, para além da viabilidade, deve apresentar uma proposta inclusiva e transformadora. Uma vez que compreendemos as questões sobre linguagens como essenciais para o desenvolvimento humano, entendemos a leitura como basilar destas questões. Diante de aspectos que envolvem a leitura, é importante que pensemos como se percebem a transformação, a inclusão e o desenvolvimento das potencialidades humanas na BNCC.

No sentido de organizar os componentes curriculares, a distribuição dos conteúdos na BNCC está dividida em áreas do conhecimento. O componente Língua Portuguesa está inserido em um contexto maior que é a área das linguagens, e contempla os seguintes eixos: leitura/escuta, oralidade, análise linguística/semiótica e produção textual. Cada eixo está dividido em habilidades específicas para o Ensino Fundamental - Anos Iniciais (1º ao 5º) e Anos Finais (6º ao 9º).

Apresentamos a seguir um quadro no qual constam as dez competências de Língua Portuguesa que devem ser desenvolvidas durante o Ensino Fundamental. Depreende-se que, concluindo essa etapa da educação, o indivíduo terá adquirido os conhecimentos linguísticos que estão explicitados abaixo, tendo, assim, potencializado suas habilidades linguísticas e, conseqüentemente, ampliado sua capacidade de atuação no mundo.

Quadro 1: Competências específicas de Língua Portuguesa na BNCC

1. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
2. Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.
3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulem em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.
4. Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.
5. Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual.
6. Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.
7. Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.
8. Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).
9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.
10. Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.

Fonte: (BRASIL, 2018).

Na visão de Bronckart, Machado e Matencio (2006), o termo competência precisa ser problematizado como forma de perceber que houve uma transformação histórica desde quando foi introduzido por Chomsky, em 1955. Nessa problematização, Bronckart, Machado e Matencio (2006) consideram que se no início esse termo nomeava uma capacidade inata e universal de que todo ser humano era linguisticamente dotado, com as transformações ocorridas e, principalmente, a sua adoção no campo da formação, hoje ele é usado na acepção de uma formação para inseri-las na lógica do mercado.

Os autores observam que:

Consequentemente, a formação dessas competências tem como única finalidade a *eficácia econômica*; não sendo nunca mencionadas nem o papel que podem e devem desempenhar as competências no desenvolvimento da autonomia das pessoas, nem o papel das competências na melhoria das

capacidades dessas pessoas para contribuir na transformação permanente dos pré-construídos de sua comunidade (BRONCKART; MACHADO; MATENCIO, 2006, p. 192). (grifos do autor).

Nesse sentido, na observação das competências, inferimos que a BNCC ainda mantém uma visão conservadora do ensino de Língua Portuguesa. A Base não propõe o domínio das competências linguísticas como fator de desenvolvimento das potencialidades humanas como propõe o ISD. Constatamos, então, que, apesar de a BNCC se apresentar como uma possibilidade de revolucionar o ensino formando pessoas com habilidades mais adequadas ao mundo atual, percebemos também que essa formação ainda não contempla todas as necessidades dos estudantes.

Outro aspecto que consideramos importante salientar novamente diz respeito a não encontrarmos na BNCC as valiosas contribuições de estudiosos como Paulo Freire e Darcy Ribeiro, considerando que estes pensadores, entre outros, foram pioneiros no sentido de se empenharem na construção de um projeto de educação para o Brasil.

Assim, consideramos a visão de Gerhardt (2019, p. 95):

Os efeitos dessas ausências acarretam uma visão de educação como um processo facilitador de construção de conhecimento para a adaptação a uma realidade que não deixa espaço para problematizações. As relações entre essas ausências e os aspectos e objetivos de aprendizagem inferidos na BNCC produzirão consequências no ensino de português como língua materna.

Tendo em vista que a leitura é um eixo do ensino de português, inferimos que é necessária, ainda, uma visão de ensino/aprendizagem de leitura com base em estudos que a apresentam como uma forma de superação da transferência de conhecimento para resolver problemas no contexto de uma atividade econômica, mas, para além desse objetivo, formar mentes críticas capazes de participar na construção de mundos e na problematização e transformação do que já foi construído.

É de grande relevância compreender como a BNCC orienta o trabalho com a leitura no Ensino Fundamental e perceber o que se pode aliar à abordagem da leitura em sala de aula. Nessa perspectiva, entendemos que o ISD é uma teoria que traz inúmeras contribuições para a ampliação dos conceitos de leitura e para sua condução no ensino, de modo que é possível aliá-lo e associá-lo nesse trabalho de desenvolvimento das competências de leitura. Esses aspectos

ficarão mais perceptíveis a partir da análise das competências da Língua Portuguesa feita a seguir.

1. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.

Essa competência trata sobre compreender aspectos complexos da língua, explicitando-a enquanto fenômeno que se efetiva na interação do indivíduo com um contexto que envolve a dimensão humana, relacionada ao dialogismo e à constituição de identidades. Esta concepção converge com o que postula o ISD, ao defender a linguagem como uma ação humana que regula o agir.

Percebemos, também, que essa competência está formulada dentro da visão que se refere a questões da linguagem enquanto constitutiva de sujeitos, e a aspectos relacionados ao letramento que refletem sobre o uso da língua escrita como fenômeno social, o que se articula com Kleiman (2004, p. 5), ao defender que “Letramento é um conceito criado para referir-se aos usos da língua escrita na escola, e em todo lugar”, o que remete, ainda, aos contextos de uso da língua explicitados nessa competência.

2. Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.

Essa competência focaliza a apropriação da linguagem escrita como meio de interagir na vida em sociedade nos mais diversos setores. Também, se relaciona à linguagem como ação interativa, quando estabelece que as atividades de linguagem, no caso, a linguagem escrita, será necessária para a construção de conhecimentos por parte do indivíduo.

Aspecto importante que ressaltamos e devemos levar em conta no trabalho com essa competência diz respeito à complexidade que envolve a apropriação da linguagem escrita e o aspecto conflituoso que Bronckart, Machado e Matencio (2006) atribuem às interações sociais,

tendo em vista o seu aspecto processual. Assim, a apropriação da língua escrita, reconhecendo-a “como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social” (BNCC, 2018, p. 65) precisa ter como ponto de partida o conhecimento prévio do aluno. Inferimos que, com relação ao ensino de linguagens, devemos partir da linguagem que o aluno já domina, da sua cultura, das suas vivências. Assim, o conhecimento será construído num processo interacional de negociação, sem rupturas bruscas com a linguagem dos alunos, uma vez que a linguagem não pode ser vista isoladamente do seu caráter social.

3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.

Esta competência diz respeito à leitura, escuta e à produção textual, oral ou escrita, como forma de participação nos diversos campos da sociedade, remetendo, dessa forma, aos gêneros textuais. Retomamos os critérios de análise para as competências específicas de leituras: 1) Quais princípios do ISD podem ser associados às competências de leitura da BNCC? 2) Como os princípios do ISD podem contribuir para a ampliação do conceito de leitura na BNCC?

Na visão de Bronckart, Machado e Matencio (2006, p. 147-148), à luz do ISD, ao tratarem “das condições de produção textual”, fazem uma ampla análise que propõe um “esquema geral da arquitetura textual”, apresentando três níveis que vão do mais profundo ao mais superficial, sempre estruturados pelos gêneros. Segundo estes autores,

O nível mais profundo que chamamos de infra-estrutura é definido pelas características de planejamento geral do conteúdo temático [...] o segundo nível é constituído pelos mecanismos de textualização [...] o nível mais superficial é dos mecanismos de tomada de responsabilidade enunciativa e de modalização (BRONCKART; MACHADO; MATENCIO, 2006, p. 148-149).

Observamos que estes três níveis especificados por Bronckart, Machado e Matencio (2006) reivindicam dos agentes conhecimentos das estruturas e categorias linguísticas, de forma que sejam construídos textos compreensíveis, autônomos, fluentes e críticos que compartilhem conhecimento, vivências, posicionamentos e sentimentos, conforme descreve esta competência na BNCC, e que, além disso, esses textos possibilitem as mais variadas experiências de leitura,

que pode ser vista como partilha, influência, representação, conforme o segundo critério estabelecido para a discussão analítica.

Percebemos que a BNCC, ao se referir aos “diferentes campos de atuação social”, enfatiza a importância dos gêneros, uma vez que estes são meios construídos para possibilitar ações de linguagem, para Bronckart, Machado e Matencio (2006), de modo que, no desenvolvimento dessa competência no trabalho com leitura, é imprescindível a exploração dos gêneros textuais. Desse modo, através da leitura de notícias e reportagens, é possível o compartilhamento de informações, assim como através de relatos pode-se partilhar situações vividas, e através de poemas é possível transmitir sentimentos, por exemplo, adquirindo-se, por meio das experiências proporcionadas pelo ato de ler, diversos conhecimentos.

4. Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.

Desenvolver uma atitude respeitosa sobre fenômeno da variação linguística possibilita ao indivíduo, também, o desenvolvimento do sentimento de empatia, o que possibilita uma convivência harmoniosa em sociedade, favorecendo, pela interação, uma comunicação humana menos conflituosa.

Nessa perspectiva, para Bortoni-Ricardo e Dettoni (2001, p. 81), a cultura de crianças de “minorias étnicas ou de segmentos pobres” na cultura escolar é alvo de preconceito ao se chocar com a cultura da escola. O reconhecimento da variedade linguística e da sua importância para a expressão de toda a riqueza cultural de um povo pode ampliar a visão de mundo dos cidadãos, desenvolvendo a empatia, de modo que é de extrema relevância o desenvolvimento e a prática desta competência.

5. Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual.

Esta competência se refere à adequação da variedade e do estilo linguísticos ao contexto de uso. Novamente, é colocado em ênfase o gênero textual. Os gêneros são construídos sócio-historicamente para estabelecerem a comunicação dependendo da intenção do falante, de modo

que deverão se adequar a essa intenção, que estará inserida em uma determinada situação comunicativa de interação com um determinado interlocutor.

Esta competência também nos permite o entendimento de que a língua portuguesa não é homogênea, é mutável e dinâmica, o que possibilita o estabelecimento de uma convivência mais harmoniosa com as variedades linguísticas existentes, fato que favorece uma atuação social mais significativa e proporciona a identificação e/ou formação da identidade cultural dos indivíduos.

6. Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.

Entendemos que a língua é importante veículo de disseminação e perpetuação de ideologias e que carrega, muitas vezes, conteúdos discriminatórios. Desenvolver esta competência, também através da leitura, para analisar informações a fim de desenvolver um posicionamento crítico, fomentará a formação de pessoas que serão capazes de reivindicar de forma consciente os seus direitos.

Outro importante aspecto explicitado nesta competência diz respeito à preocupação com os direitos humanos. Todo o processo educativo deve ter os direitos dos seres humanos como um dos seus princípios, tendo em vista a formação de indivíduos solidários e que prezem pela defesa da vida e da dignidade humana. Assim, viabilizar leituras e discussões que abordem esses direitos é fundamental para o desenvolvimento desta competência.

Vale ressaltar que a ação indicada no verbo “analisar” pressupõe um sujeito que internaliza o conhecimento sem, no entanto, ser um participante ativo, que potencializa o seu próprio conhecimento. Indica apenas a possibilidade de uma formação direcionada para que os indivíduos atuem num mundo que já está pronto, aspectos evidenciados nas demais competências, nas quais o foco está em educando compreender, mobilizar, empregar, analisar. Ou seja, são utilizados verbos que remetem a ações que expressam a uma visão de um sujeito que age numa sociedade estável à qual os cidadãos devem se adaptar.

Remetendo ao primeiro critério de análise, para o ISD, os seres humanos, inseridos num contexto social, interagem por meio da linguagem que estrutura as suas ações. Assim, as ações

humanas são produtos da interação que contribuem para a formação de agentes que transformam os fatos sociais (BRONCKART; MACHADO; MATENCIO, 2006). Contemplando o segundo critério de análise, a leitura pode ser vista, então, de acordo com essa concepção, como ação, interação, posicionamento.

7. Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.

Segundo Bakhtin (1986), o texto é uma arena de conflitos. Neste sentido, a BNCC mais uma vez aponta para o aspecto dialógico do texto, no entanto não explicita que os valores e ideologias do sujeito leitor também são ativados nessa ação dialógica. As negociações de sentidos nem sempre serão feitas para gerar uma adaptação do leitor às ideologias expressas no texto.

Essa negociação pode se dar pelo diálogo com outros textos, mas também com a própria visão de mundo do leitor, que é construída nas suas vivências com familiares, com a sua cultura, ou seja, no conhecimento construído através das suas experiências de vida, que não podem ser ignoradas no processo de educação escolar. Pelo contrário, Freire (1988) nos adverte para a valorização dos conhecimentos que o aluno traz de suas experiências anteriores que são as suas vivências reais, dos seus contextos individuais e sociais.

Podemos associar a esta competência o princípio do ISD segundo o qual os seres humanos estão inseridos em contexto social, interagem por meio da linguagem e que as ações humanas são produtos da socialização. Nessa socialização, o ser humano mobiliza signos que, por sua vez, se organizam em textos (BRONCKART; MACHADO; MATENCIO, 2006).

Desse modo, é possível compreender que a socialização, de acordo com determinado contexto social, contribui para que se construam os valores e as ideologias, os quais influenciam a produção/compreensão de sentidos nos textos, sejam orais ou escritos, percebidos na leitura, transpostos na escrita. Esse princípio interacionista sociodiscursivo permite vermos a leitura, nesta competência, como momento de construção e de reconstrução de sentidos, bem como de aquisição de valores e ideologias que venham agregar conhecimento.

8. Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).

Essa competência indica que ao final do Ensino Fundamental, os estudantes devem ter desenvolvido a autonomia para saber selecionar livros que atendam às suas necessidades em momentos específicos, o que indica o desenvolvimento da autonomia. Dessa forma, fica implícito que já no Ensino Fundamental, os alunos devem ter contato com textos de diversos gêneros, pois eles só serão capazes de selecionar textos e livros de acordo com seus objetivos se eles souberem a que fim cada gênero de texto se destina.

Salientamos que a leitura não deve se destinar apenas à resolução de problemas nas áreas relacionadas ao trabalho ou para entretenimento, como explicita a competência, mas também a outros aspectos que se relacionam a outras dimensões humanas como a biológica, a cognitiva, a psicológica, como defendem os princípios do ISD. Ou seja, a dimensão humana para além dos aspectos práticos da vida.

Podemos associar a esta competência um aspecto que o ISD mostra: que os mecanismos de interpretação textual contribuem para a transformação permanente das pessoas e dos fatos sociais (BRONCKART; MACHADO; MATENCIO, 2006). Assim, as interpretações realizadas nas leituras de diversos textos possibilitam que o sujeito se transforme ou que busque transformar fatos da sua realidade, conforme aquilo que objetiva e pelo que se interessa. Nessa perspectiva, esse princípio interacionista sociodiscursivo revela a leitura como meio não só de transformação social, mas também de ascensão social.

Compreendemos, então, que a leitura na sala de aula, mas também fora dela, para fins de entretenimento, por exemplo, é essencial para a aquisição de conhecimentos que possibilitarão o desenvolvimento das diversas competências, inclusive nas outras áreas do saber.

9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.

Essa competência explicita aspectos da leitura literária relacionando a importância para o desenvolvimento do senso estético que possibilitará o acesso a outras formas artísticas. Trata sobre a sua função transformadora, porém não trata explicitamente do letramento literário como possibilidade de formar cidadãos capacitados para um posicionamento crítico diante dos problemas.

Outra ausência que se faz necessário explicitar é com relação às literaturas ditas de periferia, que, a nosso ver, deveriam ter sido explicitadas, já que fazem parte da cultura dos próprios alunos. Neste sentido, Amorim e Silva (2019, p. 177) assim se posicionam:

Precisamos, em movimento dialógico, construir uma sala de aula de literatura em que o discurso se invista da própria potência natural de lugar de construção dos diferentes significados sobre a sociedade, o mundo, a vida. O que necessita ficar posto, entretanto, é que precisamos descentralizar o ensino de literatura do cânone e da historiografia para um espaço de movências e confluências no qual as produções literárias de (re) existências assumam o lugar que é seu por direito.

A visão apresentada nos parece mais atual e revolucionária no sentido de descentralizar o cânone, porém, sem excluí-lo do processo de ensino, pois a literatura, seja canônica ou periférica, amplia a percepção de mundo dos alunos, pelo estudo dos personagens, dos ambientes nos quais acontecem a história, do próprio contexto de produção.

Contemplando o ISD, para essa teoria, o indivíduo constrói significados no momento da leitura. Sendo a leitura uma ação de linguagem, a leitura literária permite uma interação que se realiza na construção de sentidos que se constituem pela relação estabelecida com outros seres e outros mundos, possibilitada pelos gêneros literários, os quais proporcionam a fruição estética, estimulam a imaginação e geram o encantamento. A literatura, como a arte da palavra, pode nos apresentar culturas, histórias, pensamentos, experiências, produzindo entretenimento, emoções e despertando sentimentos através dos significados atribuídos às leituras. Assim, contemplando a visão de leitura abordada no segundo critério de análise, podemos descrever a leitura literária como prazer, imaginação e, também, como humanização.

Apesar de Cosson, (2019, p. 17) não tratar do ISD de forma específica, é possível perceber os princípios interacionistas no ato da leitura literária, como observamos no trecho a seguir:

É por possuir essa função maior de tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e

formas intensamente humanas que a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas. Todavia, para que a literatura cumpra seu papel humanizador, precisamos mudar os rumos da sua escolarização.

Do exposto, depreendemos que os saberes que a literatura suscita por sua força intensamente humana estabelecem um diálogo entre o homem e o mundo, construindo novos significados que possibilitam uma nova forma de se posicionar como sujeito, uma forma mais humanizada. Contudo, para esses novos sentidos se estabeleçam, é necessária uma prática sistemática de leituras em sala de aula.

No entendimento desta competência, convém considerar, ainda, os saberes que a literatura possibilita. Cosson (2019) defende o estudo da literatura na perspectiva do letramento literário, que fornece ao aluno uma forma particular de ver o mundo. Ele nos alerta, porém, que para que a literatura ocupe um lugar central nas aulas sobre linguagens, é necessário que a escola e o professor estejam abertos a mudanças, o que não fica claro na exposição dessa competência. Pelo contrário, depreendemos que de acordo com Gerhardt e Amorim (2019), a proposta da leitura literária na BNCC mantém em relação à literatura uma visão tradicionalista, ainda que transvestida de inovadora, pois não relaciona os postulados do letramento literário e outros estudos linguísticos que consideram a linguagem enquanto ação.

10. Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.

Hoje, todos os alunos que estão cursando o Ensino Fundamental na idade de 6 a 14 anos (excetuando-se alunos da Educação de Jovens e Adultos) são nativos digitais. No entanto, grande parte desses adolescentes não dominam os aparelhos tecnológicos para a realização de tarefas simples, como digitar um texto usando as ferramentas do *Word*, por exemplo. Percebemos essa deficiência quando solicitamos dos alunos trabalhos digitados.

Enfatizamos a relação desta Competência 10, que trata da mobilização de conhecimentos no contexto das mídias digitais, com a Competência 6, que fala sobre analisar informações, argumentos e opiniões. Para mobilizar práticas da cultura digital no contexto de mundo globalizado, inclusive com fenômenos como a pós-verdade, é necessário o

desenvolvimento de ferramentas digitais que habilitem o aluno a aprofundar as análises dos conteúdos textuais que favoreçam a convivência democrática e a fuga de estratégias de engajamento em práticas e ideologias desumanas.

4.2 AS COMPETÊNCIAS DE LEITURA NA BNCC

Realizamos até aqui uma análise de cada competência de Língua Portuguesa apresentada na BNCC para a etapa do Ensino Fundamental. Nos parágrafos seguintes, vamos nos deter às competências que se referem de forma mais específica à leitura, que são as Competências **3, 6, 7, 8 e 9**, tendo em vista ser a leitura o foco deste trabalho.

Uma reflexão sobre leitura que consideramos importante evidenciar diz respeito ao entendimento de Paulo Freire sobre o conceito, o seu entendimento acerca do ato de ler. Para esse pensador, o ensino, de modo geral, deve ter como objetivo a transformação da sociedade. Ele declara que: “a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de uma prática consciente” (FREIRE, 1988, p. 20).

Observa-se, no posicionamento apresentado, que Paulo Freire dialoga com o que postula o ISD com relação à ação de leitura, compreendendo que esta prática proporciona ao educando uma aprendizagem que resulta num agir consciente sobre o mundo.

Na BNCC, observamos que das dez competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, cinco estão relacionadas ao eixo de leitura. Inferimos que a leitura sendo tratada com destaque nas competências que se referem ao ensino de Língua Portuguesa revela a importância de como esse eixo é percebido.

Depreendemos que diante da importância que tanto Paulo Freire, como o ISD e a BNCC atribuem ao ato de ler com criticidade, esta atividade deve ocupar o centro do processo de ensino, principalmente para as crianças em processo de alfabetização, para que elas se encantem desde cedo com as descobertas que o hábito de ler proporciona. Contudo, é necessário que a leitura em sala de aula perdure por todo o processo de ensino e seja incentivado para continuar por toda a vida do aluno.

Entendemos que o ato de ler assegura a formação de mentes críticas e de agentes ativos, portanto a escola deve promover uma ação leitora interacionista, que é “uma atividade de

procura” e que culmina em uma “atividade de encontro” (ANTUNES, 2009, p. 203), encontro consigo mesmo, com o outro e com o conhecimento transformador que a leitura promove.

Constatamos que as competências de leitura na BNCC se reportam ao desenvolvimento do educando para conhecer aspectos do mundo como uma forma de adaptar-se, e não claramente para aquisição de conhecimentos que o capacitem a questionar e transformar o mundo, rompendo com as estruturas de poder, ou seja, uma prática de leitura transformadora intermediada por uma ação didática libertadora.

A apropriação da linguagem escrita é pré-requisito para exercício da cidadania. Segundo Bronckart, Machado e Matencio (2006), as atividades de linguagem contribuem para o desenvolvimento humano. Na perspectiva desses autores, linguagem é ação. Nas suas análises, eles distinguem atividades gerais de atividades de linguagem e concluem que “As atividades gerais quase sempre requerem as de linguagem, que, dessa forma, dependem das atividades gerais” (BRONCKART; MACHADO; MATENCIO, 2006, p. 134). Percebe-se, assim, a interação que os autores colocam entre a linguagem e as demais atividades humanas.

Na BNCC, observamos uma ausência desses princípios que posicionam criticamente o sujeito. Fica evidente que a preocupação maior está em que o aluno desenvolva competências no sentido de desenvolver um comportamento adaptativo. Não percebemos a possibilidade de uma formação que provoque uma transformação no indivíduo de forma que ele construa novas formas de compreensão e, conseqüentemente, de ação no mundo.

Ao se expressar sobre leitura, o texto da BNCC (2018, p. 64) expressa que:

A leitura compreende a aprendizagem da decodificação de palavras e textos (o domínio do sistema alfabético de escrita), o desenvolvimento de habilidade de compreensão e interpretação de textos verbais e multimodais e, ainda, a identificação de gêneros textuais que esclarecem a contextualização dos textos na situação comunicativa, o que é essencial para compreendê-los. São também constituintes essenciais desse eixo, por sua relevância para a compreensão e interpretação de textos, o desenvolvimento da fluência e o enriquecimento do vocabulário.

Percebemos nessa definição um aspecto reducionista que a BNCC atribui à leitura, compreendendo-a apenas em seus aspectos técnicos sem atender ao caráter criativo, a “leitura como um ato crítico, leitura de mundo, a leitura da palavra como uma forma de escrevê-lo e reescrevê-lo, de transformá-lo através da nossa prática consciente”, como coloca Freire (1988, p. 20).

Verificamos, assim, que a BNCC não contempla a leitura em toda a sua complexidade, pois apresenta uma visão restrita no que se refere a seu desenvolvimento como condição essencial para o desenvolvimento das aprendizagens em todas as demais áreas do conhecimento, tendo em vista a atuação do indivíduo compreendendo e participando de todos os eventos sociais existentes.

A nossa discussão sobre leitura se refere, então, a uma prática para além de aspectos técnicos. A nossa concepção de leitura se refere à expressa por Antunes (2009, p. 193), que coloca a seguinte visão:

Em primeiro lugar, a leitura deve preencher os objetivos prioritários da escola porque nos permite o *acesso ao imenso acervo cultural* constituído ao longo da história dos povos e possibilita, assim, a ampliação *de nosso repertório de informação*.

Na verdade, pela leitura, temos acesso a novas ideias, novas concepções, novos dados, novas perspectivas, novas e diferentes informações acerca do mundo e das pessoas, da história dos homens, da intervenção dos grupos sobre o mundo, sobre o planeta, sobre o universo. Ou seja, pela leitura promovemos nossa entrada nesse grande e ininterrupto diálogo empreendido pelo homem, agora e desde que o mundo é mundo.

A leitura expressa, dessa forma, o respeito ao princípio democrático de que *todos têm direito a informação, ao acesso aos bens culturais já produzidos, aos bens culturais em vias de produção ou simplesmente previsto*, nas sociedades, sejam elas letradas ou não.

Tal acesso representa, sobretudo, o exercício da partilha do poder. (grifos do autor)

A visão expressa por Antunes nos parece mais ampla que a expressa no texto da BNCC, porque, primeiramente, ela explicita a quem compete essa atribuição, colocando que é uma tarefa da escola, e evidencia detalhadamente o motivo pelo qual a leitura é uma prática a que todo cidadão tem direito e quais os aspectos do mundo que o indivíduo compreende no ato de ler, deixando implícito o aspecto da interpretação. Ela coloca a leitura como um processo complexo que só pode ser alcançado se o leitor compreender o seu sentido, tanto nos aspectos que a BNCC coloca – o domínio do texto no âmbito linguístico - como na mobilização desses signos para a construção de mundos (BRONCKART, 2006). Assim, a leitura como ato de interação, possibilita ao leitor o reconhecimento de um posicionamento crítico no mundo.

Reiteramos os componentes elencados como critérios para proceder com a análise: 1) Quais princípios do ISD podem ser associados às competências de leitura da BNCC? 2) Como os princípios do ISD podem contribuir para a ampliação do conceito de leitura na BNCC?

Entendemos como resposta ao primeiro critério que é possível associar vários princípios do ISD às competências da BNCC como demonstramos na análise.

Com relação ao segundo critério, observamos que um princípio do ISD que pode ampliar o conceito de leitura diz respeito, principalmente, à possibilidade de contribuir para o desenvolvimento humano. Ou seja, uma vez que o ato de ler, como atividade de linguagem, se relaciona com os aspectos psíquicos e sociais, a capacidade leitora é resultado da interiorização das atividades coletivas e da linguagem (BRONCKART, 2006).

Percebemos que, apesar de a BNCC, em alguns aspectos, estar alinhada com uma educação que representa uma mudança, ainda não se construiu no Brasil um projeto de educação que verdadeiramente possa representar uma nova perspectiva de transformação para que as classes sociais menos favorecidas façam parte do processo de construção de uma sociedade mais igualitária.

Verificando essa necessidade, apresentamos uma proposta de intervenção na qual buscamos desenvolver atividades de leitura no sentido de fomentar no educando competências que se relacionam às apresentadas na BNCC, mas também com a preocupação de ampliar a proposta, tendo em vista uma formação voltada para o exercício da cidadania, a leitura como construtora de significados e como uma forma de agir numa realidade, como propõe o ISD.

Nesse sentido, buscamos nos postulados do ISD elementos que oportunizem aos alunos do Ensino Fundamental uma visão questionadora e crítica do mundo, de forma que ao chegarem ao Ensino Médio, quando terão acesso, por exemplo, a textos canônicos da literatura universal, eles estarão com um olhar mais analítico e, conseqüentemente, mais preparados e motivados para estabelecerem um diálogo com novas e mais complexas leituras, uma vez que os textos, como unidades comunicativas e discursivas, fundam o pensamento e a ação dos seres humanos.

Apresentamos, a seguir, a proposta do caderno de projetos no qual sugerimos atividades que podem ser adotadas pelos professores na perspectiva de uma atividade contínua, uma vez que a metodologia pode ser aplicada a outras obras e a outros momentos da vida escolar dos discentes.

4.3 PROPOSTA DO CADERNO DE PROJETOS PARA O TRABALHO COM AS COMPETÊNCIAS DE LEITURA

A metodologia de projetos possibilita desenvolvimento da autonomia dos alunos, cabendo ao professor a técnica de andaime, de modo a auxiliar as atividades que os alunos desenvolverão, contudo, transferindo para eles a possibilidade de construção do próprio conhecimento.

Para cada atividade de leitura, buscamos corresponder uma atividade de escrita como forma de desenvolver a competência verbal e a organização dos mecanismos de construção textual. Segundo Antunes (2009), essas atividades são essenciais para o desenvolvimento da aprendizagem formal da língua e para diferenciar fala e escrita, que são aspectos fundamentais para o entendimento dos aspectos linguísticos na sua complexidade, tendo em vista aspectos importantes da aprendizagem como: aprender a aprender, somente se aprende a ler, lendo, e a escrever, escrevendo. Ou seja, é através do convívio com o texto escrito que os alunos adquirirão a prática necessária para se desenvolverem numa sociedade na qual prevalece a cultura letrada.

Segundo Behrens (2014), a pedagogia de projetos deve seguir algumas fases que serão significativas para a relação do aluno com o objeto de estudo, bem como para que se construa um conhecimento mais solidificado. No entanto, segundo a autora, essas fases podem ser modificadas se, durante o desenvolvimento do projeto, o professor e os alunos perceberem que o processo de aprendizagem reivindica modificação. As fases referidas são as seguintes:

Apresentação e Discussão da Metodologia de Projeto: ao optar por trabalhar com a metodologia de projetos, o professor organiza o projeto e apresenta aos alunos, que serão solicitados a participarem com sugestões para o seu desenvolvimento. Nesse momento, o professor conversa e explica aos alunos como essa metodologia funciona para que eles possam sentir-se seguros em participar.

Escolha do Tema: esse é um momento reflexivo e crítico no qual professor e alunos, conjuntamente, estabelecem qual tema eles acham interessante, prazeroso, curioso para proceder com uma investigação.

Problematização: nesse momento, o professor problematiza com os alunos o tema escolhido. São colocadas questões referentes ao desenvolvimento dos trabalhos e estabelecidas

as responsabilidades. Os alunos devem perceber que o envolvimento deles é essencial para o sucesso das ações.

Contextualização: para um trabalho efetivo com projetos, o tema deve ser contextualizado para estabelecer a sua relevância para o momento histórico e o contexto de vida dos alunos. Segundo Behrens (2014, p. 15), “o problema deve estar contextualizado, deve partir das vivências, das experiências, do que os estudantes já sabem, de seus esquemas de conhecimentos precedentes, de suas hipóteses.” O fato de o tema estar contextualizado a aspectos da vida dos alunos e às suas necessidades poderá representar um significado maior que desperte o interesse.

Exposição teórica: a partir de uma aula dialogada com fundamentos teóricos que sustente o assunto, sem, no entanto, trabalhar uma teoria especificamente. Pelo diálogo, baseado nas sugestões apresentadas pelos alunos, o professor define quais bases teóricas serão utilizadas para proceder com a investigação.

Pesquisa individual: esta é a fase em que o aluno, individualmente, demonstra o que aprendeu do conteúdo estudado. O professor deve direcionar o trabalho dos alunos orientando-os sobre quais os procedimentos para se fazer uma pesquisa. Behrens (2014) coloca a importância desse momento para o professor valorizar o desempenho de cada aluno, sem, no entanto, incentivar a competição. Nesse momento, as Competências 6 e 10 na BNCC serão ativadas, tanto na mobilização dos conteúdos pesquisados quanto na análise desses conteúdos com relação à veracidade.

Produção individual: este é o momento no qual o aluno mais uma vez demonstrará a assimilação dos conhecimentos e a capacidade de análise dos conteúdos pesquisados. Essa atividade exigirá uma capacidade reflexiva e crítica, bem como a capacidade de movimentar os conhecimentos dos aspectos formais da língua e da cultura letrada e diferenciar a fala da escrita. Essas habilidades se relacionam com as Competências 2, 3 e 8 da BNCC, que se referem às demandas relacionadas à participação crítica na sociedade, através da produção de textos.

Discussão crítica: nesse momento, os alunos serão incentivados a exporem seus textos para cada um possa socializar o seu aprendizado, bem como acatarem ou rechaçarem opiniões contrárias com maturidade e construirão argumentos para defenderem seus pontos de vista. Apresentando os pontos para o desenvolvimento da metodologia de projetos, percebemos uma relação com as Competências 5, 6 e 7 da BNCC, que se referem a aspectos da língua que poderão ser desenvolvidos nesse momento.

Produção coletiva: nessa etapa, os conhecimentos construídos nas pesquisas individuais, na produção e na discussão dos textos produzidos, serão requeridos para a produção de um texto coletivo. Para a garantia de um trabalho mais produtivo, Behrens (2014) recomenda que as equipes sejam compostas de 3 ou 4 componentes. As produções coletivas devem ser realizadas com a orientação do professor e entregues juntamente com a produção individual para que o professor possa fazer uma avaliação mais completa.

Produção final: para a realização dessa etapa, Behrens (2014, p. 17) apresenta possibilidades de trabalho que se compõem dos seguintes procedimentos:

Exposições didáticas em sala de aula dos textos individuais e coletivos produzidos; montagem de painel, na sala ou no espaço da escola sobre os conhecimentos referenciais que foram pesquisados; encenação criada e produzida pelos alunos, mediada pelo professor; organização de evento envolvendo a comunidade sobre os referenciais pesquisados; a proposição de montagem de um jornal com a divulgação dos textos e ilustrações produzidas pelos alunos; organização de revista ou periódico acadêmico com os textos dos alunos e que crie a possibilidade de publicar as produções do grupo; a criação de produção de vídeo pelos alunos com a possibilidade de coletivizar o avanço do grupo com a comunidade acadêmica.

Avaliação da aprendizagem: a avaliação deve ocorrer durante o processo e deve ser esclarecida para os alunos em cada atividade, seja coletiva ou individual. É coerente que os alunos participem e opinem sobre os critérios e as formas de avaliação.

Avaliação coletiva: esse é o momento em que todo o projeto será avaliado. O professor encaminha a discussão, e os alunos se colocam como percebem a realização de cada etapa, decidem o que deve manter e se algum aspecto deve ser reformulado ou retirado para os projetos

seguintes. Segundo Berhens (2014, p. 18), “Assim, acredita-se que a metodologia de projetos pode ser um procedimento pertinente para oferecer aos alunos aprendizagens que levem à produção do conhecimento, mas que, especialmente, provoquem aprendizagem para vida.” Entendemos ser esse o objetivo que o ISD defende, que as aprendizagens promovidas na escola sejam direcionadas para a vida dos alunos, como forma de uma participação que não apenas possibilite o desenvolvimento de tarefas em funções determinadas, mas o desenvolvimento das atividades de linguagens de forma a ter autonomia para a participação social, de forma crítica e transformadora. Acreditamos que a metodologia de projetos está aliada a essa concepção.

Buscamos as palavras que Bronckart, Machado e Matencio (2006, p. 256) nas quais eles consideram as escolhas que nós, como sociedade, teremos de fazer como forma de assumir um compromisso com o nosso tempo e com as gerações futuras:

A nosso ver, o desafio maior na situação contemporânea é, principalmente, sem dúvida, saber se o futuro humano pode ser determinado apenas pelos imperativos da economia capitalista globalizada, com a lamentável simplicidade da concepção da formação a que ela leva, ou se o futuro deve deliberadamente ser assumido e repensado à luz de outros critérios e de outros valores, na interação democrática de pessoas responsáveis, de modo a que se reative o processo de transformação conjunta do social e do psicológico, que, conforme a lógica spinoziana não é nada mais do que a forma atual que assume a dinâmica evolutiva permanente do universo.

É acreditando que ao ser humano devem ser oportunizadas as condições para que ele possa empreender o seu desenvolvimento e o de seu meio, que apresentamos as atividades expostas a seguir, no intuito de proporcionar um modo de que os próprios alunos se envolvam com os trabalhos e com o professor, participem para desenvolver a sensibilidade e o posicionamento crítico que são construídos na interação social, nas condições psicológicas, mediados pelas atividades de linguagens que, acreditamos, ser a escola a agência própria para a realização dessas atividades, que propiciam o desenvolvimentos dessas potencialidades.

**CADERNO DE PROJETOS:
A LEITURA COMO PRÁTICA SOCIAL E PRINCÍPIO PARA CONSTRUÇÃO DE
CONHECIMENTOS E DE IDENTIDADE**

Teresinha Nunes Nogueira

APRESENTAÇÃO

Despertar o gosto do aluno pela leitura se constitui em um desafio para o professor. Este, porém, consiste apenas no primeiro passo para fazer crescer a educação linguística dos alunos, no sentido de desenvolver competências significativas para além do desenvolvimento de tarefas práticas relacionadas ao mundo do trabalho, mas que habilite o indivíduo a agir em outras dimensões da vida. Verificando essa necessidade, propomos uma intervenção por meio da **metodologia de projetos de leitura** no sentido de contemplar aspectos da língua na perspectiva interacional, adaptável aos diversos contextos sociais.

A proposta de trabalho com leitura que apresentamos a seguir visa a contemplar o que propõe a BNCC (BRASIL, 2018), contudo, para além desse documento, buscamos ampliá-la para contemplar os aspectos explicitados no referencial teórico, em que trabalhamos o ISD. Segundo os postulados dessa teoria, a ação dos seres humanos se constitui pelos conhecimentos dos quais eles se apropriam, mediados pela linguagem, e que se encontram ancorados nos diversos gêneros textuais (BRONCKART; MACHADO; MATENCIO, 2006). Assim, o ato de ler é essencial para a apreensão do conhecimento numa sociedade letrada.

A proposta visa, portanto, a apresentar uma alternativa de leitura de forma que fomenta nos alunos, de forma dinâmica, o desenvolvimento do gosto pelo ato de ler, desenvolvendo a criticidade, a autonomia, o sentimento de pertencimento a sua comunidade e o sentimento de empatia que os conduza a uma ação significativa no mundo.

Nesse sentido, desenvolvemos três atividades com leitura, com foco nas Competências 3, 6, 7, 8 e 9, na BNCC, direcionadas aos alunos do Ensino Fundamental II (8º e 9º anos). Escolhemos trabalhar gêneros textuais, por percebermos sua importância para que os alunos percebam aspectos da sua própria vida através do conhecimento de fatos da vida dos personagens, sejam estes reais ou imaginados pela criatividade do autor. Dessa forma, as leituras realizadas nas aulas terão sentido não apenas como tarefa de escola, mas, principalmente, será uma forma de ver o mundo e de agir nele.

Propomos atividades em que o aluno tenha uma experiência prazerosa, orientem-no a refletir criticamente sobre si mesmo, a posicionar-se de forma questionadora sobre o seu contexto e conduza-o ao encontro com a alteridade. Nesse sentido, Bronckart, Machado e Matencio (2006, p. 122) esclarecem que: “A linguagem é o instrumento

fundador e organizador dos processos psicológicos humanos (percepção, cognição, sentimentos, emoções)” e que ela é sempre marcada pela alteridade. Assim, esperamos que o trabalho com a leitura de gêneros textuais, na perspectiva que apresentamos, proporcione a formação de cidadãos socialmente críticos e solidários.

Escolhemos trabalhar com projetos de leitura, uma vez segundo Behrens (2014), esta metodologia de estudo e ensino permite aos alunos não apenas a aprendizagem dos conteúdos, mas também vivenciarem experiências, de forma que favoreça o desenvolvimento da autonomia e da criticidade, ao mesmo tempo em que permita uma abordagem mais detalhada das obras a serem trabalhadas e possibilite a flexibilização das atividades, podendo ser adaptada de acordo com os interesses da leitura da obra a ser trabalhada.

Essa perspectiva possibilita ao professor trabalhar projetos com o mesmo tema por tempo mais longo, por exemplo, durante todo o período letivo do ensino fundamental II. Nesse aspecto, o professor poderá realizar uma ancoragem mais produtiva, conduzindo o leitor a, partindo do seu contexto, aproximar-se, a partir das suas próprias vivências, de realidades não vivenciadas, possibilitando a ampliação e a consolidação do seu repertório cultural.

Ensinar e aprender por projetos aponta as possibilidades de oferecer aos alunos outra maneira de aprender, a partir de problemas advindos da realidade. A produção de conhecimento, para ter significado, precisa estabelecer relações com a vida dos alunos. A intenção é favorecer o desenvolvimento de estratégias de indagação, interpretação e apresentação do processo, o que requer investigar um tema por meio de um problema, que, por sua complexidade, favoreça o melhor conhecimento dos alunos, dos docentes, de si mesmos e do mundo. (BEHRENS, 2014, p. 3)

Nessa perspectiva, as atividades propostas buscam, através de vivências e reflexões, estabelecer o contato dos alunos com outras realidades. Dessa forma, o aluno não apenas receberá os conteúdos de uma forma passiva, mas na interação com a realidade e com estudos teóricos mediados pelo professor, participará ativamente do processo de construção de conhecimento, favorecendo a realização de uma ação sobre o contexto estudado, que é o seu próprio contexto.

As propostas se constituem de atividades que exemplificam como os diversos gêneros textuais podem ser trabalhados na escola de forma lúdica, mas ao mesmo tempo conduzindo o aluno a uma leitura ativa na qual ele seja o agente na construção do próprio conhecimento. Bronckart, Machado e Matencio (2006, p. 129-130) nos esclarecem que o

ISD “mostra que os mecanismos de produção e interpretação de texto contribuem para a transformação permanente das pessoas e dos fatos sociais.” É na perspectiva de conduzir as leituras de forma que os alunos estabeleçam um diálogo consigo mesmos, com o outro e com o meio social do qual fazem parte, que pretendemos realizar as atividades de leitura que propomos neste trabalho, sendo este o aspecto principal que apontamos como forma de ampliar as competências de leitura da BNCC: o aspecto transformador que a leitura proporciona.

PROJETO: QUEM LÊ, VIAJA

Com este tema, elaboramos três atividades, ambas culminando com a realização de uma viagem para além das viagens que a leitura em si proporciona. A ideia de viajar cumpre dois objetivos: o primeiro diz respeito ao incentivo ao aluno para a leitura (a possibilidade de uma aula de campo, aula diferente, atrai os alunos para esta atividade). O segundo objetivo se refere ao professor conduzir as leituras de forma que o aluno, dentro das possibilidades que o livro apresenta, sinta-se viajando para o mundo imaginário reportado no livro.

Dessa forma, o leitor terá contato com outros modos de vida, outras culturas, outras ideologias que serão importantes para um entendimento mais amplo do seu próprio mundo e o capacitará ao posicionamento mais eficiente diante dos seus próprios problemas. Salientamos que essa “viagem” se torna mais prazerosa e mais enriquecedora dependendo do nível de entendimento do aluno com o texto, dependendo do nível dos diálogos que ele estabelece. A ancoragem do professor será importante para viabilizar uma interação com o texto de forma que provoque questionamentos no sentido de que o processo de leitura desperte o senso crítico dos alunos.

O conceito de viagem pode ser entendido, também, como a descoberta de si através dos diálogos que o leitor estabelece consigo mesmo, o autoconhecimento que a leitura proporciona, possibilita o sentimento de pertença a uma comunidade. Outro diálogo possível ao ler um livro se estabelece pelos conhecimentos de uma comunidade que são oportunizados ao leitor, adquiridos no âmbito cultural, social, político de um povo. Essa aquisição de conhecimento também pode ser interpretada como uma viagem em busca do conhecimento.

OBS: *As atividades aqui propostas podem ser transformadas e adaptadas para outros contextos. Por exemplo, as viagens podem ser realizadas para outros lugares, a leitura solidária pode ser aplicada em diversos espaços, tais como orfanatos, hospitais, praças etc.*

PROJETO 1

IDENTIDADE CULTURAL



Fonte: Produzido pela autora.

ATIVIDADE 1

Gênero textual: Cordel/Reportagem

Série/ano: 8º e 9º ano do Ensino Fundamental

Tempo estimado: 6 horas

Material necessário:

- Projetor de imagem;
- Notebook;
- Cópias do texto e das atividades;
- Transporte para realização da viagem (aula de campo).

Objetivo geral:

- Fomentar a prática da leitura para a formação de leitores críticos pelo desenvolvimento das potencialidades linguísticas orais e escritas, que os auxiliem

no reconhecimento de pertencimento a um contexto social, possibilitando uma ação significativa na prática da vida em sociedade.

Objetivos específicos:

Os objetivos específicos que relacionamos abaixo estão em consonância com as competências da BNCC e com o ISD:

- Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem. (Competência 1);
- Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social. (Competência 2);
- Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo. (Competência 3);
- Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos (Competência 4);
- Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias. (Competência 7);
- Respeitar as variedades linguísticas que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-literárias como forma de acesso às dimensões lúdicas, do imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com literatura. (Competência 9);
- Compreender que o ato de ler, como uma ação linguística, como postula o ISD, pelo processo de apropriação e interiorização constrói conhecimentos e identidade.

Contextualização

O poema em questão é um gênero textual que tem vasta produção no Nordeste brasileiro. Muitos artistas regionais usam a arte como forma de denúncia dos problemas sociais, como também para expressar a nossa cultura e mostrar essa região para outras regiões brasileiras e para outros países.

Essas atividades são direcionadas na perspectiva da construção do sentimento de pertença e constituição da identidade cultural a partir da leitura de textos e audição de músicas. Nessa atividade, os alunos conhecerão a obra de alguns artistas regionais, com vistas a serem incentivados a sentirem-se pertencentes a esse contexto, através do trabalho com leitura das obras dos artistas nordestinos Patativa do Assaré, Luiz Gonzaga, Humberto Teixeira e José Dantas.

Na seção “Outras leituras”, tem-se uma reportagem que aborda o problema da seca do Nordeste no contexto atual. A sugestão é que o professor promova uma discussão sobre o caráter cíclico da seca nessa região, bem como a ausência de políticas públicas voltadas para a resolução desse problema. No momento da avaliação, será solicitado ao aluno apresentar proposta de intervenção, bem como agentes que possam desenvolver as ações propostas.

Antes de iniciar essa atividade, é importante que o professor chame a atenção dos alunos para os aspectos que foram colocados nos objetivos específicos e enfatize o objetivo que se relaciona à competência, tendo em vista que pretendemos que eles percebam que estes textos se relacionam às vivências e à cultura da sua região e sintam-se pertencentes ao contexto no qual estão inseridos.

Orientações ao professor:

Converse com os alunos sobre o título da atividade “Quem lê, viaja”. Por tratar-se de uma frase bastante explorada pela mídia, eles provavelmente falarão sobre a possibilidade da leitura enquanto despertadora da imaginação. No entanto, neste caso, além desse sentido, comunique a eles que o título se refere também à realização de uma viagem real para um museu ou local de nascimento dos autores, para vivência e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos durante os estudos em sala.

Primeiro momento:

Após a apresentação, o professor deve realizar uma pré-leitura na qual busque perceber os conhecimentos prévios dos alunos sobre os textos e os seus respectivos autores. Deve conversar com eles sobre a poesia e o contexto de produção desse gênero de texto. Importante enfatizar a variedade linguística utilizada para a produção dos textos. Um aspecto significativo é que essa variedade seja apresentada como possibilidade de ampliar o repertório cultural, e não na perspectiva de correção.

É importante também que contextualize os autores, partindo do conhecimento prévio que os alunos demonstram sobre o contexto rural do Nordeste, tais como: vivências culturais, situação de seca, descaso político com essa região, variedade linguística, crenças religiosas. O professor deverá, ainda, levantar uma discussão partindo do contexto de produção dos textos e da relevância de estudá-los no contexto atual.

Tendo em vista os nossos objetivos, relacionamos a leitura dos textos a serem trabalhados com os alunos:

- *Triste Partida – Patativa do Assaré*
- *Nordestino sim, nordestinado não – Patativa do Assaré*
- *Asa Branca – Luiz Gonzaga*
- *A volta da Asa Branca – Luiz Gonzaga*

Texto 1 - Triste Partida¹ (Patativa do Assaré)

Setembro passou	Apela pra Março	Em um caminhão
Outubro e Novembro	Que é o mês preferido	Ele joga a família
Já tamo em Dezembro	Do santo querido	Chegou o triste dia
Meu Deus, que é de nós,	Senhor São José	Já vai viajar
Meu Deus, meu Deus	Meu Deus, meu Deus	Meu Deus, meu Deus
Assim fala o pobre	Mas nada de chuva	A seca terrível

¹ Disponível em: <https://www.letras.com.br/patativa-do-assare/triste-partida>. Acesso em: 07 de mar. 2020

<p>Do seco Nordeste Com medo da peste Da fome feroz Ai, ai, ai, ai</p>	<p>Tá tudo sem jeito Lhe foge do peito O resto da fê Ai, ai, ai, ai</p>	<p>Que tudo devora Lhe bota pra fora Da terra natá Ai, ai, ai, ai</p>
<p>A treze do mês Ele fez experiência Perdeu sua crença Nas pedras de sal, Meu Deus, meu Deus Mas noutra esperança Com gosto se agarra Pensando na barra Do alegre Natal Ai, ai, ai, ai</p>	<p>Agora pensando Ele segue outra tria Chamando a fãmia Começa a dizer Meu Deus, meu Deus Eu vendo meu burro Meu jegue e o cavalo Nós vamos a São Paulo Viver ou morrer Ai, ai, ai, ai</p>	<p>O carro já corre No topo da serra Oiando pra terra Seu berço, seu lar Meu Deus, meu Deus Aquele nortista Partido de pena De longe acena Adeus meu lugar Ai, ai, ai, ai</p>
<p>Rompeu-se o Natal Porém barra não veio O sol bem vermeio Nasceu muito além Meu Deus, meu Deus Na copa da mata Buzina a cigarra Ninguém vê a barra Pois a barra não tem Ai, ai, ai, ai</p>	<p>Nós vamos a São Paulo Que a coisa tá feia Por terras alheia Nós vamos vagar Meu Deus, meu Deus Se o nosso destino Não for tão mesquinho Cá e pro mesmo cantinho Nós torna a voltar Ai, ai, ai, ai</p>	<p>No dia seguinte Já tudo enfadado E o carro embalado Veloz a correr Meu Deus, meu Deus Tão triste, coitado Falando saudoso Seu filho choroso Exclama a dizer Ai, ai, ai, ai</p>
<p>Sem chuva na terra Descamba Janeiro, Depois fevereiro E o mesmo verão Meu Deus, meu Deus Entonce o nortista Pensando consigo Diz: "isso é castigo não chove mais não" Ai, ai, ai, ai</p>	<p>E vende seu burro Jumento e o cavalo Inté mesmo o galo Venderam também Meu Deus, meu Deus Pois logo aparece Feliz fazendeiro Por pouco dinheiro Lhe compra o que tem Ai, ai, ai, ai</p>	<p>De pena e saudade Papai sei que morro Meu pobre cachorro Quem dá de comer? Meu Deus, meu Deus Já outro pergunta Mãezinha, e meu gato? Com fome, sem trato Mimi vai morrer Ai, ai, ai, ai</p>
<p>E a linda pequena Tremendo de medo "Mãe, meus brinquedo Meu pé de fulô?" Meu Deus, meu Deus Meu pé de roseira Coitado, ele seca E minha boneca Também lá ficou Ai, ai, ai, ai</p>	<p>Trabaia dois ano, Três ano e mais ano E sempre nos prano De um dia vortar Meu Deus, meu Deus Mas nunca ele pode Só vive devendo E assim vai sofrendo É sofrer sem parar Ai, ai, ai, ai</p>	<p>Meu Deus, meu Deus Faz pena o nortista Tão forte, tão bravo Viver como escravo No Norte e no Sul Ai, ai, ai, ai Distante da terra Tão seca mas boa Exposto a garoa À lama e o paú</p>

<p>E assim vão deixando Com choro e gemido Do berço querido Céu lindo azul Meu Deus, meu Deus O pai, pesaroso Nos filho pensando E o carro rodando Na estrada do Sul Ai, ai, ai, ai</p> <p>Chegaram em São Paulo Sem cobre quebrado E o pobre acanhado Procura um patrão Meu Deus, meu Deus Só vê cara estranha De estranha gente Tudo é diferente Do caro torrão Ai, ai, ai, ai</p>	<p>Se alguma notícia Das banda do norte Tem ele por sorte O gosto de ouvir Meu Deus, meu Deus Lhe bate no peito Saudade lhe molho E as água nos óio Começa a cair Ai, ai, ai, ai</p> <p>Do mundo afastado Ali vive preso Sofrendo desprezo Devendo ao patrão Meu Deus, meu Deus O tempo rolando Vai dia e vem dia E aquela famia Não vorta mais não Ai, ai, ai, ai</p>	<p>Faz pena o nortista Tão forte, tão bravo Viver como escravo No norte e no sul Ai, ai, ai, ai</p>
--	--	---

Texto 2 - Nordestino sim, nordestinado não² (Fragmento - Patativa do Assaré)

<p>Sofre o neto, o filho e o pai. Para onde o pobre vai, Sempre encontra o mesmo mal. Esta miséria campeia Desde a cidade à aldeia, Do Sertão à capital.</p> <p>Aqueles pobres mendigos Vão à procura de abrigos, Cheios de necessidade. Nesta miséria tamanha, Se acabam na terra estranha, Sofrendo fome e saudade!</p> <p>Mas não é o Pai Celeste Que faz sair do Nordeste</p>	<p>Nunca diga nordestino Que Deus lhe deu um destino Causador do padecer Nunca diga que é o pecado Que lhe deixa fracassado Sem condições de viver</p> <p>Não guarde no pensamento Que estamos no sofrimento É pagando o que devemos A Providência Divina Não nos deu a triste sina De sofrer o que sofremos</p> <p>Deus, o Autor da Criação, Nos dotou com a Razão,</p>	<p>Jesus Cristo, o Salvador Pregou a paz e o amor Na santa doutrina sua. O direito do banqueiro É o direito do trapeiro Que apanha os trapos na rua! Uma vez que o conformismo Faz crescer o egoísmo E a injustiça aumentar, Em favor do bem comum, É dever de cada um Pelos direitos lutar!</p> <p>Por isso vamos lutar, Nós vamos reivindicar O direito à liberdade,</p>
---	--	--

² Disponível em: <https://olhosdosertao.blogspot.com/2010/10/nordestinos-sim-nordestinados-nao.html>.
Acesso em: 07 abr. 2020.

<p>Legiões de retirantes! Os grandes martírios seus Não é permissão de Deus: É culpa dos governantes!</p> <p>Já sabemos muito bem De onde nasce e de onde vem A raiz do grande mal: Vem da situação crítica, Desigualdade política Econômica e social</p> <p>Somente a fraternidade Nos traz a felicidade. Precisamos dar as mãos! Para que vaidade e orgulho Guerra, questão e barulho Dos irmãos contra os irmãos?</p>	<p>Bem livres de preconceitos. Mas os ingratos da terra, Com opressão e com guerra, Negam os nossos direitos!</p> <p>Não é Deus Quem nos castiga, Nem é a seca que obriga Sofrermos dura sentença! Não somos nordestinados Nós somos injustiçados Tratados com indiferença!</p> <p>Sofremos, em nossa vida, Uma batalha renhida, Do irmão contra o irmão. Nós somos injustiçados, Nordestinos explorados, Mas nordestinados, não!</p> <p>Há muita gente que chora, Vagando de estrada afora, Sem terra, sem lar, sem pão. Crianças esfarrapadas,</p>	<p>Procurando, em cada irmão Justiça, paz e união, Amor e fraternidade!</p> <p>Somente o amor é capaz E dentro de um país faz Um só povo bem unido! Um povo que gozará Porque assim já não há Opressor nem oprimido!</p>
--	--	--

Texto 3 - Asa Branca³ (Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira)

Quando olhei a terra ardendo
Qual fogueira de São João
Eu perguntei a Deus do céu, uai
Por que tamanha judiação

Que braseiro, que fornaia
Nem um pé de prantação
Por farta d'água perdi meu gado
Morreu de sede meu alazão

Inté mesmo a asa branca
Bateu asas do sertão
"Intonce" eu disse adeus Rosinha
Guarda contigo meu coração

³ Disponível em: <https://www.pensador.com/frase/MTA3MDEyOA/>. Acesso em 30 jan. 2020

Hoje longe muitas léguas
 Numa triste solidão
 Espero a chuva cair de novo
 Para eu voltar pro meu sertão

Quando o verde dos teus oio
 Se espalhar na prantação
 Eu te asseguro não chore não, viu
 Que eu voltarei, viu
 Meu coração

Texto 4 - A volta da asa branca⁴ (Zé Dantas / Luiz Gonzaga)

Já faz três noites
 Que pro norte relampeia
 A asa branca
 Ouvindo o ronco do trovão
 Já bateu asas
 E voltou pro meu sertão
 Ai, ai eu vou me embora
 Vou cuidar da prantação

A seca fez eu desertar da minha terra
 Mas felizmente Deus agora se alembrou
 De mandar chuva
 Pr'esse sertão sofredor
 Sertão das muié séria
 Dos homes trabaiaador

Rios correndo
 As cachoeira tão zoando
 Terra moiada
 Mato verde, que riqueza

LEITURA DOS TEXTOS

Uma vez que os poemas *A triste partida*, *Asa Branca* e *a Volta da Asa Branca* são musicados, o professor poderá iniciar a aula com a audição das músicas. A música exercerá uma aproximação dos alunos com os textos, o que, conseqüentemente, despertará um maior interesse.

⁴ Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/luiz-gonzaga/a-volta-da-asa-branca.html>. Acesso em: 30 jan. 2020.

Em seguida, o professor entrega para os alunos reprodução em cópias. Inicialmente, solicita uma leitura silenciosa, em seguida, pede que eles leiam em voz alta, ou recitem os textos.

Professor, após a leitura, divida os alunos em grupo para que eles façam uma discussão sobre os textos lidos. Eles podem discutir sobre os seguintes questionamentos:

- Em qual situação vocês ouvem essas músicas?
- Qual relação vocês percebem entre a realidade apresentada nos textos e o contexto de suas vidas e de seus familiares?
- A qual momento de vida do povo nordestino o autor se reporta nessas músicas?
- No contexto da música, qual situação esse povo está passando?
- Na família de vocês, tem alguma história dessa época?
- Você acha que essa realidade ainda existe?
- Na sua opinião, como essa situação da seca no Nordeste poderia ser resolvida?
- Quais aspectos do imaginário popular são perceptíveis no texto 1?
- Quais aspectos específicos da realidade cultural nordestina se apresentam nos textos?
- Você, como representante de sua comunidade, se sente inserido nesse contexto?
- Você conhece alguma política pública de enfrentamento ao problema da seca na sua região?

Os questionamentos apresentados visam a estabelecer um diálogo com o contexto de produção dos textos e as circunstâncias de vidas dos alunos.

Após as discussões em grupo, encerre esse momento contextualizando a importância dessas canções para o contexto social e cultural nordestino e da identificação do autor com as vivências desse povo.

Terceiro momento:

APROFUNDANDO CONHECIMENTOS

Professor, promova uma discussão sobre os textos tendo como referência os questionamentos levantados na aula anterior. Fale sobre o contexto de produção, estabeleça uma relação entre os textos e o contexto atual, sua importância para conhecer e vivenciar a cultura local. No momento da discussão, incentive a participação dos alunos, instigando-os a se reconhecerem participantes desse contexto. Comente o engajamento político, social e cultural dos autores com a realidade social do Nordeste, explore as características poéticas dos textos, fomentando a percepção dos alunos dos aspectos relacionados à fruição e favorecendo o desenvolvimento do senso estético.

Quarto momento:

AULA DE CAMPO

Este será um momento muito significativo, em que será realizada uma aula de campo para um local de referência dos autores estudados (museu, local de nascimento, lugar onde viveu etc.), para aprofundamento e consolidação dos conhecimentos produzidos em sala de aula.

***Sugestão:** na região do Cariri, as aulas de campo podem ser realizadas para o Museu Asa Branca, em Exu, Pernambuco; para o Museu de Patativa do Assaré, em Assaré, Ceará.*

Para conhecer a produção de cordéis, em Crato, Ceará, pode-se visitar a Academia dos Cordelistas do Crato; em Juazeiro do Norte, Ceará, a Lira Nordestina, primeira gráfica de cordéis da região.

Antes, durante e depois da aula de campo:

Preparando a aula de campo:

- Prepare um comunicado informando aos pais o local e o motivo da aula de campo e solicitando a autorização deles por escrito.
- **Com os alunos:** fale sobre o tipo de roupa mais apropriada, prepare um lanche, pesquise possíveis custos para que eles possam se preparar previamente.
- Após a aula, proporcione um momento para a avaliação.

Obs.: Caso algum pai ou mãe deseje participar, será um momento rico de troca e envolvimento entre família e escola.

Após a aula, avalie o momento vivido e pergunte:

O que mais gostaram?

O que não gostaram?

Qual o aprendizado mais importante?

Caso o professor ache importante, pode solicitar a produção de texto no gênero relatório sobre a experiência da aula de campo.

PARA SABER MAIS:

Livros: Cante lá que eu canto cá: filosofia de um trovador nordestino - Patativa do Assaré

Inspiração nordestina – Patativa do Assaré

Cordéis – Patativa do Assaré

Garimpando: Professor, solicite aos alunos que pesquisem em *sites* outras músicas e/ou poesias de Luiz Gonzaga, Patativa do Assaré, José Dantas e Humberto Teixeira com outras temáticas relativas ao contexto nordestino.

Quinto momento:

AVALIANDO

Observação ao professor: selecione textos de outros gêneros (notícia, reportagem ou mesmo vídeos que apresentem outras realidades de vida na atualidade, como enchentes, secas, estiagem, suas consequências para as cidades e para as zonas rurais, efeitos nas plantações, produção e valor dos alimentos. Assim, será proporcionado aos alunos o estudo de outros gêneros textuais, serão apresentados outros problemas enfrentados pela sociedade atual e oportunizada a discussão sobre formas de intervenção.

Como forma de avaliação, pode-se solicitar aos alunos a realização de um trabalho em forma de apresentação (seminário, dramatização, jogo, maquete, debate, dança, música, desenho, ou outra forma que eles sugerirem) para apresentação da biografia dos autores e dos textos trabalhados na aula, como forma de concretizar os conhecimentos adquiridos através das leituras.

Outras Leituras

Edição do dia 24/04/2018

24/04/2018 21h25 - Atualizado em 24/04/2018 21h26

Após seis anos de seca severa no Nordeste, chuva muda a paisagem

Chuvas chegaram mais cedo em 2018 e encheram reservatórios. No Rio Grande do Norte, dos 47 grandes reservatórios, só três continuam secos.

Os primeiros meses de 2018 foram de alívio em grande parte do Nordeste. Depois de seis anos de seca severa, a chuva encheu os reservatórios e mudou a paisagem.

Só terra seca. Nos últimos anos foi esse o cenário na barragem do Jazigo, em Serra Talhada, no sertão de Pernambuco. O ano 2018 trouxe chuva e uma imagem de esperança. O senhor Clóvis Luís fez questão de mandar imagens para comemorar o tamanho das plantações de feijão e de milho. "Foram nove anos sem ver uma riqueza dessas", afirma ele em um vídeo.

Dos 129 reservatórios de **Pernambuco**, 74 chegaram ao nível suficiente para contribuir com o abastecimento das cidades. A barragem, por exemplo, a de Duas Unas, que fica em **Jaboatão dos Guararapes**, município na região metropolitana do Recife. Até a metade do mês de março, ela estava com pouco mais de 50% da capacidade. Mas choveu

forte no fim de semana e, nesta terça-feira (24), a barragem amanheceu transbordando. “Esse volume de chuvas é normal, mas como vínhamos há seis anos sem chuva, aí então chamou a atenção as chuvas ocorridas nesse período. Os rios encheram, os açudes pegaram água e isso traz, vamos dizer, surpresa para as pessoas, já que fazia seis anos que não ocorria”, afirma meteorologista Patrice Oliveira. Em todo o Nordeste, a chuva do começo de 2018 trouxe alívio. No **Rio Grande do Norte**, dos 47 grandes reservatórios, só três continuam secos. A maior barragem, a Armando Ribeiro, que estava no volume morto em janeiro, hoje está com 27% da capacidade. A barragem de Sobradinho, na Bahia, está com 37,83%. No Ceará, 17 reservatórios transbordaram e 29 estão com mais de 90% da capacidade. Em **Alagoas**, a caatinga verde é o melhor sinal de chuva recente. A agricultora Dona Maria do Carmo mora no povoado Espanha, no alto das serras, onde a chuva foi generosa.

Em março de 2017, mais da metade do Nordeste estava em situação de seca extrema. A chuva além do previsto recuperou grande parte da região. Mas a situação ainda preocupa. Na Paraíba, a estiagem foi longa demais. Mesmo com chuva, 19 reservatórios estão em situação crítica. E só 57 atingiram mais de 20% do volume. A seca arrasou a produção. Na região de Várzeas de Souza, no sertão paraibano, que já teve a maior plantação de coco do estado, só sobraram 5% dos coqueiros. "Não tem condições de viver na sua terra natal. O meio que eles estão achando, encontrando é ir embora. Até meus filhos estão dizendo que vão embora", lamenta o agricultor Raimundo Gonçalves Sobrinho.⁵

OBS.: Essa reportagem mostra que a questão da seca ainda é um problema no contexto atual.

⁵ Sugestão de site: <http://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2018/04/apos-seis-anos-de-seca-severa-no-nordeste-chuva-muda-paisagem.html>. Acesso: 30 jan. 2020.

Professor, trabalhe com os alunos o aspecto da perenidade da seca, relacionando à questão política e econômica.

Como forma de avaliação, solicite a produção de um texto no qual eles apresentem a questão da seca do Nordeste relacionada às condições de vida das pessoas que moram nessa região, a importância da implementação de políticas públicas voltadas para a resolução dos problemas advindos da falta ou escassez de chuva, e que eles apresentem propostas de intervenção.

ATIVIDADE 2

DA SENZALA À FAVELA: O PROCESSO DE MARGINALIZAÇÃO DO POVO NEGRO NO BRASIL

Gêneros textuais: Diário/Relato pessoal/Testemunho/Reportagem/Gráficos

Série/ano: 8º e 9º ano do Ensino Fundamental

Tempo estimado: 6 horas

Material necessário:

- Projetor de imagem;
- *Notebook*;
- Livro: Quarto de despejo;
- Transporte para realização da viagem.

Objetivo geral:

- Compreender o processo de marginalização das pessoas negras no Brasil, entendendo a realidade social e econômica desse povo na atualidade, desenvolvendo um sentimento de pertença e empatia, intervindo como agente transformador dessa realidade.

Objetivos específicos:

- Desenvolver o sentimento de empatia, atitude questionadora e um comportamento que impulse a criar novas formas de convivência e existências no sentido de melhorar os modos de vida em sociedade como postula o ISD;
- Refletir sobre as desigualdades sociais existentes no Brasil percebendo que esta realidade se relaciona principalmente a população negra;
- Promover o conhecimento de outras realidades sociais diferente das vivenciadas por eles;
- Estimular o protagonismo dos alunos e a busca de alternativas para trabalhar a questão do racismo estrutural no seu contexto social brasileiro. (Competência 2);

- Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo. (Competência 3);
- Estabelecer uma relação entre mobilidade social, leitura e escrita, considerando o princípio do ISD de que a leitura leva à ação, ao agir no mundo e à transformação.

Contextualização

Este projeto surgiu a partir da percepção da importância de trabalharmos o problema do racismo no Brasil. Essa questão precisa ser trabalhada na escola como forma de despertar nas pessoas a conscientização de que brancos e negros, ao longo da nossa história, foram tratados de formas diferentes o que resulta, na atualidade, no racismo estrutural que mata e condena a uma vida de pobreza para a população negra bem como o despertar do sentimento de pertença por parte dos alunos.

Segundo Abreu (2003), a população negra foi marginalizada e incentivada a morar nas periferias das cidades. Devido à extrema pobreza, foram construídos por eles mesmos barracos, dando origem às favelas, nome originário de uma planta do sertão, conhecida popularmente com esse nome.

Desde a promulgação da Lei Áurea, como ficou conhecida a Lei Imperial nº 3.353 que, em 13 de maio de 1888, “extinguiu a escravidão no Brasil” após três séculos de escravização do povo negro pela elite branca, aos negros foi concedida “liberdade”, porém não foi elaborada nenhuma política de acolhimento social, de forma que essas pessoas pudessem ter acesso à escola, empregabilidade, participação política e cultural. Ou seja, não foi oportunizada uma convivência digna no meio social. Diante dessa nova condição, a população negra migrou para as grandes cidades onde buscaram meios de trabalhos e sobrevivência alternativos e ocuparam espaços periféricos das grandes cidades.

Carolina Maria de Jesus, descendente de escravizados, faz esse percurso tão comum a grande parte da população negra. Saindo da senzala, vai encontrar um lugar

para viver nas favelas, que a escritora chama de quarto de despejo da sociedade, que influenciou o título do seu primeiro livro, que narra a sua luta diária para criar sozinha os filhos num contexto de extrema pobreza na favela do Canidé, na periferia da cidade de São Paulo trabalhando como catadora de lixo.

Essa atividade tem o intuito de gerar uma reflexão sobre o processo de marginalização da população negra no Brasil. Queremos também estudar e despertar nos alunos o sentimento de valorização e/ou pertença por este povo que contribuiu/contribui significativamente para o desenvolvimento da nossa economia e da nossa cultura.

A partir da leitura do livro “Quarto de despejo: o diário de uma favelada”, de Carolina Maria de Jesus, estudaremos o percurso do negro da senzala até a favela, refletindo sobre a história de subjugação e resistência, as políticas, ou não, de inclusão na sociedade, a negação de direitos sociais básicos e, até mesmo, o direito à vida.

Primeiro momento:

Antes de iniciar a leitura do livro, é importante o professor fazer uma contextualização, explicando o objetivo das atividades e solicitando que os alunos façam uma pesquisa sobre a escravização do negro no Brasil. Solicite que os alunos realizem pesquisas que enfoquem as condições de vida dos escravizados, os movimentos de resistência e a biografia de alguns personagens que protagonizaram as lutas contra a escravidão, tais como Luiza Maim, Dragão do Mar, Luiz Gama, Marielle Franco, e, principalmente, a biografia de Carolina Maria de Jesus.

É importante, neste momento, também compreender o contexto histórico da escravização e da promulgação da Lei Áurea. Essa contextualização é importante, porque quando o aluno percebe os aspectos que se relacionam com o contexto de produção de um texto, ele pode ampliar o discurso expresso pelo texto, o que possibilita a atribuição de outros sentidos.

Obs.: No momento de socialização das pesquisas, o professor promove uma discussão para introdução do assunto.

OBS.: Tendo em vista a importância das pesquisas para a compreensão do processo de marginalização da população negra no Brasil, esse momento deve ser bem trabalhado, assim, a sugestão é que os alunos, com a orientação do professor, preparem uma apresentação para socializarem as pesquisas. Esses trabalhos ficarão mais interessantes se feitos em grupo.

SENTINDO NA PELE

Professor, antes de iniciar o segundo momento, faça com os alunos a seguinte vivência:

Leia com eles o poema *Navio Negreiro*, de Castro Alves.

Obs.: A leitura pode ser combinada com antecedência com um grupo de alunos e eles apresentarem de forma dramatizada.

Navio Negreiro⁶ (Castro Alves)

Fragmento

O Inglês — marinheiro frio, Que ao nascer no mar se achou, (Porque a Inglaterra é um navio, Que Deus na Mancha ancorou), Rijo então pátrias glórias, Lembrando, orgulhoso,	IV Era um sonho dantesco... o tombadilho Que das luzernas avermelha o brilho. Em sangue a se banhar. Tinir de ferros... estalar de açoite...	No entanto o capitão manda a manobra, E após fitando o céu que se desdobra, Tão puro sobre o mar, Diz do fumo entre os densos nevoeiros: "Vibrai rijo o chicote, marinheiros! Fazei-os mais dançar!..."
---	--	--

⁶ Disponível em:

<http://www.biblio.com.br/default.asp?link=http://www.biblio.com.br/conteudo/CastroAlves/navionegreiro.htm>. Acesso em: 30 jan. 2020.

<p>histórias De Nelson e de Aboukir.. . . O Francês — predestinado Canta os louros do passado E os loureiros do porvir!</p> <p>Os marinheiros Helenos, Que a vaga jônia criou, Belos piratas morenos Do mar que Ulisses cortou, Homens que Fídias talhara, Vão cantando em noite clara Versos que Homero gemeu ... Nautas de todas as plagas, Vós sabeis achar nas vagas As melodias do céu! ...</p> <p>III</p> <p>Desce do espaço imenso, ó águia do oceano! Desce mais ... inda mais... não pode olhar humano Como o teu mergulhar no brigue voador! Mas que vejo eu aí... Que quadro d'amarguras! É canto funeral! ... Que tétricas figuras! ... Que cena infame e vil... Meu Deus! Meu Deus! Que horror!</p>	<p>Legiões de homens negros como a noite, Horrendos a dançar...</p> <p>Negras mulheres, suspendendo às tetas Magras crianças, cujas bocas pretas Rega o sangue das mães: Outras moças, mas nuas e espantadas, No turbilhão de espectros arrastadas, Em ânsia e mágoa vãs!</p> <p>E ri-se a orquestra irônica, estridente... E da ronda fantástica a serpente Faz doudas espirais ... Se o velho arqueja, se no chão resvala, Ouvem-se gritos... o chicote estala. E voam mais e mais...</p> <p>Preso nos elos de uma só cadeia, A multidão faminta cambaleia, E chora e dança ali! Um de raiva delira, outro enlouquece, Outro, que martírios embrutece, Cantando, geme e ri!</p>	<p>E ri-se a orquestra irônica, estridente. . . E da ronda fantástica a serpente Faz doudas espirais... Qual um sonho dantesco as sombras voam!... Gritos, ais, maldições, preces ressoam! E ri-se Satanás!...</p> <p>V</p> <p>Senhor Deus dos desgraçados! Dizei-me vós, Senhor Deus! Se é loucura... se é verdade Tanto horror perante os céus?! Ó mar, por que não apagas Co'a esponja de tuas vagas De teu manto este borrão?... Astros! noites! tempestades! Rolai das imensidades! Varrei os mares, tufão!</p> <p>Quem são estes desgraçados Que não encontram em vós Mais que o rir calmo da turba Que excita a fúria do algoz?</p>
<p>Quem são? Se a estrela se cala, Se a vaga à pressa resvala Como um cúmplice fugaz, Perante a noite confusa...</p>	<p>Depois, o areal extenso... Depois, o oceano de pó. Depois no horizonte imenso Desertos... desertos só... E a fome, o cansaço, a sede...</p>	<p>Ó mar, por que não apagas Co'a esponja de tuas vagas Do teu manto este borrão? Astros! noites! tempestades!</p>

<p>Dize-o tu, severa Musa, Musa libérrima, audaz!...</p> <p>São os filhos do deserto, Onde a terra esposa a luz. Onde vive em campo aberto A tribo dos homens nus... São os guerreiros ousados Que com os tigres mosqueados Combatem na solidão. Ontem simples, fortes, bravos. Hoje míseros escravos, Sem luz, sem ar, sem razão. . .</p> <p>São mulheres desgraçadas, Como Agar o foi também. Que sedentas, alquebradas, De longe... bem longe vêm... Trazendo com túbios passos, Filhos e algemas nos braços, N'alma — lágrimas e fel... Como Agar sofrendo tanto, Que nem o leite de pranto Têm que dar para Ismael.</p> <p>Lá nas areias infindas, Das palmeiras no país, Nasceram crianças lindas, Viveram moças gentis... Passa um dia a caravana, Quando a virgem na cabana Cisma da noite nos véus Adeus, ó choça do monte, ... Adeus, palmeiras da fonte!...</p>	<p>Ai! quanto infeliz que cede, E cai p'ra não mais s'erguer!... Vaga um lugar na cadeia, Mas o chacal sobre a areia Acha um corpo que roer.</p> <p>Ontem a Serra Leoa, A guerra, a caça ao leão, O sono dormido à toa Sob as tendas d'amplidão! Hoje... o porão negro, fundo, Infecto, apertado, imundo, Tendo a peste por jaguar... E o sono sempre cortado Pelo arranco de um finado, E o baque de um corpo ao mar...</p> <p>Ontem plena liberdade, A vontade por poder... Hoje... cúm'lo de maldade, Nem são livres p'ra morrer. . Prende-os a mesma corrente — Férrea, lúgubre serpente — Nas roscas da escravidão. E assim zombando da morte, Dança a lúgubre coorte Ao som do açoute... Irrisão!...</p> <p>Senhor Deus dos desgraçados! Dizei-me vós, Senhor Deus, Se eu deliro... ou se é verdade Tanto horror perante os céus?!...</p>	<p>Rolai das imensidades! Varrei os mares, tufão! ...</p> <p>VI</p> <p>Existe um povo que a bandeira empresta P'ra cobrir tanta infâmia e cobardia!... E deixa-a transformar-se nessa festa Em manto impuro de bacante fria!...</p> <p>Meu Deus! meu Deus! mas que bandeira é esta, Que impudente na gávea tripudia? Silêncio. Musa... chora, e chora tanto Que o pavilhão se lave no teu pranto!...</p> <p>Auriverde pendão de minha terra, Que a brisa do Brasil beija e balança, Estandarte que a luz do sol encerra E as promessas divinas da esperança... Tu que, da liberdade após a guerra,</p> <p>Foste hasteado dos heróis na lança Antes te houvessem roto na batalha, Que servires a um povo de mortalha!...</p>
--	---	--

... Adeus, amores... adeus!...		
-----------------------------------	--	--

<p>Fatalidade atroz que a mente esmaga! Extingue nesta hora o brigue imundo O trilho que Colombo abriu nas vagas, Como um íris no pélagos profundo! Mas é infâmia demais! ... Da etérea plaga Levantai-vos, heróis do Novo Mundo! Andrada! arranca esse pendão dos ares! Colombo! fecha a porta dos teus mares!</p>
--

Após a leitura, leve-os para uma sala, apague as luzes, desligue a central de ar ou ventilador e delimite com uma corda o espaço que eles podem ocupar. Coloque uma música de fundo com o poema “Navio Negreiro”⁷, de Castro Alves, sendo narrado, de preferência um vídeo.

Deixe-os neste espaço durante o tempo de duração do poema/vídeo. Em seguida, peça-os que se sentem no chão e, ainda com a sala pouco iluminada e sem ligar o sistema de ar ou ventilador, peça que eles relatem o que sentiram ou sentem com essa experiência. Encoraje-os para que eles falem à vontade.

Questione:

- Como foi para vocês ficarem nessa sala quente e mal iluminada?
- Quanto tempo vocês acham que suportariam ficar aqui?
- O que vocês acham de trazerem algumas crianças para um lugar como esse?
- Se essa fosse uma situação real, quais você acha que seriam as possibilidades de resistência/revolta para vocês se libertarem?
- E, se durante esse tempo, vocês sentissem fome, sede necessidade de irem ao banheiro e ainda vissem pessoas mortas?

Acreditamos que com essa vivência os alunos podem experimentar um pouco do que foram os navios negreiros, as senzalas, as moradias em favelas, realidades vividas por negros escravizados e marginalizados na sociedade brasileira. Discuta com eles que as sequelas desse sistema político são, ainda hoje, uma realidade vivida por muitos.

⁷ Sugestão de site: <https://www.youtube.com/watch?v=2RAKjM-xLWE>. Acesso: 30 jan. 2020.

Aproveite esse momento para falar sobre a importância do conhecimento como possibilitador de mudança e de mobilidade social, ou seja, pela leitura e escrita é possível uma mudança no sentido de melhorias no aspecto econômico-social, assim como aconteceu com Carolina Maria de Jesus.

Segundo momento:

APRESENTAÇÃO DO LIVRO

O professor apresenta o livro, fazendo uma relação entre as pesquisas realizadas e a vida da autora Carolina Maria de Jesus, mostrando o percurso que ela fez como descendente de escravizados e moradora de favela, mulher, pobre, mãe de três filhos. Além disso, o professor pode incentivar uma reflexão com os alunos sobre a escrita como um processo de resistência e possibilidade de mobilidade social. Depois, solicita a leitura do livro e estabelece um tempo para que eles possam concluir.

Professor, a leitura do livro deve acontecer em momentos extras às aulas (em casa). Antes de iniciar a atividade, estabeleça um tempo para os alunos lerem. A leitura deve ser do livro todo, individual ou em dupla. Solicite que os alunos apresentem uma parte do livro em sala.

SUGESTÕES: em classes nas quais os alunos tenham dificuldade de adquirir o livro devido ao custo financeiro, o professor pode adquirir um livro e emprestar para cada aluno ler um capítulo ou dois, e a cada aula, um aluno relata a parte que leu para, juntos, construírem a leitura completa.

Terceiro momento:

ANALISANDO O TEXTO

A análise deve acontecer durante a leitura, o que favorecerá discussões nas quais os alunos, por estarem em momentos diferentes de leitura, poderão apresentar diferentes visões do texto. Este aspecto enriquecerá ainda mais a experiência de ler.

Professor, esse é um momento propício para levantamento de questionamentos.

- Qual a visão da autora sobre a pobreza?
- Como ela se posiciona enquanto mãe de três crianças pequenas no contexto de uma favela?
- Qual a visão da autora sobre relacionamentos amorosos com homens que bebem?
- Quais as colocações da autora sobre a fome?
- Como a autora se relaciona com os vizinhos?
- Qual o posicionamento da autora sobre política?
- O que o posicionamento de Carolina Maria de Jesus nos informa sobre a sua personalidade, tendo em vista o contexto no qual está inserida?
- Na sua opinião, Carolina Maria de Jesus tem a mesma visão de mundo dos seus vizinhos? Por quê?
- Na sua opinião, o que diferencia Carolina Maria de Jesus?
- Qual frase, ou parte do livro, mais lhe chamou a atenção? Por quê?

Quarto momento:

VIVENDO A EXPERIÊNCIA

Este momento deve acontecer após a conclusão da leitura.

O professor deve realizar uma aula de campo para um lugar no qual os alunos possam vivenciar a realidade da população negra no Brasil nos dias atuais. (Favela, comunidade quilombola etc.)

Atenção Professor, após a conclusão da leitura, promova uma roda de conversa sobre a mobilidade social da autora com a edição do livro. Mostre que Carolina Maria de Jesus nos dá um exemplo de esperança através da leitura e da escrita. Mesmo sem frequentar uma escola formal, ela conquistou a realização dos seus sonhos e conseguiu superar a pobreza e a miséria.

A avaliação pode ocorrer durante toda a atividade, solicitando-se aos alunos que escrevam um relato diário das aulas falando sobre o que fizeram, viram e sentiram, a exemplo do que Carolina Maria de Jesus fez, viu e sentiu.

Os alunos devem apresentar os relatos e depois entregá-los para correção e avaliação ao professor.

Quinto momento:
SOCIALIZANDO

A culminância dessa atividade deve acontecer com a socialização para toda a escola. Os alunos podem confeccionar cartazes com frases de impacto do livro, podem construir maquete de quilombos, favelas e comunidades quilombolas, confeccionar a boneca Abayomi⁸ - símbolo de resistência dos movimentos de mulheres negras – e realizar um dia na escola e uma exposição de todos os trabalhos e explicação do livro.

Professor, é importante que seja proporcionado aos alunos um momento de reflexão sobre o processo de escrita como forma de participação social e como forma de “apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.”

Falar, também, sobre a “leitura, escuta e produção de textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos.”

Outras Leituras

RACISMO NA MÍDIA: ENTRE A NEGAÇÃO E O RECONHECIMENTO

Por Cecília Bizerra Sousa*

“Sempre que venho ao Brasil, assisto à TV para ver como o país se representa. Pela TV brasileira, nunca seria possível imaginar que sua população é majoritariamente negra”. Esta observação, entre tantas outras acerca dos desafios que ainda cabem à luta pela igualdade racial no Brasil e no mundo, foi feita pela ativista estadunidense Angela Davis, em conferência em Brasília na noite de 25 de julho, na 7ª edição do Latinidades – Festival da Mulher Afro Latino Americana e Caribenha. “Não posso falar com autoridade

⁸ Ver história e oficina de confecção da Abayomi em: <https://www.youtube.com/watch?v=Yq1WXqleqSI>. Acesso em: 30 jan. 2020.

no Brasil, mas às vezes não é preciso ser especialista para perceber que alguma coisa está errada se a cara pública deste país, majoritariamente negro, é branca”, acrescentou.

Referência mundial na luta contra o racismo e autora de vários livros e pesquisas na área, Angela Davis, hoje com 70 anos de idade e mais de 40 dedicados à militância e à pesquisa da temática, fala com a autoridade de quem tem uma vida dedicada ao tema. E acerta em cheio. Para além da invisibilidade dos negros e negras na mídia brasileira, o racismo midiático se evidencia pela própria negação do racismo (recordemos o livro do diretor de jornalismo da Rede Globo, Ali Kamel, *Não somos racistas*, lançado em 2006) e pela afirmação de estereótipos a partir do ponto de vista hegemônico, que colaboram para reforçar uma atitude e um sentimento de auto-desvalorização nos negros e negras, assim como o desinteresse dos veículos de comunicação por suas causas e ações.

Como bem cita o pesquisador brasileiro Muniz Sodré, no livro *Claros e escuros: identidade, povo e mídia no Brasil*, “a mídia funciona, no nível macro, como um gênero discursivo capaz de catalisar expressões políticas e institucionais sobre as relações inter-raciais, (...) que, de uma maneira ou de outra, legitima a desigualdade social pela cor da pele.” (SODRÉ, 1999, p. 243). Ou seja, é no espaço midiático que ocorrem grande parte das relações étnico-raciais brasileiras.

Mas, se este espaço é um dos principais reprodutores da lógica racista, pode também servir para promover a igualdade racial num país plural como o Brasil. Apesar de ainda haver muito por se construir até que a “cara pública” do nosso país – sobretudo aquela que se apresenta na televisão aberta – seja de fato a representação da nossa diversidade, há que se considerar alguns aspectos positivos e mudanças neste sentido. E dois exemplos recentes puderam ser vistos, em menos de 15 dias, na Rede Globo. A emissora dispensou, em dois momentos de sua programação (o programa *Na Moral* e a novela *Geração Brasil*), espaços significativos para a abordagem do racismo. E, no que se refere à terminologia, por exemplo, o assunto foi tratado sem eufemismos ou poréns, com este nome mesmo: racismo.

No programa *Na Moral* do dia 17 de julho, artistas e estudiosos negros falaram sobre o racismo na TV e suas experiências, a maioria dolorosas. Entre eles estava o cantor Thiaguinho, as atrizes Taís Araújo e Zezé Mota, o ator Aílton Graça e o cineasta e pesquisador Joel Zito Araújo. Negros e negras falando sobre o racismo na TV. A única exceção foi o diretor Daniel Filho, que estava lá porque, no final da década de 1960, dirigiu a novela *A Cabana do Pai Tomás*, cujo protagonista era um escravo negro vivido por um ator branco (Sérgio Cardoso), que pintava o corpo, usava peruca e rolhas no nariz para compor o personagem. Daniel foi ao programa explicar esta escolha absurda que, obviamente, gerou polêmica, pois havia bons atores negros consagrados na época (a esposa de Pai Tomás, inclusive, era a atriz negra Ruth de Souza).

Outro exemplo recente e que merece destaque foi a cena da novela *Geração Brasil*, exibida ao final do capítulo do dia 22 de julho, exatamente antes do início do *Jornal Nacional*. Foi uma cena longa (pouco mais de 12 minutos de duração), que teve como centro uma conversa entre o personagem Brian Benson (vivido por Lázaro Ramos) e Matias (vivido pelo jovem ator Danilo Santos Ferreira). A cena se passa em um *reality show* chamado “Geração Nem-Nem” e trata do racismo que o jovem Matias sofreu na infância, o que contribuiu significativamente para que ele se tornasse mais um jovem nem-nem (nem trabalha, nem estuda).

Nesse momento, a novela falou abertamente sobre o racismo sofrido por crianças negras na infância, sendo qualificado nitidamente como violência. No palco do programa de auditório que exibe a cena do reality show, onde estão a namorada e os pais de Matias (ele negro, ela branca), a mãe de Matias (a pedagoga Rita de Cássia), ao recebê-lo, pede desculpas ao filho por não ter observado isso, apesar da sua profissão. E a apresentadora, Pamela Parker-Marra (vivida pela atriz Cláudia Abreu), apresenta estatísticas sobre a desmotivação escolar de crianças negras, expondo o papel do racismo nesses índices e relacionando a questão ao seu sucesso nos estudos.

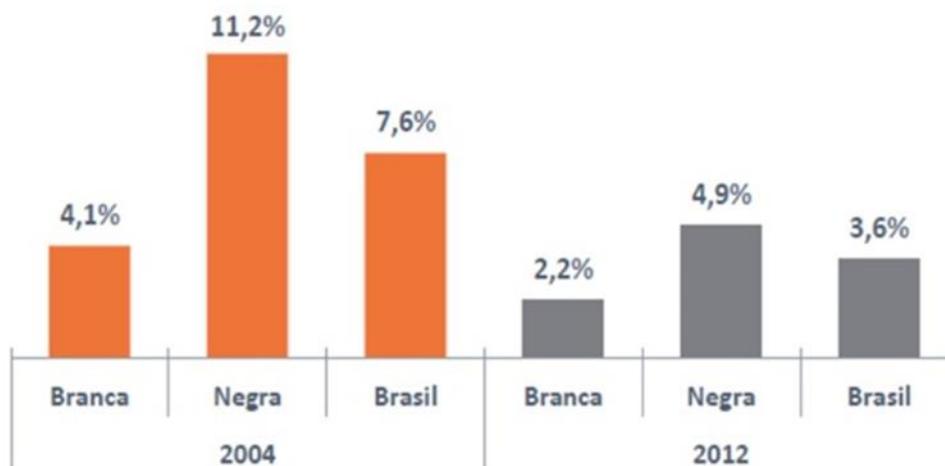
É positivo perceber, em 2014, a luta pela igualdade racial nos meios de comunicação, que vem sendo travada com mais intensidade a partir de meados da década de 90, dando retornos positivos. A visibilidade dada às discussões sobre o racismo, sem a utilização de termos para “suavizar” a expressão, e seu reconhecimento como violência pela principal emissora do país não são pouca coisa. Isso nos inspira e nos faz sentir que a luta é válida porque, como já disse o dramaturgo e poeta alemão Bertold Brecht, “nada deve parecer impossível de mudar”. Muito menos o racismo.⁹

** Cecília Bizerra Sousa é jornalista negra, mestra em Comunicação pela Universidade de Brasília (UnB), integrante do Coletivo Intervezes e do Coletivo de Mulheres Negras Pretas Candangas.*

Texto originalmente publicado no Blog do Intervezes na Carta Capital

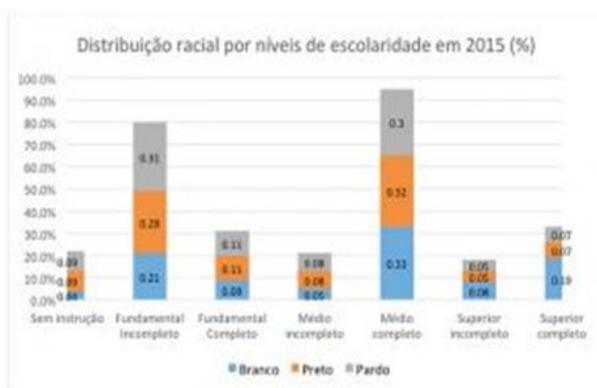
⁹ Sugestão de site para Racismo na mídia: entre negação e reconhecimento: <http://www.intervezes.org.br/direitoacomunicacao/?p=28778>. Acesso: 20 jan. 2020.

% DA POPULAÇÃO EM SITUAÇÃO DE EXTREMA POBREZA, POR COR/RAÇA – 2004 E 2012



Fonte: PNAD/MPOG

Gráfico ¹⁰



Fonte: GENEA, a partir dos dados do IBGE

Gráfico ¹¹

Atividade

- A partir da leitura do texto e dos gráficos, qual a sua conclusão sobre a situação da população negra no Brasil?
- Quais fatores histórico-sociais você atribui para o cenário atual?

¹⁰ Sugestão de site para Gráfico: <http://brasildebate.com.br/populacao-em-extrema-pobreza-por-corraca/>. Acesso: 20 jan. 2020.

¹¹ Sugestão de site pra Gráfico: <https://fpabramo.org.br/2017/10/24/relatorio-aponta-desigualdades-educacionais-em-termos-raciais/>. Acesso: 20 jan. 2020.

- Você já vivenciou ou conhece alguém que tenha vivenciado situação de racismo?

PROJETO 2

PROJETO: PALAVRAS QUE ACOLHEM - HISTÓRIAS PARA LEMBRAR

TEMA DA ATIVIDADE

LEITURA SOLIDÁRIA: O ENCONTRO COM A ALTERIDADE

Gênero textual: Poema/Crônica

Série/ano: 8º e 9º ano do Ensino Fundamental

Tempo estimado: 6 horas

Material necessário:

- Projetor de imagem;
- Notebook;
- Cópias do texto e das atividades;
- Transporte para realização das visitas.

Objetivo geral:

- Aproximar os jovens da cultura letrada, ao mesmo tempo em que entendem a leitura como uma atividade prazerosa, percebem a literatura como forma de aproximação, tanto de grupos semelhantes quanto dos diferentes, entendendo que a leitura é um elo que conecta o leitor a outras realidades, outros tempos, outras vivências, outras culturas.

Objetivos específicos:

- Desenvolver o hábito de ler, compreendendo a leitura, como estabelece o ISD, como uma atividade de linguagem e que as atividades de linguagens são sempre marcadas pela fala do outro e que posicionam o falante como pertencente a uma comunidade.

- Estudar os gêneros textuais regionais como forma de compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos. (Competência 4)
- Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual. (Competências 5)
- Conhecer a realidade social de idosos que vivem fora do convívio familiar, compartilhando momentos de leitura e oferecendo acolhimento e companhia para idosos que moram em abrigos, desenvolvendo a empatia, considerando o princípio da ISD de que a leitura favorece o conhecimento de si e do outro.
- Desenvolver a empatia e a humanização de forma significativa aos jovens de hoje que, muitas vezes, se afastam de outras formas de existência e se isolam no mundo tecnológico e em outras atividades que os distanciam de outras práticas de vida. (Competência 9)

Contextualização

Através de leituras realizadas solidariamente, incentivamos o ato de ler e escrever para cumprir a função da leitura de despertar a sensibilidade e a convivência com pessoas de outras gerações. Essa função se cumpre no encontro com a alteridade, com o diferente, ou seja, na interação, tendo em vista o uso social, compreendendo que podemos usá-la como uma ferramenta de transformação social, fomentando a formação de leitores ativos.

Neste sentido, a realização dessa atividade visa a incentivar os alunos a realizarem visitas a um abrigo de idosos, objetivando compartilhar leituras de poesias populares e de crônicas e de ouvir as histórias de vida dos idosos. Assim, ao mesmo tempo em que desfrutamos da leitura, também lhes oferecemos companhia. Assim, os adolescentes desfrutarão da convivência com pessoas de outra geração.

A escolha do gênero poesia popular deve-se ao fato de obter grande aceitação na região do Cariri, e, especialmente em Juazeiro do Norte, no Ceará. Acredita-se que essa aceitação se deve ao fato de essa forma de texto falar de forma mais próxima da realidade da qual os sujeitos fazem parte e para os quais as leituras a serem realizadas fazem parte

de vivências da vida, sua terra, crenças, costumes e tradições, possibilitando, assim, uma melhor aceitação e identificação dos idosos com os textos lidos. A escolha da crônica se justifica pelo caráter reflexivo e/ou humorístico do gênero, os quais proporcionam uma leitura leve que, além de emocionar, pode provocar também o riso e a descontração.

Na perspectiva de formar jovens mais humanizados e empáticos, e ao mesmo tempo de oferecer companhia aos idosos, a realização desses encontros favorecerá uma rica troca de experiência que, certamente, marcará as suas vidas positivamente e possibilitará a formação de seres humanos mais solidários, promovendo uma formação integral.

Professor, essa atividade requer uma preparação prévia cuidadosa de forma a conscientizar os alunos com relação ao contexto de vida dos idosos, respeito às suas histórias de vida e disposição para ouvi-los. É importante que eles tenham conhecimento, também, das limitações que os idosos apresentam, bem como o cuidado com o contato pessoal. Os alunos devem se apresentar para as visitas sempre fardados.

Outro aspecto importante é que os pais tenham conhecimento e autorizem por escrito que os jovens participem das visitas. Os gestores da escola e da instituição visitada também devem autorizar, através de termo de anuência.

Primeiro momento:

APRESENTAÇÃO DOS TEXTOS

Antes de iniciar a leitura dos textos, é importante conversar com os alunos sobre a poesia popular, suas origens, sua aceitação na região Nordeste, sua importância para a divulgação da cultura nordestina e sua aceitação nessa região. Fale também sobre os autores, solicite aos alunos que pesquisem as suas biografias.

Segundo momento:

PREPARAÇÃO PARA AS VISITAS

Neste momento, o professor apresenta aos alunos o contexto dos locais a serem visitados e a importância desse contato para os idosos. Além disso, deve falar sobre a leitura como um ato solidário, acolhedor, como um elo entre pessoas e culturas.

Terceiro momento:

ESCOLHA DOS POEMAS

Obs.: Além do poema abaixo incentive aos alunos a escolherem outras

Prefiro a simplicidade

Braulio Bessa

<p>Carne-seca e macaxeira um cozido de capote água fria lá no pote melhor que da geladeira. No terreiro a poeira se espalha na imensidão de paz e de comunhão que não se vê na cidade. Prefiro a simplicidade das coisas lá do Sertão.</p>	<p>A família retratada pendurada na parede não tem curtidas na rede mas tem rede bem armada. A vida não é postada nem passa em televisão, o HD do coração é quem salva de verdade. Prefiro a simplicidade das coisas lá do Sertão.</p>
<p>Bodegas pra se comprar é o nosso supermercado que ainda vende fiado pois dá pra se confiar. Um caderno pra anotar não carece de cartão pois às vezes falta pão mas não falta honestidade. Prefiro a simplicidade das coisas lá do Sertão.</p>	<p>A criança brincando de ser livre, de ser vivo sem ter um aplicativo, sem ter download baixando. Vejo um menino pintando um desenho feito à mão sem nenhuma intervenção lhe roubando a ingenuidade. Prefiro a simplicidade das coisas lá do Sertão.</p>
<p>Tem cuscuz na cuscuzeira, tapioca e mucunzá um bolinho de fubá e tripa na frigideira. Milho assado na fogueira que aquece o coração além de ser tradição é comida de verdade.</p>	<p>Tem o som da natureza melhor que MP3 eu garanto a vocês nem se compara a beleza. Existe tanta riqueza espalhada nesse chão como disse Gonzagão e ecoa na eternidade.</p>

<p>Prefiro a simplicidade das coisas lá do Sertão.</p> <p>Tem a seca, essa bandida que é cinza feito o asfalto, porém não temos assalto tampouco bala perdida. Não é fácil nossa vida, mas transbordo a gratidão de viver nesse torrão mesmo com dificuldade. Prefiro a simplicidade das coisas lá do Sertão.</p>	<p>Prefiro a simplicidade das coisas lá do Sertão.</p> <p>Ninguém venha me tachar de matuto, ultrapassado, tampouco desinformado, é fácil de se explicar. Se um dia o homem usar toda e qualquer invenção pensando em evolução e no bem da humanidade, a tal da modernidade é bem-vinda no Sertão.¹²</p>
---	---

O professor pode apresentar uma coleção de poemas e crônicas, mas solicitar aos alunos que pesquisem, também, algumas.

Obs.: Esse pode ser um momento bem lúdico.

Outras leituras

A última crônica - Fernando Sabino

A caminho de casa, entro num botequim da Gávea para tomar um café junto ao balcão. Na realidade estou adiando o momento de escrever. A perspectiva me assusta. Gostaria de estar inspirado, de coroar com êxito mais um ano nesta busca do pitoresco ou do irrisório no cotidiano de cada um. Eu pretendia apenas recolher da vida diária algo de seu disperso conteúdo humano, fruto da convivência, que a faz mais digna de ser vivida. Visava ao circunstancial, ao episódico. Nesta perseguição do acidental, quer num flagrante de esquina, quer nas palavras de uma criança ou num acidente doméstico, torno-me simples espectador e perco a noção do essencial. Sem mais nada para contar, curvo a cabeça e tomo meu café, enquanto o verso do poeta se repete na lembrança: “assim eu queria o meu último poema”. Não sou poeta e estou sem assunto. Lanço então um último olhar fora de mim, onde vivem os assuntos que merecem uma crônica.

Ao fundo do botequim um casal de pretos acaba de sentar-se, numa das últimas mesas de mármore ao longo da parede de espelhos. A compostura da humildade, na contenção de gestos e palavras, deixa-se acrescentar pela presença de uma negra de

¹² Sugestão de site para poesia Prefiro a Simplicidade: <https://www.culturagenial.com/poemas-braulio-bessa/>. Acesso: 20 jan. 2020.

seus três anos, laço na cabeça, toda arrumadinha no vestido pobre, que se instalou também à mesa: mal ousa balançar as perninhas curtas ou correr os olhos grandes de curiosidade ao redor. Três seres esquivos que compõem em torno à mesa a instituição tradicional da família, célula da sociedade. Vejo, porém, que se preparam para algo mais que matar a fome.

Passo a observá-los. O pai, depois de contar o dinheiro que discretamente retirou do bolso, aborda o garçom, inclinando-se para trás na cadeira, e aponta no balcão um pedaço de bolo sob a redoma. A mãe limita-se a ficar olhando imóvel, vagamente ansiosa, como se aguardasse a aprovação do garçom. Este ouve, concentrado, o pedido do homem e depois se afasta para atendê-lo. A mulher suspira, olhando para os lados, a reassurar-se da naturalidade de sua presença ali. A meu lado o garçom encaminha a ordem do freguês. O homem atrás do balcão apanha a porção do bolo com a mão, larga-o no pratinho – um bolo simples, amarelo-escuro, apenas uma pequena fatia triangular.

A negrinha, contida na sua expectativa, olha a garrafa de Coca-Cola e o pratinho que o garçom deixou à sua frente. Por que não começa a comer? Vejo que os três, pai, mãe e filha, obedecem em torno à mesa um discreto ritual. A mãe remexe na bolsa de plástico preto e brilhante, retira qualquer coisa. O pai se mune de uma caixa de fósforos, e espera. A filha aguarda também, atenta como um animalzinho. Ninguém mais os observa além de mim.

São três velinhas brancas, minúsculas, que a mãe espeta caprichosamente na fatia do bolo. E enquanto ela serve a Coca-Cola, o pai risca o fósforo e acende as velas. Como a um gesto ensaiado, a menininha repousa o queixo no mármore e sopra com força, apagando as chamas. Imediatamente põe-se a bater palmas, muito compenetrada, cantando num balbucio, a que os pais se juntam, discretos: “Parabéns pra você, parabéns pra você...”. Depois a mãe recolhe as velas, torna a guardá-las na bolsa. A negrinha agarra finalmente o bolo com as duas mãos sôfregas e põe-se a comê-lo. A mulher está olhando para ela com ternura – ajeita-lhe a fitinha no cabelo crespo, limpa o farelo de bolo que lhe cai ao colo. O pai corre os olhos pelo botequim, satisfeito, como a se convencer intimamente do sucesso da celebração. Dá comigo de súbito, a observá-lo, nossos olhos se encontram, ele se perturba, constrangido – vacila, ameaça abaixar a cabeça, mas acaba sustentando o olhar e enfim se abre num sorriso.

Assim eu queria minha última crônica: que fosse pura como esse sorriso.¹³

Elenco de cronistas modernos.
21ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2005.

Desabafo de um bom marido (Fragmento)

Minha esposa e eu sempre andamos de mãos dadas. Se eu soltar, ela vai às compras. Ela tem um liquidificador elétrico, uma torradeira elétrica, e uma máquina de fazer pão

¹³ Sugestão de site para A Última Crônica: https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/texto/a-ultima-cronica/index.html Acesso: 20 jan. 2020.

elétrica. Então ela disse : “Nós temos muitos aparelhos, mas não temos lugar pra sentar”. Daí, comprei pra ela uma cadeira elétrica.

Eu me casei com a “Sra. Certa”. Só não sabia que o primeiro nome dela era “Sempre”. Já faz 18 meses que não falo com minha esposa. É que não gosto de interrompê-la. Mas tenho que admitir, a nossa última briga foi culpa minha. Ela perguntou: “O que tem na TV?” E eu disse “Poeira”. No começo Deus criou o mundo e descansou. Então, Ele criou o homem e descansou. Depois, criou a mulher. Desde então, nem Deus, nem o homem, nem o Mundo tiveram mais descanso.

Quando o nosso cortador de grama quebrou, minha mulher ficava sempre me dando a entender que eu deveria consertá-lo. Mas eu sempre acabava tendo outra coisa para cuidar antes, o caminhão, o carro, a pesca, sempre alguma coisa mais importante para mim. Finalmente ela pensou num jeito esperto de me convencer. Certo dia, ao chegar em casa, encontrei-a sentada na grama alta, ocupada em podá-la com uma tesourinha de costura. Eu olhei em silêncio por um tempo, me emocionei bastante e depois entrei em casa. Em alguns minutos eu voltei com uma escova de dentes e lhe entreguei.

“- Quando você terminar de cortar a grama”, eu disse, “você pode também varrer a calçada.”

Depois disso não me lembro de mais nada. Os médicos dizem que eu voltarei a andar, mas mancarei pelo resto da vida.

O casamento é uma relação entre duas pessoas na qual uma está sempre certa e a outra é o marido...¹⁴

Luís Fernando Veríssimo

Quarto momento:

VISITAS

A realização das visitas e a leitura de textos pelos alunos devem ser feitas sob a supervisão do professor.

Nesses momentos, deixar que os idosos se expressem, contem suas experiências de vida, os alunos devem registrar as histórias que os idosos relatarem, para, posteriormente, transformarem em um texto para ser compartilhado em sala.

Quinto momento:

HORA DA PRODUÇÃO

Solicite aos alunos um relato das visitas nas quais eles coloquem: suas impressões, sentimentos, mas, principalmente, os relatos feitos pelos idosos sobre suas histórias de vida.

¹⁴ Sugestão de site para Desabafo de um bom marido: <https://www.recantodasletras.com.br/humor/1512866>. Acesso: 20 jan. 2020.

Deixe a imaginação fluir. Os relatos podem ser na forma oral ou escrita.

Outra opção de produção textual é criar um *blog* ou grupo de *WhatsApp* ou *Facebook* para socialização das experiências.

Outra possibilidade é a criação de um mural ou painel no qual os estudantes exponham para a comunidade escolar fragmentos dos relatos dos idosos, bem como fotos, imagens que divulguem e sensibilizem para a situação dos idosos.

No dia do idoso, os alunos podem montar uma dramatização com eles caracterizados como o idoso com que ele conversou, narrando a história que ouviu.

PALAVRAS FINAIS

É comum ouvirmos de alunos, de qualquer nível de ensino de educação, a frase “não gosto de ler.” Entendemos que a leitura é uma das práticas mais importantes para formação da criticidade e da empatia. No entanto, para muitos adolescentes, essa prática se resume à tarefa da escola que eles realizam para obterem uma nota. A leitura oportunizada a eles no ambiente de sala de aula, geralmente, é pouco produtiva, por ser uma atividade realizada sem objetivo direcionado a contextos próximos de suas realidades de vida, e eles não atribuem sentido com relação aos seus valores, crenças ou a algo que ofereça alternativas para resolução dos seus problemas diários ou que aponte uma possibilidade de diálogo com seus conflitos.

Muitos são os fatores apontados para justificar o desinteresse dos jovens pelo ato de ler: falta de incentivo por parte da família, uso excessivo de aparelhos eletrônicos sem orientação da família ou do professor, e até a falta de incentivo por parte de professores. As leituras realizadas na escola, na maioria dos casos, são descontextualizadas em relação às suas histórias de vida.

Assim, procuramos desenvolver atividades que além de possibilitarem o acesso a leituras de forma atrativa, também favoreçam momentos de interação com realidades sociais que fomentem a uma formação crítica e humanizada. Assim, as atividades aqui apresentadas visam a incentivar o hábito de ler, mas também a estabelecer um diálogo com o meio social com o qual os alunos se identifiquem.

Escolhemos enfatizar gêneros literários por acreditarmos que estes favorecem o desenvolvimento do sentimento de empatia e do diálogo, tendo em vista que a literatura

permite o contato com diversificados valores, comportamentos, crenças, desejos e conflitos, o que contribui para organizar sua forma de ver o mundo, perceber-se como participante de um determinado contexto e/ou conhecer outros contextos de vida e compreender diferentes espaços e realidades que contribuem para desenvolver atitudes de respeito com aspectos da vida divergentes de suas realidades. Contudo apresentamos também outros gêneros textuais como forma de diversificar as leituras, assim as visões sobre as questões apresentadas podem ser observadas sob outros pontos de vista.

Buscamos estabelecer um diálogo entre o Interacionismo Sociodiscursivo e as competências de leitura da BNCC. Entendemos a importância da Base para direcionar o trabalho pedagógico na escola.

O Interacionismo Sociodiscursivo estabelece uma relação entre linguagem, discurso e desenvolvimento humano (BRONCKART; MACHADO; MATENCIO, 2006). Neste sentido, é que entendemos a leitura como uma das atividades de linguagem mais relevantes para a transformação de vida das pessoas, pois favorece uma reflexão sobre questões relacionadas às suas vidas cotidianas e estabelece um elo com mundos desconhecidos. Essa relação pode ser uma forma de mobilidade social para os jovens e adolescentes das classes sociais menos favorecidas.

REFERÊNCIAS DOS PROJETOS

ABREU, Maurício de Almeida. Da habitação ao hábitat: a questão da habitação popular no Rio de Janeiro e sua evolução. **Revista Rio de Janeiro**, n. 10 . Disponível em: http://www.forumrio.uerj.br/documentos/revista_10/10-MauricioAbreu.pdf. Acesso: 17/05/2020.

BEHRENS, M. A. **Metodologia de projetos: aprender e ensinar para a produção do conhecimento numa visão complexa**. Disponível em: https://www.agrinho.com.br/site/wpcontent/uploads/2014/09/2_04_Metodologia-de-projetos.pdf. Acesso em: 17/05/2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**, de 20 de dezembro de 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 4 dez. 2019.

BRONCKART, J.; MACHADO, A. R.; MATENCIO, M. de L. M. (org.). **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas, SP: Mercado das letras, 2006.

Assaré, Patativa do. **Cante lá que eu canto cá: filosofia de um trovador nordestino**. 16 ed. – Petrópolis: Vozes, 2011.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na realização da presente pesquisa, contextualizamos a questão da leitura como requisito básico para suscitar saberes e aperfeiçoar o desenvolvimento das potencialidades humanas. Neste contexto, realizamos estudos teóricos no sentido de elucidarmos como o ensino-aprendizagem da leitura é essencial para o desenvolvimento humano do educando, como forma de posicionar-se criticamente ante as questões do dia a dia e usufruir de todos os benefícios que o conhecimento transformador produz.

Em relação ao questionamento norteador da pesquisa, como percebemos a condução do trabalho com leitura a partir das competências que a BNCC pretende desenvolver? Percebemos uma preocupação em relação à leitura, uma vez que das dez competências da Língua Portuguesa, destacamos cinco referentes ao ato de ler. Convém ressaltar que o estabelecimento de competências posiciona este documento no contexto atual, que aponta para a formação de pessoas capazes de atuar em um mundo globalizado para o desenvolvimento de atividades diversas e para a resolução de problemas.

Contudo, na análise, à luz dos postulados do ISD, percebemos uma preocupação para além do que a BNCC propõe. O ISD problematiza o conceito de competência e compreende que estas deveriam se direcionar, também, para o desenvolvimento da autonomia das pessoas e para a capacidade de transformação dos mundos já construídos. Esse se constitui em um aspecto importante a ser observado para procedermos com a ampliação das competências da BNCC.

A partir dos estudos realizados na pesquisa, confirmamos a importância do envolvimento precoce do indivíduo com a leitura, considerando que gostar de ler é um hábito desenvolvido, e não inato. Constatamos, também, que essa é uma tarefa da qual a escola não pode prescindir, pois a esta compete a responsabilidade de desenvolver atividades de leitura nas quais o livro seja visto como uma forma de fruição, do desenvolvimento do senso estético, mas também como uma possibilidade de despertar o prazer pela aquisição de conhecimentos, de descoberta de mundos e instrumentar o educando para o desenvolvimento de competências essenciais à manutenção da vida e à produção de formas novas de viver e de conviver no mundo. Contudo, o trabalho da escola será mais produtivo se acontecer em parceria com a família, com os meios de comunicação, com as políticas públicas e, ainda, com a sociedade em geral.

A partir da elucidação das questões sobre linguagem proporcionada pelos postulados epistemológicos do ISD, cumprimos os nossos objetivos que se constituem em analisar as competências de leitura propostas pela BNCC e quais seus objetivos e suas aplicações no Ensino Fundamental. Observamos também qual a importância dada aos gêneros textuais para uma formação leitora mais efetiva, e, a partir dessas observações, elaboramos estratégias de trabalho para ensino e aprendizagem de leitura que contemplem e/ou ampliem as competências da BNCC, com base no ISD.

Constatamos que a Base privilegia como essenciais para a formação escolar das crianças, jovens e adultos brasileiros na área das linguagens as competências relacionadas a um direcionamento do educando para o mundo do trabalho e para a manutenção do *status quo* vigente. Ou seja, da análise do texto da BNCC, a partir dos postulados teóricos do ISD e de outros textos que subsidiaram a nossa pesquisa, bem como do contexto de produção do referido documento, inferimos que ela manifesta que o aluno deve desenvolver competências e habilidades que o capacitem a adaptar-se ao mundo da forma em que ele se encontra, e não para desenvolver as suas potencialidades de forma que adquira competências para pensar formas de ação no sentido de transformá-lo. Isso pode ser percebido, principalmente, pelos verbos referentes às competências de leitura, ler, analisar, reconhecer, selecionar e envolver, que não apontam para ações práticas nem para transformações, mas para adaptações dos sujeitos.

Constatamos ainda que a BNCC contempla aspectos importantes do ISD, principalmente no entendimento da língua como uma ação interativa. São perceptíveis também conceitos do letramento – uso das competências nos diversos contextos sociais – a escrita como forma de participação social. Reiteramos que há um destaque significativo para a questão da leitura, com cinco competências relacionadas a esse eixo, sendo que uma está voltada para a leitura literária.

Inferimos, então, que a BNCC privilegia a leitura, e a condução do trabalho com leitura a partir das competências da BNCC, associadas ao ISD, como ciência da linguagem, possibilita ao aluno, com a ancoragem do professor, desenvolver competências que são essenciais para realizar atividades relacionadas ao mundo do trabalho e serem competentes para resolver problemas. Esses aspectos são importantes, inclusive, para possibilitar uma mobilidade social, o que será significativo nas suas vidas.

Alguns princípios do ISD que podem ser associados às competências de leitura a serem desenvolvidas segundo a BNCC, com vistas a que esse desenvolvimento ocorra mais amplamente são os seguintes: a visão dos gêneros como meios que possibilitam

ações de linguagem; a ideia de que os seres humanos, inseridos num contexto social, interagem por meio da linguagem, que estrutura suas ações, as quais são produtos da interação que, por sua vez, contribuem para a formação de agentes que transformam os fatos sociais; as ações humanas como produtos da socialização, que contribui para a construção dos valores e das ideologias percebidos e apreendidos na leitura; os mecanismos de interpretação textual como fatores que contribuem para a transformação permanente das pessoas e dos fatos sociais; e os significados construídos durante a leitura.

Esses princípios ampliam a compreensão da leitura como partilha, influência, representação, ação, interação, posicionamento, construção e reconstrução de sentidos, aquisição de valores e de ideologia, transformação social, ascensão social, prazer e cultura, ideias que vão além da simples decodificação e da simples compreensão do texto, envolvendo interpretações que gerem mudanças significativas em si e no meio ao qual se está inserido, internalizando que leitura é prática social e ação.

No entanto, é válido considerar que, tendo em vista o contexto de elaboração e promulgação desse documento e questões que problematizamos, ficou evidente que a BNCC ainda não representa um ensino que incorpora o cotidiano dos alunos, que o ensino de linguagens não considera a participação ativa dos alunos com suas culturas, suas línguas e, conseqüentemente, a leitura não prevê um caráter processual no qual o aluno desenvolve competências para se posicionar como sujeito que questiona e transforma o seu contexto.

Tendo em vista o desenvolvimento de uma educação transformadora e acreditando que esta acontece a partir do desenvolvimento das linguagens, partindo da leitura para a consecução desse objetivo, elaboramos uma proposta de intervenção com orientações de leitura que expõem aos alunos questões ligadas ao cotidiano deles, mas, ao mesmo tempo, ampliam o seu repertório cultural e propõem uma reflexão sobre suas vivências, seu contexto social, sua cultura, que conduza-os a dialogar com a alteridade a partir de experiências vivenciadas por eles e torne-os empáticos para com as lutas, resistências e para com as formas de vida de outros seres humanos.

As atividades de leitura que propomos extrapolam o contexto de sala de aula e são enriquecidas com a vivência, que gera um aprofundamento da parte teórica que aplicamos na escola. O ponto de partida para a realização das atividades é a observação das capacidades e do conhecimento prévio dos alunos, relacionando ao contexto de produção dos textos no sentido de construir outros sentidos como forma de ampliar as mensagens expressas.

A teoria escolhida para fundamentar a nossa pesquisa, juntamente a outras referências usadas contribuiu no sentido de nortear a nossa investigação. No entanto, estamos cientes de que muitos outros trabalhos poderiam ter contribuído com o tema que trabalhamos, contudo não seria possível estudar todos os outros teóricos nos limites deste trabalho.

Assim, acreditamos que cumprimos com os objetivos pretendidos no sentido de oferecer um suporte para a prática dos professores de linguagens que se preocupam em construir no espaço escolar um conhecimento que impulsiona o desenvolvimento das potencialidades humanas como condição para uma transformação pessoal que instiga uma mudança no seu meio social, tendo na prática da leitura o suporte gerador de mudanças e de posicionamento crítico diante dos problemas, uma vez que a leitura – como atividade de linguagem - está relacionada às demais atividades humanas, por isso deve ser vista como uma ação, e não apenas como atividade de compreensão e de expressão. Concluímos, também, que o ensino da Leitura, ao ser trabalhado numa perspectiva transformadora, poderá gerar novas formas de ver, de viver e de agir no mundo.

Acreditamos, ainda, que se faz necessária uma análise em outros aspectos definidores da BNCC, tais como as bases ideológicas presentes no documento que, a nosso ver, está muito direcionada para a lógica do mercado. O contexto da sua promulgação também precisa ser problematizado para um entendimento mais profundo das consequências e do impacto para a sociedade, sobretudo, para as pessoas de classes sociais menos favorecidas economicamente.

Tendo em vista que, no aspecto geral, a nova Base trata a questão da aprendizagem ancorada em competências e conceitos que estão relacionados ao mercado de trabalho, questiona-se, então: que tipo de trabalho será realizado e por quem? A quais sujeitos a BNCC se direciona? Perguntas que ainda precisam de uma análise e de uma reflexão mais profundas em outros momentos.

Estamos cientes de que este trabalho e a aplicação das atividades que elaboramos não serão suficientes para a superação dos problemas relacionados à leitura. O que pretendemos é contribuir para a preservação do debate sobre esse eixo a partir da tomada de consciência pelos agentes envolvidos nos processos de ensino/aprendizagem acerca da sua importância como forma de acesso aos conhecimentos acumulados coletivamente. Portanto, seja na área das linguagens ou em outra área de estudo, a ancoragem do professor deve levar os alunos a encontrarem sentido nos conteúdos estudados, entendendo que o conhecimento adquirido deve habilitá-los a saber fazer algo, ou seja,

habilitá-los a mobilizar os conhecimentos para resolver problemas e tomar decisões e a se posicionarem como sujeitos.

Concluimos observando que através das práticas languageiras os seres humanos interagem com o seu contexto social, assim, os aspectos relacionados à linguagem se inscrevem na ciência dos seres humanos. Esperamos, portanto, contribuir para elucidar o problema da aprendizagem a partir da prática da leitura e instar outros professores a desenvolverem outras pesquisas nesse campo.

REFERÊNCIAS

ABREU, M. de A. Da habitação ao hábitat: a questão da habitação popular no Rio de Janeiro e sua evolução. **Revista Rio de Janeiro**, nº 10. 2003. Disponível em: http://www.forumrio.uerj.br/documentos/revista_10/10-MauricioAbreu.pdf. Acesso em: 12 mai. 2020.

ABREU, M. **Cultura letrada**: literatura e leitura. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ASSARÉ, P. do. **Cordéis de Patativa do Assaré**. Fortaleza: UEFC, 2002.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**, de 20 de dezembro de 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versoafinal_site.pdf. Acesso em: 4 dez. 2019.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estatística e Pesquisa Anísio Teixeira**. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/dados-do-censo-escolar-ensino-fundamental-brasileiro-tem-quase-duas-escolas-de-anos-iniciais-para-cada-escola-de-anos-finais/21206. Acesso em: 22 abr. 2020.

BRASIL. **LDB – Leis de Diretrizes e Bases**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em 07 de mai. 2020.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm Acesso em: 10 jan. 2020.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 3. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1986.

BORTONI-RICARDO, S. M., DETTONI, R. do V. Diversidades linguísticas e desigualdades sociais: aplicando a pedagogia culturalmente sensível. In: COX, M. L. P.; ASSIS-PETERSON. A. A. de. (org.). **Cenas da sala de aula**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001.

BRONCKART, J.; MACHADO, A. R.; MATENCIO, M. de L. M. (org.). **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas, SP: Mercado das letras, 2006.

CANDIDO, A. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 1998.

- CHARLOT, B. (2000). Práticas linguageiras e fracasso escolar. **Estilos da Clínica**, 5(9), p. 124-133, 2000. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/estic/article/view/60920/63956>. Acesso em: 20 abr. 2020.
- COSSON, R. **Letramento Literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2009.
- DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (org.). **Gêneros Textuais e Ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- FERREIRO, E.; PALÁCIO, M. G. **Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas**. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados, Cortez, 1988.
- FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.
- GALVÃO, A. M. de O.; BATISTA, A. A. G. A leitura na escola primária brasileira. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, p.20-29, nov./dez. 1998.
- GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M. A. de (org.) **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas**. São Paulo: Pontes Editores, 2019.
- KLEIMAN, A. B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** 2005. Disponível em: <https://oportuguesdobrasil.files.wordpress.com/2015/02/kleiman-nc3a3o-basta-ensinar-a-ler-e-escrever.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2020.
- KLEIMAN, A. B. Abordagens de leitura. **Scripta**, Belo Horizonte. v. 7, n. 14, p. 13-22, 1. sem. 2004.
- KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- KOCK, I. G.V; TRAVAGLIA, L.C. **A Coerência textual**. 14. ed. São Paulo: Contexto, 2002.
- MARCUSHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (org.). **Gêneros textuais e ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MARTINS, M. H. **O que é leitura**. 9. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **BRASIL NO PISA 2015: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros**. São Paulo: Fundação Santillana, 2016.

ORLANDI, E. P. **Discurso e Leitura**. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1994.

ORLANDI, E. P. **Texto e discurso**. Disponível em:
<https://seer.ufrgs.br/org.anon/article/viewFile/29365/18055>
Acesso em: 07 mai. 2020.

PAUSAS, A. D. de U. e Colaboradores. **A aprendizagem da leitura e da escrita a partir de uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
PRADANOV, C. C.; FREITAS, E. C.de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SAUSSURE, F. de. **Curso de linguística geral**. Organizado por Charles Bally, Albert Sechehaye, com a colaboração de Albert Riedliger. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Revista Brasileira de Educação. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>.
Acesso: 19 mai. 2020.

SZUNDY, P. T. C. Base Nacional Comum Curricular e a lógica neoliberal: que línguas(gens) são (des)legitimadas. *In*: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M. A. (org.) **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019.

TÍLIO, R. A Base Nacional Comum Curricular e o contexto brasileiro. *In*: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M. A. (org.) **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019.