

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS**

CÉLIA MARIA BARBOSA DE MORAES LIMA

**FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO A PARTIR DO GÊNERO ARTIGO DE
OPINIÃO: UMA PROPOSTA PARA O 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II**

**RIO BRANCO
2018**

CÉLIA MARIA BARBOSA DE MORAES LIMA

**FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO A PARTIR DO GÊNERO ARTIGO DE
OPINIÃO: UMA PROPOSTA PARA O 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional Letras – PROFLETRAS – na linha de pesquisa 2: Texto e Ensino, da Universidade Federal do Acre, como requisito parcial para obtenção do título de mestre.

Orientadora: Dra. Tatiane Castro dos Santos

**RIO BRANCO
2018**

CÉLIA MARIA BARBOSA DE MORAES LIMA

**FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO A PARTIR DO GÊNERO ARTIGO DE
OPINIÃO: UMA PROPOSTA PARA O 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional Letras (PROFLETRAS), na linha de pesquisa 2: Texto e Ensino, da Universidade Federal do Acre, como requisito parcial para obtenção do título de mestre.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Tatiane Castro dos Santos
Orientadora e Presidente da Banca

Prof. Dr. Wendell Fiori de Faria
Examinador Externo

Prof.^a Dra. Rosane Garcia Silva
Examinador Interno

RIO BRANCO
2018

[...] Ser leitor é sentir-se comprometido com seu estar no mundo e com a transformação de si, dos outros, das coisas; é acreditar que se apreende o mundo quando se compreende o que o faz ser como é. Essa compreensão é inseparável da ação para transformá-lo e, graças à escrita, para teorizá-lo. [...]. Foucambert, 1989, p. 120

RESUMO

Neste trabalho, apresentamos uma proposta de intervenção voltada para o ensino da língua portuguesa, desenvolvida em uma turma do nono ano do Ensino Fundamental e organizada em Unidades Didáticas. O objetivo foi contribuir com o desenvolvimento da competência leitora dos alunos, a partir da mobilização de estratégias de leitura, a fim de que desenvolvam habilidades e competências para realizar a leitura crítica. Temos como objeto de estudo, dentro da proposta, o gênero textual artigo de opinião, um texto dissertativo-argumentativo, no qual são abordados temas que podem ser considerados relevantes para a sociedade, cuja leitura promove a reflexão e permite ampliar o diálogo com o leitor. Presente em vários suportes, como jornais e revistas, amplia as possibilidades de reflexão sobre a linguagem. Nosso referencial teórico principal foi composto pelos seguintes autores: Braggio (1992); Foucambert (1994); Leffa (1996); Kleiman (1998); Solé (1998); Kato (2002); Freire (2003); Damis (2006); Silva (2009); Koch (2012); Coimbra e Chaves (2012); Bortoni-Ricardo (2012); Cereja (2015); Dionísio (2015); Fiorin (2016) dentre outros. Foram organizadas duas Unidades Didáticas nas quais trabalhamos com dois artigos de opinião que versavam sobre a tecnologia. Como parte das atividades, propusemos a produção de um blog e o compartilhamento de ideias nesse suporte. A proposta foi executada em uma escola estadual entre os dias 01 e 30 de agosto de 2017 e consideramos que os resultados foram muito produtivos, pois os alunos se envolveram bastante com a leitura e a compreensão dos textos e passaram a perceber os recursos tecnológicos como um importante meio de aprendizagem. Compreenderam, também, que a leitura está presente de várias formas em nossa vida e que ler é fundamental para a compreensão e interação com o mundo no qual vivemos. Durante as aulas, foram levados a mobilizar as estratégias de leitura necessárias à compreensão dos textos e extrapolaram níveis maiores de criticidade em relação aos discursos veiculados nos textos das UD's e nos debates em sala de aula, fato que nos confirma a necessidade e a importância de trabalharmos com estratégias de leitura com foco no desenvolvimento da leitura crítica.

Palavras-chave: Formação de leitores; Leitura crítica; Artigo de opinião

ABSTRACT

In this work, we present a proposal for intervention focused on the teaching of the Portuguese language, developed in a class of the ninth year of the Elementary School and organized in Didactic Units. The aim was to contribute to the development of pupil's reading competence, from the mobilization of reading strategies in order to develop critical reading skills. We have as object of study, within the proposal, the textual genre opinion article, dissertative and argumentative text, in which we deal with themes that can be considered relevant to society, whose reading promotes reflection and enables the dialogue with the teacher. Present in several ways, such as newspapers and magazines, it extends the possibilities of reflection on the language. Our main theoretical references were composed by the following authors: Braggio (1992); Foucambert (1994); Leffa (1996); Kleiman (1998); Solé (1998); Kato (2002); Freire (2003); Damis (2006); Silva (2009); Koch (2012); Coimbra and Chaves (2012); Bortoni-Ricardo (2012); Cereja (2015); Dionísio (2015); Fiorin (2016) among others. Two Didactic Units were organized in which we worked with two opinion articles that dealt with technology. As part of the activities, we proposed the creation of a blog and the sharing of ideas in this way. The proposal was implemented in a state school between 1st and 30th of August, 2017 and we consider that the results were very productive, as the students became very involved with reading and understanding of the texts and began to figure out the technological resources as an important means of learning. They also figured out that reading is present in many ways in our lives and that reading is fundamental for understanding and interacting in the world in which we live. During the classes, they were led to mobilize the reading strategies necessary to understand the texts and extrapolated major levels of criticism in relation to the discourse conveyed in the texts of the Didactic Units and in debates in classroom, a fact that confirms the need and the importance of working with reading strategies focused on the development of critical reading.

Key words: Formation of readers; Critical reading; Opinion article.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Resultados do SEAPE 2009 a 2015: Língua Portuguesa.....	71
Figura 2	Apresentação do Documentário “Geração do Agora”, na sala de vídeo da escola.....	109
Figura 3	Momento de debates e interação.....	111
Figura 4	Produção textual: Unidade Didática 1.....	113
Figura 5	Produção textual: Unidade Didática 1.....	114
Figura 6	Produção textual: Unidade Didática 1.....	115
Figura 7	Produção textual: Unidade Didática 1.....	116
Figura 8	Produção textual: Unidade Didática 2.....	118
Figura 9	Produção textual: Unidade Didática 2.....	120
Figura 10	Produção textual: Unidade Didática 2.....	120
Figura 11	Socialização do blog em sala de aula.....	122
Figura 12	Visita à Biblioteca Pública do Estado.....	126
Figura 13	Visita à Biblioteca Pública do Estado.....	126

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Matriz de Referência de Língua Portuguesa: Descritores para o 9º ano do Ensino Fundamental.....	26
Quadro 2	“Dados Pessoais” do Artigo de Opinião.....	71
Quadro 3	Postagens dos alunos no blog.....	123

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	09
1	A LEITURA E A FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO A PARTIR DO GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO.....	12
1.1	GÊNEROS TEXTUAIS.....	12
1.2	CONCEPÇÕES DE LEITURA.....	23
1.3	OBJETIVOS DA LEITURA.....	41
1.4	ESTRATÉGIAS DE LEITURA.....	44
1.5	ARTIGO DE OPINIÃO.....	67
1.6	A LEITURA, O CURRÍCULO E AS TECNOLOGIAS.....	75
2	METODOLOGIA E PROPOSTA DE INTERVENÇÃO.....	89
2.1	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: QUANTO À ABORDAGEM.....	89
2.2	QUANTO AOS PROCEDIMENTOS TÉCNICOS.....	91
2.3	PROPOSTA DE UNIDADES DIDÁTICAS DE LEITURA.....	94
2.3.1	Estratégias de leitura: a construção da compreensão leitora – Unidade 1.....	98
2.3.2	Estratégias de leitura: a construção da compreensão leitora – Unidade 2.....	98
3	APLICAÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE.....	101
3.1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	101
3.2	DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS ATIVIDADES.....	102
3.3	AVALIANDO O PROCESSO.....	108
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	128
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	130
	ANEXOS.....	133
	ANEXO A - É urgente recuperar o sentido de urgência, de Eliane Brum..	133
	ANEXO B - Exclusão digital, Paulo Roberto Feldmann.....	137

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa foi desenvolvida com o propósito de trabalhar estratégias que propiciassem ao aluno condições de construção da consciência acerca da importância inadiável de desenvolver a cultura leitora numa perspectiva crítica. Assim, em uma perspectiva de exercício consciente da cidadania, apresentamos uma proposta de ensino calcada no trabalho com estratégias de leitura que visam aproximar o aluno do texto e de sua realidade imediata, de forma a promover uma reflexão sobre si e sobre o mundo, mundo esse com o qual também nos comunicamos através dos diversos gêneros textuais, tanto orais e visuais quanto escritos.

Destacamos que a leitura será aqui abordada considerando seu caráter tanto cognitivo quanto político, visto que os autores estudados percorrem caminhos importantes para a compreensão dessa complexa temática que é a leitura e a formação de leitores proficientes. A partir desse entendimento, optamos por trabalhar com o gênero textual artigo de opinião, dada a sua riqueza de possibilidades de leitura e assuntos de interesse da sociedade como um todo.

Nesse desafio, precisamos utilizar todos instrumentos, recursos e metodologias que contribuam para a formação de um leitor mais atuante, que realize a interação entre aquilo que lê e compreende seu cotidiano, utilizando estes saberes para resolver problemas, compreendê-los e superá-los, compreendendo o valor social da comunicação. Sendo assim, capaz de entender e de se fazer entender nas diversas situações comunicativas, bem como, desenvolver a compreensão leitora que propicie uma visão suficiente para formar seu próprio juízo de valor sobre as informações que recebe, de modo autônomo e independente.

Assim, nosso objetivo é o desenvolvimento de estratégias de compreensão leitora no trabalho com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, a partir da aplicação de uma proposta de ensino organizada em Unidades Didáticas, com o gênero artigo de opinião, com vistas à formação do leitor crítico. Nessa perspectiva, precisamos reconhecer que a aprendizagem da leitura é um processo que envolve muitos aspectos e que esta deve ser estimulada e desenvolvida continuamente, dada a complexidade da construção e formação do leitor proficiente. Acreditamos que desenvolver o gosto pela leitura, compreendida como prática social, deve ser o objetivo norteador do ensino da competência leitora, que deve iniciar-se nos

primeiros anos de vida e perpassar toda a nossa existência, visto que a leitura atende a inúmeros objetivos do ser humano.

Com esse raciocínio, compreendemos que a escola é o espaço de aprendizagem que pode, a partir dos diversos gêneros textuais existentes, contribuir para a formação de um sujeito leitor sintonizado e atuante em seu processo de construção do conhecimento.

O trabalho com o gênero artigo de opinião foi adotado porque parece ser adequado para o 9º ano do Ensino fundamental II, visto que é muito presente em revistas e jornais, que são, de certo modo, de fácil acesso e com temas atuais e relevantes socialmente, trazendo, assim, o aluno para o debate e desenvolvendo a capacidade argumentativa, além da competência que será extremamente útil no ensino médio e durante toda a sua vida, pois estamos sempre sendo convidados a nos posicionar sobre algo. Esse tipo de leitura também fornecerá ao aluno um rico repertório informacional, o que abrirá um leque de possibilidades para a busca de novos conhecimentos, desenvolvendo, inclusive, a autonomia comunicativa, tão necessária no processo de exercício de cidadania.

Compreendemos, portanto, que o desenvolvimento do gosto pela leitura e sua consequente prática é um trabalho amplo, que exige a adoção de estratégias e metodologias que facilitem a aprendizagem e o exercício da leitura como fonte de conhecimento e prazer, pois permite o acesso a diversas informações presentes no âmbito social e a compreensão destas. Desse modo, promover a reflexão acerca da leitura, suas possibilidades e benefícios contribui para a formação de um leitor autônomo, crítico e participativo, postura desejada em uma sociedade em que o sujeito seja o centro da ação na transformação de si e de seu meio.

A construção da leitura crítica é algo que necessita de um amplo trabalho com diversos textos, aprendizagem que merece estar presente durante toda a vida, entretanto, o professor pode continuamente apontar caminhos, mostrando aos alunos o quanto é enriquecedora e prazerosa a prática leitora, desenvolvendo, no alunado, a capacidade de refletir sobre si e sobre a sociedade em que vive. E, ainda, consciente de seu contexto histórico, social e político, agir com discernimento, fazendo seu próprio juízo de valor a respeito das informações recebidas, e, de posse de vários conhecimentos, poder interagir socialmente, de forma autônoma, independente e responsável, sem perder de vista que uma pessoa bem informada

tem melhores condições de se posicionar adequadamente frente às diversas situações que surgem em nosso cotidiano.

Para a efetivação desse estudo, embasamo-nos em autores como Braggio (1992); Foucambert (1994); Leffa (1996); Kleiman (1998); Solé (1998); Kato (2002); Freire (2003); Damis (2006); Silva (2009); Koch (2012); Coimbra e Chaves (2012); Bortoni-Ricardo (2012); Cereja (2015); Dionísio (2015); Fiorin (2016) dentre outros. Após o estudo bibliográfico, elaboramos uma proposta de intervenção a partir da leitura de artigo de opinião. Tal proposta foi desenvolvida em uma escola Estadual, em uma turma de 9º ano do ensino fundamental. Escolhemos a série final do Ensino Fundamental para realizarmos este trabalho, por ser o período que antecede o Ensino Médio, etapa em que o aluno estará sendo preparado para o ingresso nas instituições de nível superior, sendo, portanto fundamental que a competência leitora seja desenvolvida durante toda a educação básica, mas com mais ênfase ainda nas séries citadas. Apresentamos, então, neste texto, a experiência dessa aplicação e os resultados alcançados.

No capítulo inicial discutimos as concepções de leitura, estratégias de leitura, o gênero artigo de opinião e algumas possibilidades de estudo desse gênero. No capítulo dois, apresentamos a metodologia do trabalho e a organização da nossa proposta de intervenção. No terceiro capítulo, trazemos as Unidades Didáticas que compõem tal proposta, sua aplicação, bem como a análise dos resultados.

No último capítulo apresentamos nossas considerações finais e um apanhado do que foi a experiência com estratégias de leitura em sala de aula a partir do gênero artigo de opinião. Vale destacar que as motivações para desenvolver esta temática centram-se no fato de acreditarmos que a leitura proficiente contribui para a qualidade de vida do ser humano, pois abre possibilidades, alarga horizontes e promove uma visão de mundo que, sem a compreensão leitora é praticamente impossível, dadas as exigências atuais da sociedade.

Acreditamos, ainda, que o conhecimento é uma condição necessária para a inclusão social no sentido mais amplo, no qual o sujeito seja um protagonista consciente de suas escolhas e possa refletir criticamente sobre a realidade vivenciada.

A leitura é, também, em seus diversos aspectos, um poderoso instrumento de conhecimento e de interação social. No mundo globalizado, no mercado de

trabalho, estar desinformado pode significar estar à margem da sociedade e o contexto escolar mostra o quanto a falta da compreensão leitora prejudica o aprendizado dos alunos. Este fato, além de constar nos baixos índices das avaliações externas à escola, de conhecimento público e constante nesta pesquisa, é perfeitamente perceptível no nosso dia a dia da escola, o que, em última análise, percebemos quando a compreensão leitora deficiente se reflete no horizonte de expectativa dos alunos e compromete o exercício pleno da cidadania.

1 A LEITURA E A FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO A PARTIR DO GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO

Neste primeiro capítulo, faremos uma discussão acerca do que são os gêneros textuais; sobre as concepções de leitura, bem como sobre as estratégias de leitura. Apresentamos, também, o gênero artigo de opinião e uma reflexão acerca da relação entre leitura, currículo e novas tecnologias, buscando, na literatura disponível, aprofundar os conhecimentos a respeito dessas temáticas, contribuindo, assim, para um estudo consistente sobre a leitura e sua importância social, cultural e educacional para a formação do leitor proficiente.

1.1 GÊNEROS TEXTUAIS

Antes de abordarmos o gênero artigo de opinião, é preciso compreendermos o que é o gênero textual e que contribuições ele pode dar ao ensino de um modo geral. De acordo com Marcuschi (2015), os gêneros textuais são fenômenos históricos, vinculados à vida social e cultural, estabilizando e ordenando a atividade comunicativa. Marcuschi (2015, p. 19) define gêneros textuais como:

[...] entidades sociodiscursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. No entanto, mesmo apresentando alto poder preditivo e interpretativo das ações humanas em qualquer contexto discursivo, os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita.

Notamos que os gêneros textuais não são estanques, limitados, surgem de acordo com as necessidades sociocomunicativas, o que dá legitimidade às ações comunicativas do ser humano, portanto, não há como prever quantos outros gêneros surgirão, fato que este mesmo autor referenda. Marcuschi (2015, p. 21) enfatiza que:

[...] não é difícil constatar que nos últimos dois séculos as novas tecnologias, em especial as ligadas às áreas de comunicação, propiciaram o surgimento de novos gêneros textuais. Por certo, não são propriamente as tecnologias *per se* que originam os gêneros a intensidade dos usos dessas tecnologias e suas interferências nas atividades comunicativas diárias. Assim, os grandes suportes tecnológicos da comunicação tais como o rádio, a televisão, o jornal, a revista, a internet, por terem uma presença marcante e grande centralidade nas atividades comunicativas da realidade social que ajudam a criar, vão por sua vez propiciando e abrigando gêneros novos bastante característicos. Daí surgem formas discursivas novas, tais como editoriais, artigos de fundo, notícias, telegramas, telemensagens, teleconferências, videoconferências, reportagens ao vivo, cartas eletrônicas (*e-mails*), bate-papos e assim por diante.

Consideramos nessa discussão, também, que as Orientações Curriculares de Língua Portuguesa (2010) e os Parâmetros (1998) apontam para o trabalho com gênero textual, a fim de que, ao término do 9º ano do ensino fundamental II, o aluno seja capaz de ler com autonomia e criticidade. Deste modo, é necessário trabalharmos com diversas estratégias que facilitem a compreensão leitora do discente. Destacando a importância do trabalho com a diversidade de gêneros na construção da compreensão leitora, Kleiman (2013b, p. 23) enfatiza que:

Quanto mais conhecimento textual o leitor tiver, quanto maior a sua exposição a todo tipo de texto, mais fácil será sua compreensão, pois, [...] o conhecimento de estruturas textuais e de tipos de discursos determinará em grande medida, suas expectativas em relação aos textos, expectativas estas que exercem um papel considerável na compreensão.

Pensando na lógica do conhecer para aprender, visto que a leitura é, ao mesmo tempo, objeto de conhecimento e instrumento de aprendizagem, é bastante legítimo a proposição de um trabalho com enfoque na superação ou minoração da deficiência na compreensão leitora do aluno, através dos gêneros textuais. Neste sentido, o presente trabalho está em consonância com o que propõem os PCN (1998, p. 48), quando afirmam que:

A escola deve assumir o compromisso de garantir que a sala de aula seja o espaço onde cada sujeito tenha o direito à palavra reconhecido como legítimo, e essa palavra encontre ressonância no discurso do outro. Trata-

se de instaurar um espaço de reflexão em que seja possibilitado o contato efetivo de diferentes opiniões, onde a divergência seja explicitada e o conflito possa emergir, um espaço em que o diferente não seja nem melhor e nem pior, mas apenas diferente, e que, por isso mesmo, precise ser considerado pelas possibilidades de reinterpretação do real que apresenta; um espaço em que seja possível compreender a diferença como constitutiva dos sujeitos. [...] A mediação do professor, nesse sentido, compre o papel fundamental de organizar ações que possibilitem aos alunos o contato crítico e reflexivo com o diferente e o desvelamento dos implícitos das práticas de linguagem, inclusive sobre aspectos não percebidos inicialmente pelo grupo – intenções, valores, preconceitos que veicula, explicitação de mecanismos de desqualificação de posições – articulados ao conhecimento dos recursos discursivos e lingüísticos.

Este trabalho parte, assim, do reconhecimento das lacunas deixadas pelo ensino da leitura em nossas escolas, haja vista os baixos índices nessa competência, de acordo com dados do Sistema Estadual de Avaliação da Aprendizagem Escolar (SEAPE)¹ de 2009 a 2015, fato amplamente divulgado e conhecido por todos. Nesse contexto, estamos propondo o projeto “Formação do leitor crítico a partir do artigo de opinião”, com o objetivo de utilizarmos de estratégias que promovam a identificação do aluno com os textos e, a partir disso, fazer um trabalho de mobilização acerca da importância da formação leitora consistente e coerente com princípios de cidadania. Antes de apresentarmos a nossa proposta é necessário, portanto, refletir sobre questões centrais como: O que é ler? O que são estratégias de leitura?

Considerando que, ao longo da história, várias foram as formas de concebermos o aprendizado da leitura, Braggio (1992) fez uma trajetória desde modelos de alfabetização mais ingênuos, com bases empíricas, até concepções que concebem o sujeito como ser social, enfocando a linguagem escrita como centro da leitura.

De acordo com a autora, da visão behaviorista à visão interacionista percorreu-se um longo caminho, da interacionista à sociopsicolinguística esse caminho é menos longo, visto que uma subsidia a outra, apontando caminhos. Todos esses estudos têm como pressupostos basilares a relação entre linguagem e sociedade, logo, percebe-se que a linguagem não pode estar presa a um modelo

¹ O Sistema Estadual de Avaliação da Aprendizagem Escolar (SEAPE) foi criado em 2009, pela Secretaria de Estado de Educação e Esporte do Acre, para produzir diagnósticos periódicos acerca do ensino, monitorando a educação pública ofertada e oferecendo subsídios para que políticas públicas educacionais pudessem ser desenhadas e implementadas. Disponível em: <http://www.seape.caedufjf.net/avaliacao-educacional/o-programa/> Acesso em 15 jan. 2018.

fixo, pois difere de uma comunidade para outra, do mesmo modo como diferem, também, as interações sociolinguísticas. Para Braggio (1992, p. 90):

Na realidade, um signo, uma palavra, uma enunciação, só podem ser tomados dentro de um contexto de produção que leve em consideração o seu caráter ideológico, social e histórico, ou seja, o momento concreto de sua realização, dentro da situação concreta que lhes deu origem.

Na perspectiva da construção da compreensão leitora, alicerçada na realidade concreta, Freire (2003, p. 11) acrescenta que:

[...] uma compreensão crítica do ato de ler que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. 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 (FREIRE, 2003, p. 11).

Sabemos que a língua é dinâmica e que se concretiza na comunicação verbal, escrita ou visual, sabemos, ainda, que sua realização acontece dentro de um contexto social, histórico e ideológico, visto que todo discurso carrega consigo uma gama de intenções e vozes que são construídas na interação comunicativa ao longo da história e o conhecimento prévio adquirido durante a vida, assim, é fundamental ampliar novas aprendizagens.

Braggio (1992) discute em sua obra o papel de cada concepção e suas contribuições para o processo da leitura e da escrita. A pesquisadora traça uma linha do tempo, partindo de modelos de base empirista para os modelos atuais, revelando que não houve momentos estanques, pois esses modelos, embora surgidos em momentos diferentes, coexistem no momento atual, devido ao contexto sócio-histórico e ideológico no qual estão inseridos.

A autora faz uma reflexão sobre os modelos de leitura e aquisição da escrita, desde a concepção Behaviorista, que privilegia os métodos, o mecanicismo, passa pelos modelos psicolinguístico e interacionista até chegar à concepção sociopsicolinguística, que defende que o texto e o leitor, além de se “tocarem” transformam-se, a partir de um novo evento transacional, que é a compreensão. Por último, aborda o interacionismo, que valoriza a relação dialógica entre autor, texto e leitor. O primeiro modelo abordado é o de base behaviorista, que se apresenta em

um conjunto de métodos mecanicistas. Braggio (1992, p. 9-11) destaca que o pensamento bloomfieldiano² deixa claro que:

[...] a aquisição da linguagem é vista como um processo mecânico, no qual a criança aprende a falar quando estimulada a fazê-lo, a criança enuncia e repete sons vocais somente quando há um estímulo do ambiente [...] linguistas que, influenciados pelo comportamentalismo, vêm o processo de aquisição da linguagem escrita (alfabetização) mecanicamente adquiridos, onde a primeira tarefa da criança seria a de internalizar padrões regulares de correspondência entre som e soletração. [...] a leitura e a escrita são tratadas como mera aquisição da técnica de ler e escrever, com ênfase no componente grafofônico da língua como um fim em si mesmas, circunscritas às quatro paredes da sala de aula.

Com efeito, Braggio (1992) enfatiza que os métodos de alfabetização não se constituem em instrumentos educacionais ingênuos, pelo contrário, constituem-se em poderosos instrumentos de controle e adaptação do indivíduo à ordem social, política e econômica, na qual, muito provavelmente, não há interesse em contribuir com o desenvolvimento de sujeitos críticos e atuantes. Braggio (1992, p. 96) questiona:

que tipo de consciência pode ser aflorada quando a palavra é fragmentada, automatizada, desprovida de sentido? Quando é controlada, quando se nega a interação dialógica dos indivíduos no âmbito da sala de aula, quando predomina o discurso do outro? Quando é ironizada e estigmatizada? Quando é calada?

Para a autora, o que predomina nestes métodos, tanto os considerados do tipo *descendente/top-down*, (com foco no leitor - das partes para o todo - como os fônicos, silábicos mediados pela fônica), quanto os métodos *ascendente/bottom-up*, (com foco no texto - do todo para as partes - como o de palavração e os globais) temos a valorização da técnica em detrimento do significado, já que este é deixado em segundo plano, em favor da forma. Contribuindo com esta discussão e

² De acordo com Conceição; Passos; Rose (2015, p. 2), Leonard Bloomfield foi um dos mais importantes linguistas do século XX, era behaviorista e influenciou muitos aspectos da obra de B. F. Skinner. Na década de 1930, Bloomfield elaborou um método de ensino de leitura, culminando na publicação de "*Let's Read*," em 1961. O procedimento de ensino básico consiste em apresentar pares de palavras que contrastam em apenas uma ou algumas letras e no planejamento cuidadoso da apresentação das relações grafema-fonema regulares, semirregulares e irregulares nestas palavras. As concepções de leitura de Bloomfield e de Skinner são muito semelhantes e o método bloomfieldiano para seu ensino é compatível com os procedimentos de ensino utilizados em análise do comportamento. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-35482015000100002 Acesso em 15 jan. 2018.

acreditando na educação de modo dialógico, democrático e libertador, Freire (2003, p. 27) enfatiza que:

Quem apenas fala e jamais ouve “imobiliza” o conhecimento e o transfere a estudantes, não importa se de escolas primárias ou universitárias: quem ouve o eco apenas de suas próprias palavras, numa espécie de narcisismo oral; quem considera petulância da classe trabalhadora reivindicar seus direitos; que pensa, por um lado, que a classe trabalhadora é demasiado inculta e incapaz, necessitando, por isso, de ser libertada de cima para baixo, não tem realmente nada a ver com libertação nem democracia. Pelo contrário, quem assim atua e assim pensa, consciente ou inconscientemente, ajuda a preservação das estruturas autoritárias.

Diante disto, é importante considerar a dinamicidade e dialogicidade da aprendizagem, pois algo tão complexo como a leitura, precisa ser considerada em seus vários aspectos: cognitivo, linguístico, social e político.

No modelo sociopsicolinguístico, a autora defende que o foco de atenção encontra-se no resultado do contato do leitor com o texto, denominado evento transacional. Braggio (1992) destaca que:

Na visão sociopsicolinguística, leitor e texto não apenas se tocam, mas no processo se transformam. [...] Desta forma o ato de ler deve ser visto como “um evento envolvendo um indivíduo e um texto em particular, acontecendo num momento específico, sob circunstâncias específicas, num contexto social e cultural específico como parte da vida envolvente do indivíduo e do grupo.” (Rosenblat, 1978) [...] Neste paradigma ambos são vistos “como partes ou aspectos de um evento total” (Rosenblat, 1978). A transação, enfim, é alguma coisa que acontece entre o leitor e o texto, sendo esta coisa, o significado. [...] Em contraste com uma visão interacionista, a visão transacional tem seu foco não no leitor e no texto em particular, mas no encontrar de ambos, o que resulte num “novo evento” que, segundo Harste (1985), “não pode ser explicado nem examinando o documento lido nem conhecendo o leitor. O processo de ler transforma ambos, o leitor e o documento que foi lido”, já que o significado é sempre uma relação entre o texto e o contexto (sócio-histórico-cultural) e não existe à parte da interpretação de alguém daquela relação (BRAGGIO, 1992, p. 69).

A pesquisadora destaca, ainda, que o modelo transacional de leitura faz compreender que o contexto de linguagem modifica os esquemas mentais e direciona a utilização de estratégias que, por sua vez, mapeiam o contexto da linguagem de forma cíclica, considerando uma dimensão sócio-histórica-cultural.

Braggio (1992) define como ingênuas as práticas que tolhem, alienam e massificam os indivíduos, práticas centradas em métodos, diferentes de concepções centradas no indivíduo enquanto ser social ativo e responsivo a tudo que vivencia,

como é o caso do modelo interacionista de leitura, surgido após o sociopsicolinguístico, pois este último, ainda não contemplava a importância da construção do leitor crítico, aspecto que foi valorizado pela nova visão interacionista, a qual adotamos nesta pesquisa. Braggio (1992) esclarece que:

Foi apontada anteriormente a necessidade de redimensionar o modelo sociopsicolinguístico de leitura, a fim de que este desse conta do leitor que ao se apropriar da linguagem escrita o fizesse de maneira crítica, utilizando-a como um instrumento de reflexão sobre a realidade e de sua *práxis*. São autores como Vygotsky, Luria, Bakhtin e Freire que ao pensarem a linguagem, sua aquisição, o homem e a sociedade de forma totalizante, concreta possibilitam aquele redimensionamento (BRAGGIO, 1992, p. 94).

Braggio (1992) ainda faz considerações no sentido que,

[...] alguns postulados básicos de autores Vygotsky, Luria, e Bakhtin, os quais, sem sombra de dúvida vão possibilitar-nos para a cena o leitor crítico, já que são principalmente eles quem vão trazer à luz uma concepção sócio-histórica ideológica de linguagem, calcada numa visão totalizante de homem e de sociedade. São principalmente eles que vão apontar-nos com mais clareza o papel humanizante da linguagem, já que a atividade específica do homem é constitutiva do seu pensamento, da sua consciência (sem a qual esta não existe e é através dela que se pode “refletir de modo multilateral sobre a realidade, separar-se dela, analisar o presente e visualizar o futuro, conhecer o passado, ir além da experiência pessoal e assimilar todo o conhecimento humano” (Escobar, 1982). É principalmente através dela, que acompanha toda criação humana, todo ato consciente, que o homem atua sobre aquela realidade, transformando-a, o que é premissa e condição para sua própria autotransformação (BRAGGIO, 1992, p. 4-5).

Vygotsky (1998) promove uma reflexão sobre o pensamento e a linguagem, defendendo que a interação social, a experiência, a colaboração e a cooperação favorecem a aprendizagem. O autor esclarece que:

A concepção do significado da palavra como unidade tanto do pensamento generalizante quanto do intercâmbio social é de valor inestimável para o estudo do pensamento e da linguagem, pois permite uma verdadeira análise genético-causal, o estudo sistemático das relações entre o desenvolvimento da capacidade de pensar da criança e o seu desenvolvimento social (VYGOTZKY, 1998, p. 8).

O teórico aborda a complexidade dos processos cognitivos que envolvem a aprendizagem quando acrescenta que:

[...] a característica fundamental das palavras é uma reflexão generalizada da realidade. Esse aspecto da palavra leva-nos ao limiar de um tema mais amplo e mais profundo – o problema geral da consciência. O pensamento e a linguagem, que refletem a realidade de uma forma diferente daquela da percepção, são a chave para a compreensão da natureza da consciência humana. As palavras desempenham um papel central não só no desenvolvimento do pensamento, mas também na evolução histórica da consciência como um todo. Uma palavra é um microcosmo da consciência humana (VYGOTZKY, 1998, p. 190).

O estudioso deixou muitas contribuições sobre o desenvolvimento da linguagem e os processos comunicativos, destacando a importância da interação social no desenvolvimento cognitivo, social e afetivo. Fica evidenciado que a aquisição e o desenvolvimento da leitura abrangem um processo complexo e exatamente por isso, precisa ser visto com bastante responsabilidade.

Nessa perspectiva, Braggio (1992) deixa claro que a leitura e a escrita não podem ser tratadas mecanicamente, desvinculadas da função social, a linguagem escrita precisa ser significativa e cada sujeito precisa ser considerado único em seus interesses, habilidades, entusiasmos e necessidades. Ademais, toda concepção traz intrinsecamente outras concepções como de homem, sujeito, sociedade e linguagem, ancorados em um contexto social cultural e político. Dentro desta compreensão, Fiorin (2016b) acrescenta que:

Compreender é participar de um diálogo com o texto, mas também com seu destinatário, uma vez que a compreensão não se dá sem que entremos numa situação de comunicação, e ainda com outros textos sobre a mesma questão. Isso quer dizer que a leitura é uma obra social, mas também singular. Na medida em que o leitor se coloca como participante do diálogo que se estabelece em torno de um determinado texto, a compreensão não surge da subjetividade. Ela é tributária de outras compreensões. Ao mesmo tempo, como o leitor participa desse diálogo mobilizando aquilo que leu e dando a todo esse material uma resposta ativa, sua leitura é singular (FIORIN, 2016b, p. 8-9).

Diversos estudiosos como Braggio (1992), Freire (1980), dentre outros, têm procurado definir de forma mais abrangente os conceitos de homem, sociedade, cultura e linguagem. Tais conceitos mantêm estreita relação com a leitura da palavra e de mundo, passando por várias etapas e por muitas descobertas. Nesse intento, Braggio (1992) discorre:

A linguagem, porque produto da interação entre os homens, atualiza-se na enunciação dialógica, completa, num contexto de produção concreto, heterogêneo, multifacetado e contraditório, sendo sua natureza, portanto,

intrinsecamente sócio-histórica. Por não se tratar de um produto acabado, mas em permanente construção, num processo evolutivo ininterrupto qualitativamente caracterizado, não pode ser reduzida a uma norma imutável, [...] sua aquisição ocorre como produto da atividade social, determinado sócio-cultural e historicamente. Como um processo de internalização do discurso exterior em discurso interior, o qual é obtido através de múltiplas transformações que o “expandem” no curso das interações significativas das crianças com os membros de sua comunidade, para se tornar base da comunicação oral (BRAGGIO, 1992, p. 83-84).

A autora, a partir da reflexão sobre os diferentes modelos de leitura, percorrendo desde a concepção mecanicista à sociopsicolinguística, possibilitando a compreensão de que estes modelos trazem em si concepções divergentes, de natureza e de aquisição da linguagem, de homem, de sujeito, e de sociedade, mas acrescenta que é necessário ir além do texto. Braggio (1992) considera que:

[...] não basta, como querem os interacionistas e os transacionistas que o leitor construa um significado para o texto, que se transforme psicologicamente através da linguagem escrita. É necessário que o leitor também entre em confronto com o texto, com as idéias do autor, com as suas intenções, e possa avaliar em que medida os dados disponíveis através do material escrito entram em contradição com a sua realidade. É preciso através da linguagem escrita (e não só dela), construir a consciência crítica do indivíduo, possibilitando-lhe uma reflexão sobre sua realidade, uma leitura do mundo, uma leitura de sua realidade, pois “[...] quanto mais refletir sobre a realidade, sobre sua situação concreta, mais emerge, plenamente consciente, comprometido, pronto a intervir na realidade para mudá-la” (Freire, 1990) (BRAGGIO, 1992, p. 91)

A autora, baseada em estudos freireanos, enfatiza a importância da interação social para o desenvolvimento da linguagem, colocando o dialogismo como construtor e enriquecedor das relações linguísticas e sociais. Comungando com Paulo Freire do conceito de homem, Braggio acredita que a partir do momento em que o homem reflete criticamente sobre sua realidade, confrontando-se com ela, ele constrói a si mesmo e alcança o patamar de sujeito e não objeto, pois o homem, integrado ao seu contexto social, cultural e histórico, através da palavra muda sua consciência e a si mesmo, sendo capaz de discernir e reconhecer que não existe um mundo pronto e acabado, mas em constante criação e recriação. E ele, enquanto sujeito ativo neste processo, tem a linguagem em sua amplitude, para participar consciente e ativamente. Braggio (1992) argumenta que:

O homem é real e concretamente concebido, não entendido isoladamente, mas inseparavelmente relacionado com seu contexto ativo, crítico, transformador; agente nesse contexto, portanto, passível de

experimentar mudanças e contradições internas, capaz de mudar a si mesmo e à sociedade que o circunda através da linguagem e de sua práxis (BRAGGIO, 1992, p. 84).

É com essa mesma compreensão acerca da importância da linguagem para a humanização e desenvolvimento do homem, enquanto elemento formador e transformador de si e da sociedade que Braggio (1992) diz:

[...] o homem, humanizado pela linguagem, toma consciência de si mesmo e de sua realidade, reflete sobre ela, transforma-se e a transforma como sujeito e agente sócio-histórico. Característica específica do homem que o distingue dos outros animais, a consciência sócio-historicamente construída no coletivo, na cooperação, na ação é que lhe permite, pois, estar no mundo e com o mundo. Uma consciência tecida pela linguagem, pelo significado socialmente construído, base sobre o qual se erige o processo de comunicação entre os homens (BRAGGIO, 1992, p. 85).

A autora, em diversos momentos de sua obra, cita Freire, falando da importância de suas contribuições para a formação do leitor, cuja qualificação o levará a uma condição de liberdade das opressões sociais e, nesta perspectiva, desejosos de uma nova sociedade, Freire e Macedo (1990) contribuem deixando claro que:

Nessas sociedades complexas vemo-nos por vezes, vivendo muito submergidos pelo tempo, sem uma apreciação crítica e dinâmica da história, como se a história estivesse flutuando sobre nós, comandando e regulando incansavelmente nossas vidas. Isso é um fatalismo que imobiliza, nos sufoca e finalmente nos mata. A história não é nada disso. A história não tem poder. Como disse Marx, a história não nos comanda, a história é feita por nós. A história nos faz enquanto a fazemos. [...] minha sugestão é que procuremos emergir dessa alienante rotina diária que se repete infundavelmente. Vamos compreender a vida, não necessariamente como repetição diária das coisas, mas como um esforço para criar e recriar, e como um esforço de rebeldia, também. Vamos tomar nas mãos nossa alienação e perguntar: "Por quê?", "Isso tem que ser desse modo?". Creio que não. Precisamos ser sujeitos da história, ainda que não consigamos deixar de ser totalmente objetos da história. E, para sermos sujeitos, precisamos indiscutivelmente examinar a história criticamente. Como participantes ativos e verdadeiros sujeitos, podemos fazer a história apenas se continuamente formos críticos de nossas próprias vidas (FREIRE; MACEDO, 1990, p. 138).

A docência realizada com responsabilidade e compromisso com o aluno e com uma sociedade mais igualitária requer do profissional um olhar e prática mais atentos à realidade social vivida por todos. Neste sentido, Freire (2003) enfatiza que:

O mito da neutralidade da educação, que leva à negação da natureza política do processo educativo e tomá-lo como um quefazer puro, em que nos engajamos a serviço da humanidade entendida como uma abstração, é o ponto de partida para compreendermos as diferenças fundamentais entre uma prática ingênua, uma prática astuta e outra crítica. [...] Do ponto de vista crítico, é tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político. Isto não significa, que a natureza política do processo educativo e o caráter educativo do ato político esgotem a compreensão daquele processo e deste ato. Isto significa ser impossível, de um lado, [...] uma educação neutra, que se diga a serviço da humanidade, dos seres humanos em geral; de outro, uma prática política esvaziada de significação educativa. Neste sentido é que todo partido político é sempre educador e, como tal, sua proposta política vai ganhando carne ou não na relação entre os atos de denunciar e de anunciar. Mas é neste sentido também que, tanto no caso do processo educativo quanto no do ato político, uma das questões fundamentais seja a clareza em torno de *a favor de quem e do quê*, portanto, *contra quem e contra o quê* desenvolvemos a atividade política. Quanto mais ganharmos esta clareza através da prática, tanto mais percebermos a impossibilidade de separar o inseparável: a educação da política. Entendemos então, facilmente, não ser possível pensar, sequer, a educação, sem que se esteja atento à questão do poder (FREIRE, 2003, p. 23-24).

Sem dúvida, os estudos desses pesquisadores contribuíram e continuam contribuindo para refletirmos sobre os conceitos de homem, linguagem e sociedade de uma forma mais ampla. Em todos os estudos e pressupostos básicos fica evidente a íntima relação entre linguagem e sociedade, deixando claro que a linguagem não acontece de forma única e padronizada, alheia a seu contexto social, político e histórico. Desse modo, é importante compreender a língua em sua dinâmica e pluralidade, que se realiza em uma situação de interação e, portanto, não está pronta e acabada, mas em constante construção, recebendo contribuições diversas. Neste aspecto, Braggio (1992) acredita que:

[...] não basta uma fundamentação teórica bem sedimentada. É necessário, a par desta, que mudemos nossa postura em relação com homem e à sociedade, à linguagem e à aquisição do conhecimento e, conseqüentemente, à nossa prática: ao mudá-la estaremos fornecendo subsídios para a teoria. E é neste sentido que teoria e prática se entrelaçam, iluminam-se. É preciso descobrir muita coisa ainda com relação à linguagem escrita nas nossas próprias escolas. É preciso nos adentrarmos nas diferentes comunidades para descobrir como aí se dá a gênese da leitura e da escrita, que forças dinâmico-causais as possibilitam e o que é que as crianças sabem, exatamente, sobre a linguagem escrita antes de chegarem à escola (BRAGGIO, 1992, p. 97).

A partir do reconhecimento da importância das interações comunicativas, compreendendo a pluralidade e a dinâmica social, neste trabalho, assumimos esta visão de linguagem, homem e sociedade integrados, como partes de um todo em

constante transformação, que precisa ter no conhecimento, na leitura, esse instrumento de participação, de crescimento cognitivo e de apropriação da cidadania, condição que nos coloca no desafio constante de adquirir novos conhecimentos, que estão sempre evoluindo por meio, principalmente, das ciências, sendo fundamental essa troca de saberes que acontece naturalmente de geração para geração. Nesta perspectiva, é importante refletirmos sobre o significado do dialogismo na perspectiva bakhtiniana. Nesse intento, Cunha (2015) esclarece:

A concepção bakhtiniana de linguagem como interação, introduz um aspecto novo, fundamental na compreensão do que se passa quando utilizamos a linguagem: o dialogismo. Todo o enunciado é uma resposta ao já dito, seja numa situação imediata, seja num contexto mais amplo. Não se trata aqui do diálogo entre falantes numa situação de conversação, mas da relação do enunciado com o que já foi dito sobre o mesmo assunto, e com o que lhe suceder na corrente “ininterrupta da comunicação verbal” (Bakhtin, 1997). Assim, a fala é sempre constituída de outras que lhe antecederam sobre o tema (CUNHA, 2015, p. 180).

Assim, compreendemos que a leitura envolve concepções mais amplas, visto que autor, texto e leitor pretendem estabelecer uma comunicação, que só se efetivará a leitura, se houver sentido, compreensão textual, desse modo, é importante refletirmos sobre as concepções de leitura que foram construídas ao longo da história.

1.2 CONCEPÇÕES DE LEITURA

Conhecer melhor os diversos aspectos da leitura é, além de instigante, algo fascinante, dada a complexidade do processo de aquisição da leitura e de formação do leitor proficiente, capaz de compreender e interpretar, considerando que, segundo Koch (2012), leitura é produção/construção de sentido. De posse dessa competência, o leitor poderá concordar ou refutar pontos de vista diversos, mas, até chegar a esse nível, há um longo caminho a ser percorrido na formação do leitor crítico.

Segundo Kleiman (2013), a compreensão leitora envolve muitos processos cognitivos, tais como: percepção, atenção, memória e inferência, aspectos que têm um papel essencial na compreensão e reflexão sobre as estratégias do leitor. Kleiman (2013b) esclarece ainda:

[...] ler envolve mais do que compreender – a leitura é um prazer para os sentidos e abstração do mundo dos sentidos; é experiência única e individual e evento social e coletivo; fazem parte dela tanto o entendido como os mal entendidos. [...] Lembramos José Mindlim quando nos diz que “há o prazer intelectual da leitura e o prazer físico do contato com o livro”. Os estudos cognitivos nos permitem entender o primeiro, os estudos do letramento nos permitem descrever ou entender o segundo. E os estudos da linguagem talvez nos permitam entender o funcionamento desse objeto cultural como fonte de tantos prazeres. Todas as contribuições são necessárias para dar conta da infundável tarefa de formar novos leitores, apaixonados pela leitura (KLEIMAN, 2013b, p. 9-10).

A reflexão da autora nos possibilita compreender um pouco melhor de onde vem esse fascínio pela leitura, essa experiência apaixonante que nos transporta para realidades diferentes e que nos permite compreender nossa própria realidade, confrontá-la, absorvê-la ou modificá-la.

Ter a possibilidade de conhecer o texto por dentro, em sua tessitura, assim com a construção dos argumentos e os diversos discursos presentes no ato dialógico do comunicar, nos diversos gêneros utilizados no cotidiano, na trama produzida pelas muitas vozes sociais participantes dos enunciados que promovem a interação sociocomunicativa é algo que nos coloca no universo do escritor, partilhando dessa contínua busca de significação, cuja palavra é a ponte que une os diversos conhecimentos. Koch (2012, p. 7) entende que:

[...] o processo de leitura exige mais que o simples conhecimento linguístico, é necessário que o leitor mobilize estratégias tanto linguísticas, quanto cognitivo-discursiva, com o fim de levantar hipóteses, validar ou não as hipóteses formuladas, preencher as lacunas que o texto apresenta, enfim, participar de forma ativa na construção do sentido. Autor e leitor devem ser vistos como “estrategistas” na interação pela linguagem.

Durante toda essa pesquisa bibliográfica, constatamos que o capital cultural subsidia o leitor a fazer inferências, preenchendo as lacunas do que não está dito literalmente no texto, mas que fica subentendido, a partir do conhecimento de mundo e experiência de vida do leitor, portanto, a interação do leitor e a mobilização de conhecimentos prévios são imprescindíveis para a compreensão do que está sendo lido.

O estudo dos gêneros textuais configura-se como um importante trabalho de leitura e escrita, visto que a comunicação realiza-se através dos gêneros presentes em nossa vida. Cabe à escola estimular essa convivência de modo sistematizado, desenvolvendo no aluno o gosto pela leitura desses textos através de estratégias

eficazes. Esta compreensão acerca da leitura, também está presente nos PCN (1998) quando definem que:

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um processo ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas (BRASIL, 1998, p. 69).

A diversidade de gêneros amplia muito o leque de ação do professor, no sentido de formar leitores proficientes, como destacam as Orientações Curriculares para Língua Portuguesa do 9º ano do Ensino Fundamental (2010, p. 27), projetando que, ao final dessa série, o aluno tenha condição de:

Ler, de modo autônomo e voluntário, textos correspondentes aos diversos gêneros previstos para o ano, considerando seus diferentes propósitos e ampliando as possibilidades de interpretação e de posicionamento crítico em relação ao que lê e às leituras que ouve.

Nesta mesma direção, defendendo o trabalho com os gêneros textuais nas escolas, bem como, destacando o importante papel dos gêneros nas práticas sociais e validando o seu ensino e relevância para a formação do leitor proficiente, Marcuschi (2015) afirma que:

Partimos do pressuposto básico de que é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum texto. Em outros termos, partimos da ideia que a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual. [...] Neste contexto teórico, a língua é tida como uma forma de ação social e histórica, que ao dizer, também constitui a realidade, sem contudo, cairmos num subjetivismo ingênuo. [...] É nesse contexto que os gêneros textuais se constituem como ações sociodiscursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo (MARCUSCHI, 2015, p. 22-23).

Neste sentido, é apropriado trabalhar com o gênero artigo de opinião, pois seu caráter dissertativo-argumentativo possibilita ao professor favorecer a formação do leitor crítico, considerando a dinâmica do gênero, seu caráter dialógico, que promove reflexões, suscita debates, enriquece o repertório linguístico do aluno e o

instiga a posicionar-se sobre diversos temas abordados. Além de despertar no estudante o desejo pela leitura, dada a interação autor-texto-leitor, o aluno tomará consciência do seu importante papel no processo de leitura e de construção de seu conhecimento. Compreensão que o tira da situação passiva, de mero receptor de informações, conferindo-lhe, também, melhores condições de exercício de cidadania. O trabalho com esse gênero atende em muito ao que projetam os descritores de Língua Portuguesa, para a aprendizagem da leitura dos alunos no final dessa série.

Vejamos a matriz de referência, Quadro 1, proposta para o 9º ano do Ensino Fundamental, referente aos procedimentos de leitura:

Quadro 1 – Matriz de Referência de Língua Portuguesa:
Descritores para o 9º ano do Ensino Fundamental

I. Procedimentos de leitura	
D01	Localizar informações explícitas em um texto
D03	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
D04	Inferir uma informação implícita em um texto.
D06	Identificar o tema de um texto
D14	Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.
II. Implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto	
D05	Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.).
D12	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.
III. Relações entre textos	
D20	Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.
D21	Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.
IV. Coerência e coesão no processamento do texto	
D02	Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.
D10	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.
D11	Estabelecer relação causa/conseqüência entre partes e elementos do texto.
D15	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.
D7	Identificar a tese de um texto.
D08	Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.
D09	Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.
V. Relações entre recursos expressivos e efeito de sentido	
D16	Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.
D17	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações
D18	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.
D19	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.
VI. Variação linguística	
D13	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto

Fonte: Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade de Juiz de Fora (CADE, 2009, p. 79)

O trabalho com o gênero artigo de opinião atende ao que estabelecem os descritores, especialmente no que concerne aos procedimentos de leitura, localização de informação explícita, produção e construção de sentido; inferência de informação implícita, identificação de tema, dentre outros.

Na relação entre textos, podemos trabalhar amplamente com posições distintas entre opiniões diferentes a respeito de um mesmo fato. Outro aspecto textual a ser explorado no trabalho com esse gênero são os mecanismos de construção da coerência e coesão na tessitura do texto, elementos imprescindíveis para a compreensão textual. O leque de abrangência desse estudo é amplo e pretende subsidiar o aluno com conhecimentos que o levem a expandir a competência leitora com base em estratégias que potencializem seu conhecimento de mundo. Este desafio que é a formação de leitores também está posto nos PCN (1998, p. 70), quando esclarecem que:

O terceiro e quarto ciclos têm papel decisivo na formação de leitores, pois é no interior destes que muitos alunos ou desistem de ler por não conseguirem responder às demandas de leitura colocadas pela escola, ou passam a utilizar os procedimentos construídos nos ciclos anteriores para lidar com os desafios postos pela leitura, com autonomia cada vez maior. Assumir a tarefa de formar leitores, impõe à escola a responsabilidade de organizar-se em torno de um projeto educativo comprometido com a intermediação da passagem do leitor de textos facilitados (infantis ou infanto-juvenis) para o leitor de textos de complexidade real, tal como circulam socialmente na literatura e nos jornais; do leitor de adaptações ou de fragmentos para o leitor de textos originais e integrais.

A partir da Matriz de Referência de Língua Portuguesa de Descritores para o 9º ano (Quadro 1), podemos compreender quão grande é a responsabilidade da escola como um todo, e, em particular, dos professores, com relação à formação do leitor proficiente. Todos os descritores deixam claro que é importante a realização de um trabalho visando principalmente à compreensão leitora, daí a necessidade de se adotar estratégias que facilitem esta construção. Estratégias que aproximem texto e leitor, em que, através da relação dialógica, o sentido seja construído a partir do conhecimento prévio do aluno e de todo seu contexto histórico e social. Essa relação precisa ser mediada pelo professor, como parceiro mais experiente, a fim de dar suporte no que o aluno precisar. Observamos que a leitura envolve muitos aspectos,

dentre eles citamos os linguísticos, cognitivos e sociais, portanto, é fundamental que o professor conheça seu aluno, a fim de propiciar as condições necessárias para que o ensino se dê de forma significativa para ambos.

O exercício da leitura enriquece o conhecimento do aluno, bem como o do trabalho do professor, promovendo a reflexão sobre o universo dialógico, no qual, o texto passa a ser a principal ponte para o conhecimento sobre o próprio pensamento e sobre o que pensa o outro. Tal perspectiva encontra sintonia com o pensamento de Fiorin (2016a):

Todo discurso tem uma dimensão argumentativa. Alguns se apresentam como explicitamente argumentativos (por exemplo, o discurso político, o discurso publicitário), enquanto outros não se apresentam como tal (por exemplo, o discurso didático, o discurso romanesco, o discurso lírico). No entanto, todos são argumentativos: de um lado, porque o modo de funcionamento real do discurso é o dialogismo; de outro, porque sempre o enunciador pretende que suas posições sejam acolhidas, que ele mesmo seja aceito, que o enunciatário faça dele uma boa imagem. [...] Um discurso pode concordar ou discordar de outro. Se a sociedade é dividida em grupos sociais, com interesses divergentes, então os discursos são sempre o espaço privilegiado de luta entre vozes sociais, o que significa que são precipuamente o lugar da contradição, ou seja, da argumentação, pois a base de toda dialética é a exposição de uma tese e sua refutação (FIORIN 2016a, p. 9).

O conceito de dialogismo foi introduzido por Bakhtin, a fim de explicar o caráter vivo da língua, em uso real de comunicação, defendendo que as relações comunicativas têm uma composição dialógica. Assim, Bakhtin (1988) define:

A orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio a todo discurso. Trata-se da orientação natural de qualquer discurso vivo. Em todos os seus caminhos até o objetivo, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa. Apenas o Adão mítico que chegou com a primeira palavra num mundo virgem, ainda não desacreditado, somente este Adão podia realmente evitar por completo essa mútua orientação dialógica do discurso alheio para o objeto. Para o discurso humano, concreto e histórico, isso não é possível: só em certa medida e convencionalmente é que pode dela se afastar (BAKHTIN, 1988, p. 88).

De acordo com o autor, podemos entender que a dinâmica comunicativa promove a interação e o compartilhamento de informações que se propagam socialmente e não podem, por isso, pertencer a uma única pessoa, pois através desse contato linguístico, já possuímos muito do outro e o outro de nós. Nas palavras de Fiorin (2016b, p. 64):

O mundo interior é formado a partir da heterogeneidade dialógica das vozes sociais. Os enunciados, construídos pelo sujeito, são constitutivamente ideológicos, pois são uma resposta ativa às vozes interiorizadas. Por isso, eles nunca são expressão de uma consciência individual, descolada da realidade social, uma vez que ela é formulada pela incorporação das vozes sociais em circulação na sociedade. Mas, ao mesmo tempo, o sujeito não é completamente assujeitado, pois ele participa do diálogo de vozes de uma forma particular, porque a história da constituição de sua consciência é singular. O sujeito é integralmente social e integralmente singular. Ele é um evento único, porque responde às condições objetivas do diálogo social de uma maneira específica, interage concretamente com as vozes sociais de modo único (FIORIN, 2016b, p. 64).

O conhecimento prévio e a busca pelos objetivos e propósitos específicos de cada leitor demonstram, mesmo que inconscientemente, a presença do que é individual na leitura, ou seja, o conhecimento de mundo do leitor, que faz com que cada leitura seja singular, suas expectativas e objetivos diante a leitura são atendidos de uma maneira muito própria e única. Esse engajamento põe à mostra a independência e a autonomia do interlocutor do texto, que dialoga com o texto, de acordo com suas convicções e repertório. Daí a importância de se conceber o conhecimento como uma construção plural, permitindo que o leitor avance na formulação de hipóteses, tornando-se mais participativo socialmente, tendo na leitura um mecanismo de exercício cidadão e identitário, destacando que a comunicação também se dá por um processo de acordo estabelecido entre aqueles que se comunicam.

Koch (2012) destaca, ainda, ser de fundamental importância, no âmbito dessa discussão, compreender: o que é ler? Para que ler? Como ler? Dentre as várias possibilidades de resposta, consideremos as várias concepções de leitura decorrentes da concepção de sujeito, de língua, de texto e de sentido que se adote. Nessa perspectiva, a leitura assume três concepções.

A primeira situa o foco no autor, na qual o texto é considerado produto lógico do pensamento. Cabe ao leitor interpretar as representações mentais do autor. Tal concepção não considera os conhecimentos prévios do leitor. Tudo está centralizado no autor e em suas intenções. Koch (2012) afirma que:

[...] a representação de língua como representação do pensamento corresponde à de sujeito psicológico, individual, dono de suas vontades e de suas ações. Nessa concepção de língua como representação do pensamento e de sujeito como senhor absoluto de suas ações e de seu dizer, o texto é visto como um produto - lógico - do pensamento

(representação mental) do autor, cabendo ao leitor, apenas “captar” essa representação mental do autor, bem como as intenções (psicológicas) do produtor, ficando o leitor com um papel passivo (KOCH, 2012, p. 9).

Na segunda perspectiva, com foco no texto, toda a atenção é voltada para a estrutura do texto, como se fosse dispensável a interação do leitor, bem como as intenções do autor. O texto basta-se em si mesmo, cabendo ao leitor, apenas o reconhecimento do que está escrito, para ser reproduzido. Koch (2012), a respeito da concepção de leitura com foco no texto, afirma que:

Nessa concepção de língua como código – portanto, como mero instrumento de comunicação – e de sujeito como (pré) determinado pelo sistema, o texto é visto como simples instrumento de codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando a este, para tanto, o conhecimento do código utilizado (KOCH, 2012, p. 10).

Na última concepção, com foco na interação autor-texto-leitor, valoriza-se o caráter interacional da língua. Os sujeitos são vistos como construtores do sentido textual em uma relação dialógica. O autor escreve com um objetivo, o texto é esse instrumento comunicativo e o leitor, com seu conhecimento de mundo, contribui para a construção de sentido nesse processo dinâmico que é a leitura. Essa concepção norteará este trabalho, pois fica muito claro que o texto só atingirá sua plenitude comunicativa com a participação produtiva do leitor e sua leitura singular. Kleiman (2013b) observa que:

A compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimentos prévios: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo que o leitor consegue construir o sentido do texto. É porque o leitor utiliza justamente diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, a leitura é considerada um processo interativo. Pode-se dizer com segurança que sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão (KLEIMAN, 2013b, p. 15).

A autora chama, ainda, a atenção para o fato de que é através dos conhecimentos prévios que o leitor estará apto a fazer inferências no texto lido, logo, a ativação destes conhecimentos, possibilitam a elaboração de hipóteses e as antecipações, buscando o sentido global do texto, habilidades que conferem maior proficiência leitora. Nesse sentido, Kleiman (2013b) destaca:

As hipóteses do leitor fazem com que certos aspectos do processamento, essenciais à compreensão, se tornem possíveis, tais como o reconhecimento global e instantâneo de palavras e frases relacionadas ao tópico, bem como inferências sobre palavras não percebidas durante o movimento do olho durante a leitura que não é linear [...] (KLEIMAN, 2013b, p.39)

Para a construção de um leitor competente, além de considerar o aluno como sujeito de seu processo de conhecimento, é importante que o professor utilize diversas estratégias que contribuam para que essa aprendizagem se efetive. Tal reflexão encontra consonância com o trecho extraído dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa:

De certa forma, é preciso agir como se o aluno já soubesse aquilo que deve aprender. Entre a condição de destinatário de textos escritos e a falta de habilidade para ler autonomamente é que reside a possibilidade de, com a ajuda do professor e de outros leitores, desenvolver a competência leitora, pela prática da leitura. Nessas situações, o aluno deve pôr em jogo tudo o que sabe para descobrir o que não sabe. Essa atividade só pode ocorrer com a intervenção do professor, que deverá colocar-se na situação de principal parceiro, favorecendo a circulação de informações (BRASIL, 1998. p. 70).

Nessa mesma perspectiva, considerando a veia cognitiva e interacional, Leffa (1996) argumenta que a leitura pode ser definida a partir de diversos enfoques: linguístico, psicológico, social, fenomenológico, dentre outros. O autor apresenta quatro definições, uma geral, duas específicas e uma conciliatória. A concepção interacionista da leitura é a que mais atende aos pressupostos de um leitor participativo e dinâmico, construtor de seu conhecimento, por esse motivo, será a concepção adotada neste trabalho.

O autor considera que a leitura, numa perspectiva geral, é basicamente um processo de representação através da visão, ler é, essencialmente, olhar para uma coisa e ver outra. A realidade não é observada diretamente, serve como um espelho que reflete outros elementos da realidade e, para que essa leitura se efetive, faz-se necessário que o leitor possua conhecimento prévio desse mundo, uma vez que “ler é reconhecer o mundo através de espelhos”. Para exemplificar esse entendimento, Leffa (1996) afirma:

Embora a leitura, na acepção mais comum do termo, processa-se através da língua, também é possível a leitura através de sinais não lingüísticos. Pode-se ler tristeza nos olhos de alguém, a sorte na mão de uma pessoa ou o passado de um povo nas ruínas de uma cidade. Não se

lê, portanto, apenas a palavra escrita, mas também o próprio mundo que nos cerca (LEFFA, 1996, p. 10).

Como definições restritas da leitura, o pesquisador apresenta duas definições contrárias; na primeira afirma que ler é extrair significado do texto e na segunda diz que ler é atribuir significado ao texto. Essa última concepção está ligada à ideia de que o texto tem significado preciso, exato e completo, necessitando apenas ser apreendido pelo leitor integralmente com bastante fidelidade. Como assevera Leffa (1996):

O leitor está subordinado ao texto, que é o pólo mais importante da leitura. Se o texto for rico, o leitor se enriquecerá com ele, aumentará seu conhecimento de tudo porque o texto é o mundo. Se o texto for pobre, mina sem ouro, o leitor perderá seu tempo, porque nada há para extrair (LEFFA, 1996, p. 13).

No entendimento de que ler é atribuir significado ao texto, o significado passa a ter origem no leitor. Cada leitor pode ter uma compreensão diferente da realidade, o que definirá essa compreensão será o conhecimento de mundo do qual o leitor é possuidor. Leffa (1996) contribui dizendo que:

A qualidade do ato da leitura não é medida pela qualidade intrínseca do texto, mas pela qualidade da reação do leitor. A riqueza da leitura não está necessariamente nas grandes obras clássicas, mas na experiência do leitor ao processar o texto. O significado não está na mensagem do texto, mas na série de acontecimentos que o texto desencadeia na mente do leitor (LEFFA, 1996, p. 14).

Na aceção de que ler é interagir com o texto, Leffa encontra uma definição mais conciliatória para a leitura, considerando que a complexidade desse processo não admite fixação de polos que se excluam mutuamente. Existe, entretanto, a necessidade de considerar um terceiro elemento: a interação entre o leitor e o texto, além do papel do leitor e do texto. Outro aspecto fundamental nessa relação é a intenção, os objetivos do leitor, que se cercará de diversas estratégias para que sua leitura atinja os objetivos pretendidos, tal concepção, como já foi mencionado, será a norteadora deste trabalho. Nessa perspectiva, Leffa (1996) define leitura da seguinte forma:

Ler é um fenômeno que ocorre quando o leitor, que possui uma série de habilidades de alta sofisticação, entra em contato com o texto,

essencialmente um segmento da realidade que se caracteriza por refletir um outro segmento. Trata-se de um processo extremamente complexo, composto de inúmeros subprocessos que se encadeiam de modo a estabelecer canais de comunicação por onde, em via dupla, passam inúmeras informações entre o leitor e o texto (LEFFA, 1996, p. 24).

O conceito de leitura é bastante amplo, especialmente na concepção de que ler é interação e valorização do conhecimento prévio. Desse modo, Maria (2002, p. 24) afirma que:

A leitura é pensamento, pensamento que se constrói sobre a informação visual impressa, pensamento que é alimentado e dirigido pela escrita. O ato de construir sentido a partir do texto impresso é pôr em exercício o pensamento, interagindo com o texto, interagindo com o autor do texto. O envolvimento emocional do leitor com a experiência da leitura é o mesmo que se pode ter em qualquer tipo de experiência e, da mesma forma, dela extraímos sempre algum aprendizado [...] o estímulo ao pensamento e a possibilidade quase infinita de construir aprendizados a partir do que se lê confirmam a implicação direta da leitura com o desenvolvimento cognitivo (MARIA, 2002, p. 24).

Muitos estudiosos têm destacado o aspecto dialógico da leitura, nessa compreensão, considerando o contexto social e histórico, Silva (1992b) enfatiza que:

A leitura, enquanto uma prática social, não pode ser compreendida isoladamente, mas sim – e somente – na totalidade das relações que dinamizam a sociedade, que produzem a existência dos homens em sociedade. Discutir qualquer aspecto da leitura (os seus avanços e retrocessos, por exemplo) exige uma explicitação e discussão dos determinantes dessa prática em nossa sociedade. Sem essa discussão, insistimos, corremos o risco de cair no romantismo, no sonho improdutivo e narcotizante [...] A promoção da leitura está condicionada a fatores econômicos e políticos. Povo com fome, povo desempregado, povo doente (sem saúde), povo sem salário condigno, povo dependente de outros povos, povo manipulado, povo expropriado dos seus direitos etc. não possui condições concretas para a produção da leitura (SILVA, 1992b, p. 76).

Destarte, é inegável que a leitura é uma experiência individual, tendo em vista que as experiências são também individuais, de modo que o aluno precisa ser considerado em sua singularidade, enquanto sujeito situado social e historicamente, construtor de conhecimentos, de modo que suas experiências norteiam sua visão do mundo e de si mesmo. Entretanto, a leitura é também social, pois sofre a interferência cultural, política e econômica, realizando-se dialogicamente. A leitura se traduz, também, em um direito cidadão, dentro de uma sociedade letrada.

Jean Foucambert, pesquisador francês e especialista em leitura, em seu livro “A leitura em questão” (1994), promove uma reflexão sobre como a leitura vem

sendo trabalhada na escola, propondo uma ruptura com esse modelo, segundo ele, alienante, para dar lugar a uma política de promoção da cultura leitora, com vista a ao exercício de inclusão social e consequente cidadania. Leiturização é um termo usado pelo autor para definir a leitura como prática social, proveniente de mobilização social e política, que encontra, através do desenvolvimento da competência comunicativa, o acesso a bens culturais, condições fundamentais de interação social. O autor defende a educação participativa, voltada para a construção do futuro, alicerçado na promoção da cultura leitora, na qual os cidadãos possam se beneficiar dos conhecimentos de forma consciente e livre. Para Foucambert (1994):

A escola precisa de uma reflexão muito mais fundamental, precisa entender o que é leitura; só então será fácil e frutífero escolher. Acho possível provocar nos professores e nos pais uma tomada de consciência sobre o que é leitura, a partir de sua própria prática, para derrubar as falsas noções que continuam sendo usadas como referências para a ação educativa escolar e familiar (FOUCAMBERT, 1994, p. 5).

Segundo o autor, o saber e o poder estão intimamente relacionados ao nível de leiturização, o que atribui ao leitor competente a condição de interagir socialmente nas discussões e decisões sociais e políticas do meio no qual vive, por ter acesso a mais informações e possuir melhor compreensão acerca do que acontece em seu contexto social, conferindo-lhe melhor capacidade discursiva e argumentativa. Desse modo, o pesquisador acredita, também, que o modelo social, político e econômico de um país promove a inclusão ou a exclusão de seu povo, a partir da política educacional e suas prioridades, posturas que estão diretamente ligadas aos conceitos de cidadania e liberdade.

O conceito de cidadania pressupõe a noção de igualdade de oportunidades, mas, quando nos perguntamos se existe igualdade de acesso aos bens culturais a todos os membros da sociedade, obviamente a resposta é negativa. Sabemos que essa transformação social não é algo fácil de ser conquistada.

É necessária uma mobilização social e política, coletiva e individual, para o desenvolvimento de leitores proficientes, capazes de exercer com maior amplitude a cidadania. Todavia, a leitura competente por si não garante cidadania, mas é pertinente considerar que, dentro de uma sociedade que privilegia o conhecimento, tal competência amplia as condições de interação comunicativa e social, e nesta

esteira de possibilidades, também a participação política, o que pode conferir maior consciência ao ser humano sobre seus direitos e deveres, bem como um compromisso maior consigo e com o mundo em que vive.

Somente uma convergência de interesses por um país mais justo, mobilizaria seu povo neste sentido, a fim de promover um novo status ao leitor. Cabe, neste aspecto, questionarmos se existe preocupação social e política dessa magnitude ou se o que existe é a predisposição em deixar a realidade exatamente como está. Trata-se de um quadro bem complexo, que requer o desejo verdadeiro e atitudes ousadas. Nas palavras de Foucambert (1994):

Acreditamos que, primeiro, é preciso criar reais condições sociais e escolares para que, por meio do que vivenciam, todas as crianças participem plenamente do melhor da comunicação escrita; deve-se levar em conta as diferenças individuais, mas só depois de garantir esse mínimo inalienável e não como forma de explicar as dificuldades ou fracassos quando as condições normais de aprendizado não estiverem dadas. Por ora, o chamado perfil pessoal mascara demais o fato de que essas condições mínimas, que permitiriam a qualquer um tornar-se leitor, não são dadas para a maioria. Evidentemente, toda vez que se enfrentam fenômenos coletivos cuja solução exige transformações sociais, tende-se a explicar tudo pelas diferenças individuais (FOUCAMBERT, 1994, p. 5).

Observamos a complexidade do ensino da leitura, sugerindo ao educador, à escola e à sociedade como um todo, um olhar responsável e criterioso sobre esse ensino, que compreende uma aquisição fundamental para que o estudante, além de se inserir no universo da leitura, também sinta prazer em conhecer, aprender e interagir com o novo. O acesso a essa competência, insere também o aluno em todas as outras possibilidades educacionais, enfatizando a singularidade dessa aprendizagem.

É coerente que a leitura não esteja restrita à escola. Um país que tem a educação como prioridade para o desenvolvimento de seus cidadãos precisa promover um processo amplo de leitura, com diversos gêneros e com todas as camadas e instituições sociais, família, igreja, comunidade, escola, enfim, todos que possam contribuir para a cultura leitora, desterritorializando-a, de modo que a leitura não se restrinja apenas a sala de aula ou espaço escolar. Para isso, necessitamos da adoção de estratégias que potencializem a adesão e o hábito da leitura. Foucambert destaca que:

Ser leitor é sentir-se comprometido com seu estar no mundo e com a transformação de si, dos outros, das coisas; é acreditar que se apreende o mundo quando se compreende o que o faz ser como é. Essa compreensão é inseparável da ação para transformá-lo e, graças à escrita, para teorizá-lo (FOUCAMBERT, 1994, p. 120).

A questão da leitura é bastante complexa, requer, assim, profunda reflexão da sociedade e a tomada de decisão em prol da formação de leitores críticos e conscientes. Esse trabalho só se efetivará se tiver a adesão de professores, de pais e de alunos, pois a sociedade é um todo e é nela que a escola está inserida, portanto, a escola precisa rever suas práticas pedagógicas, a fim de fazer mais sentido para o aluno e para a sociedade, de modo geral. A escola não pode estar parada no tempo, sem corresponder às exigências de um novo momento histórico, no qual as mudanças acontecem muito rapidamente.

Na perspectiva que aqui defendemos, o conhecimento e as metodologias dos professores precisam corresponder às expectativas do aluno e ele, por sua parte, precisa encontrar um sentido para estar na escola, não apenas para absorver conteúdos, mas para construir conhecimentos, de forma participativa. Mesmo sabendo que o contexto social de algumas famílias é bem complicado, no qual muitos vivem em extrema pobreza, desagregação familiar, dentre outras mazelas que afligem a muitas famílias brasileiras, não podemos ignorar o fato de que o ideal seria que, todas as famílias também se comprometessem na concentração de esforços acerca da educação escolar dos filhos, acompanhando, participando e ajudando sempre que solicitadas, mas a experiência da realidade da escola pública brasileira nos mostra que essa relação escola/família, nem sempre corresponde às nossas expectativas.

Desde os primeiros anos de vida, a criança pode ter contato com a leitura, descobrindo nela algo prazeroso e acessível. A escola não tem como assumir sozinha uma responsabilidade tão grande quanto formar um leitor, embora ela seja a instância oficialmente responsável, esse desafio precisa ser um compromisso de todos.

O conhecimento constitui-se de uma busca diária, sabemos que comportamentos e hábitos são construídos/adquiridos ao longo da vida e, isso só se efetivará se houver empenho de toda a sociedade. Nas palavras de Foucambert (1994):

Ser leitor é querer saber o que se passa na cabeça do outro, para compreender melhor o que se passa na nossa. Essa atitude, no entanto, implica a possibilidade de distanciar-se do fato, para ter dele uma visão de cima, evidenciado de um aumento do poder sobre o mundo e sobre si por meio desse esforço teórico. Ao mesmo tempo, implica o sentimento de pertencer a uma comunidade de preocupações que, mais que um destinatário, nos faz interlocutor daquilo que o autor produziu (FOUCAMBERT, 1994, p.30).

É importante que o exercício da leitura seja pautado em textos diversos e significativos para o estudante, visto que ele terá mais interesse por informações que lhe acrescentem enquanto sujeito dinâmico e participativo. Na era da informação, as estratégias de leitura devem utilizar os recursos metodológicos de aprendizagem e se favorecer das tecnologias disponíveis, caso contrário será infecunda a tentativa de avançar na cultura leitora, desconsiderando os muitos recursos existentes e sedutores da modernidade tecnológica. A escola precisa avançar em suas práticas e fazer das inovações tecnológicas suas grandes aliadas no processo dinâmico da busca e construção do conhecimento, sem, contudo, abrir mão do exercício salutar da utilização dos livros, que não podem ter sua importância diminuída em um processo de construção de conhecimento.

Esse repensar de cultura altera, inclusive, a forma como a pessoa relaciona-se com o livro. O leitor mais experiente o olhará com desejo de conhecê-lo, consumi-lo, enquanto o leitor menos experiente estará no nível da decifração e essa limitação se estende a outros setores da vida, que necessitam da amplitude que a leitura promove. Para Foucambert, “Quem é leitor não considera o livro como um objeto sagrado; já os que frequentam o livro esporadicamente têm uma atitude inferiorizada em relação a ele.” (FOUCAMBERT, 1994, p. 16). Acreditamos que escola não pode se eximir da formação do leitor, mas não pode, ela, ser a única a fazê-lo, dada a complexidade de tal formação.

O leitor crítico é capaz concordar ou questionar as informações e conhecimentos encontradas nos livros, compará-los com outros já lidos, formando seu juízo de valor sobre o que leu, enquanto o não leitor aceitará as informações sem duvidar de sua validade, por não ter um repertório de leitura que o habilite a questionar o que está escrito. O livro sempre estará certo. Essa realidade encontra consonância nas palavras de Silva (2009a):

[...] a criticidade pode não operar milagres nem revoluções da noite para o dia, mas ela pode levar o sujeito a enxergar o avesso das coisas. Pode ser um contraponto ou um escudo aos mecanismos de alienação. Pode desnudar a mentira, recolocando o leitor nos trilhos da objetividade dos fatos. Pode, enfim, gerar conflitos (SILVA, 2009a, p. 22).

Neste sentido, é necessário que o professor reconheça o aluno, enquanto sujeito de sua aprendizagem desde a alfabetização, dando suporte pedagógico e mobilizando os conhecimentos prévios que ele possui, ensinando estratégias de leitura a fim de construir saberes significativos dentro da realidade social do estudante, na qual, o professor será um grande parceiro nesta construção. Entendemos que saberes significativos para o aluno são aqueles que têm uma aplicabilidade, validade dentro de sua realidade social, na qual a linguagem é um importante instrumento de comunicação, logo, é importante que o conhecimento adquirido na escola faça a diferença na vida do estudante, que tais aprendizagens dialoguem com suas necessidades e contribuam para a resolução de problemas no dia a dia e que, sobretudo, sejam alicerces para a aquisição de novos conhecimentos e novas competências. Braggio (1992) contribui afirmando que:

[...] a linguagem escrita é oferecida em sua plenitude, integrando-se seus aspectos grafofônicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos. O trabalho é feito individual e cooperativamente. Possibilita-se à criança sedimentar sua noção de que a linguagem escrita é intrinsecamente funcional e que ao apoderar-se dela, criticamente, a criança tem ao seu alcance uma ferramenta que, em nossa sociedade, atua como instrumento de poder (BRAGGIO, 1992, p. 80).

Considerando que a educação, de um modo geral, se realiza em um contexto social e político, é legítimo que o educador e o educando assumam uma postura crítica acerca da realidade vivenciada por todos e superarem a ingenuidade imposta pela classe dominante. Essa atitude pode traduzir-se em libertação, por meio da tomada de consciência rumo ao efetivo exercício da cidadania. Nessa perspectiva, Moura e Martins (2012) contribuem afirmando que:

Há um consenso entre teóricos e professores, segundo o qual, a leitura é essencial para o indivíduo construir seu próprio conhecimento e exercer seu papel social no contexto da cidadania, pois, a capacidade leitora amplia o entendimento de mundo, propicia o acesso à informação, facilita a autonomia, estimula a fantasia e a imaginação e permite a reflexão crítica, o debate e a troca de ideias (MOURA; MARTINS, 2012, p. 87).

A escola, enquanto uma instituição que contribui para a formação do sujeito, tem um papel importante na construção de conhecimentos e atitudes coerentes com as necessidades sociais. Ademais, de nada servirá uma escola subserviente, dissonante das reais necessidades de seus alunos. A credibilidade da educação passa, entre outras coisas, pela aplicabilidade e validade dos conhecimentos disseminados por ela, sob pena de perder sua função principal que é formar cidadãos conscientes, capazes de interagir socialmente nos diversos contextos, de acordo com o que afirmam Moura e Martins (2012):

Percebemos a proeminente necessidade de a escola mudar o foco atual: deixar de considerar o ato de ler como atividade mecânica e de responsabilidade individual, para assumir a leitura como atividade em que os alunos e professores sejam sujeitos ativos e colaborativos (MOURA; MARTINS, 2012, p. 88).

A dinâmica acelerada da informação, através da tecnologia, convida a nos adequarmos às novas necessidades. A ciência evolui, contribuindo para trazer novos ganhos à humanidade e a leitura, produtora de conhecimento, precisa ser trabalhada em sintonia com essa nova realidade, de múltiplos saberes, sendo a leitura crítica, indispensável à atuação consciente e produtiva, pressupondo sempre a relação entre texto e contexto. Ampliando esse entendimento, Moura e Martins (2012, p. 90) asseveram:

O trabalho pedagógico com a leitura visa possibilitar ao aluno o contato com diversos contextos de uso da linguagem, orais ou escritos, para aprender a adequá-la às diversas situações vividas no cotidiano. Nesse contexto de interação entre professor, aluno e texto, o papel do professor é o de mediador, colaborando com seus interlocutores na construção de sujeitos: questionando, sugerindo, provocando reações, exigindo explicações sobre informações ausentes do texto, refutando, polemizando, concordando e negociando sentidos mediante as pistas deixadas no texto (MOURA; MARTINS, 2012, p. 90).

A mediação do professor é fundamental no processo de ensino. Negociar sentidos através das pistas presentes no texto, faz com que o aluno construa seu entendimento de modo consistente, reconhecendo no professor esse parceiro mais experiente capaz de ajudá-lo.

Paulo Freire (2003) destaca a importância de o professor aguçar a curiosidade do aluno para a leitura como forma de libertação ideológica e formação identitária. A memorização de conteúdos não produz aprendizagem, porque não

possui significação para o educando. A mediação do professor não pode anular a criatividade e interação do aluno com o texto, ao contrário, deve ser continuamente estimulada. Nesta perspectiva, Silva (1992b, p. 79) sustenta que nunca é demais lembrar que o sentido de um texto resulta de um trabalho dinâmico, envolvendo o repertório do leitor e as ideias referenciadas por esse texto. Mais especificamente, o sentido textual é *produzido* e não extraído.

O texto, ao ser lido e interpretado, também é “reescrito” pelo leitor, de acordo com seu conhecimento enciclopédico e capital cultural, adquirindo uma nova significação, pois, desse modo, haverá compreensão e não reprodução textual. Em uma perspectiva dialógica, no processo de leitura, destaca-se a importância dos objetivos e intenções do leitor a fim de construir um significado para o que está sendo lido, pois um mesmo texto pode assumir significados diferentes entre leitores distintos ou até mesmo para o próprio leitor.

Outros aspectos importantes neste processo de construção de sentido são as intenções e características pessoais do escritor. Braggio (1992, p. 73), com base nos estudos de Goodman, afirma que “ao ter em mente a sua audiência, o escritor pode ser mais ou menos explícito e pode influenciar nos processos de predição e inferenciamento do leitor. [...] a noção de audiência molda, restringe, não só ato de escrever como o ato de ler”.

É esperado que a intervenção do professor seja coerente com seus propósitos, visando contribuir para a formação de um leitor capaz de interagir com o texto, de forma autônoma, consciente e responsável, enquanto sujeito construtor de sua própria aprendizagem, dentro de uma realidade plural. Essa percepção está presente em Freire (2003), quando afirma que:

O ato de estudar, de caráter social e não apenas individual, se dá aí também, independentemente de estarem seus sujeitos conscientes disto ou não. No fundo o ato de estudar, enquanto ato curioso do sujeito diante do mundo, é expressão da forma de estar sendo dos seres humanos, como seres sociais, históricos, seres fazedores, transformadores, que não apenas sabem mas sabem que sabem (FREIRE, 2003, p. 60).

Refletirmos sobre o papel do professor na construção de uma cultura leitora, é pensarmos principalmente no legado que este profissional pretende deixar para o seu alunado e, neste sentido, Silva (1992b) contribui afirmando que:

É exatamente a relação entre trabalho pedagógico e destino do alunado que coloca o professor diante de várias questões de cunho filosófico-político: Ensinar para quê? Que tipo de homem estou querendo formar através de minhas aulas? Para que tipo de sociedade eu quero educar os meus alunos? Para onde estou conduzindo as crianças? Qual o destino que eu, através dos meus ensinamentos, desejo para as novas gerações? Tais questões revelam, de forma mais contundente, a impossibilidade de neutralidade no âmbito do magistério (SILVA, 1992b, p. 64).

Compreendemos, então, que a leitura é um processo complexo e dinâmico, que envolve diversos aspectos cognitivos e sociais. Deve, portanto, considerar o conhecimento de mundo que cada um traz consigo, o que dá ao sujeito-leitor uma compreensão singular, dentro de um processo dialógico e interacional. A leitura é também uma forma de conhecer o mundo através do que está dito e do que está subentendido. É um importante instrumento de construção de conhecimento e autonomia e, que em última análise, se traduz em poder. Poder de compreender e interagir com o meio e consigo próprio. Realizar escolhas, opinar, participar e decidir.

A leitura na perspectiva que vem sendo apresentada, é uma condição cidadã e precisa estar ao alcance de todos, através de estratégias que facilitem o desenvolvimento e o gosto pelos diversos gêneros presentes em nosso cotidiano. Uma ação importante nesse sentido, é que as escolas trabalhem no intuito de desenvolver a consciência dos alunos para a importância do ato de ler, em toda a pluralidade de seus usos, bem como, o ganho pessoal e profissional. Aprender a ler não só para interagir socialmente, mas para usar o poder do questionamento e se apropriar de uma identidade leitora que amplie horizontes de compreensão e possibilidades.

1.3 OBJETIVOS DA LEITURA

Acreditamos que grande parte das ações do ser humano são motivadas por necessidades e objetivos predeterminados e, com a leitura não é diferente, toda vez que nos propusemos a ler algo, temos alguma intenção em mente, daí a importância de conhecermos os diversos objetivos da leitura.

De acordo com Solé (1998), a leitura atende aos objetivos do leitor e ele estabelece estratégias de leitura para cada caso. Os objetivos são variados, desde ler para obter uma informação precisa, para seguir instruções, para aprender, dentre

outros e, proporcionais aos muitos leitores. Há uma relação entre competência leitora e estratégias utilizadas.

A autora defende que faz parte de ensinar a ler, ensinar que existem objetivos para a leitura, destacando a importância de o professor ensinar estratégias que facilitem a compreensão leitora do aluno, desenvolvendo nele a consciência de que as pessoas são movidas por suas necessidades e que, com a leitura não é diferente.

Toda vez que se lê algo, tem-se um objetivo pré-estabelecido pelo próprio leitor, seja pesquisar um site, uma lista telefônica, ler um contrato de trabalho, uma poesia etc. Neste entendimento proposto por Solé (1998), com o qual concordamos, o ensino de estratégias leitoras facilita esse acesso à informação buscada, com mais eficiência. Portanto, cabe à escola construir com o aluno essas competências que o habilitarão para a efetiva proficiência leitora.

De modo geral, a autora destaca alguns objetivos da leitura, conforme a seguir.

a) Ler para obter uma informação precisa: trata-se de uma busca específica, como por exemplo, um número telefônico em uma lista, a busca de uma definição em um dicionário, dentre outros. É uma leitura seletiva e rápida;

b) Ler para seguir instruções: compreende uma leitura com orientações concretas e objetivas, como regras a serem seguidas, passo a passo de uma receita, manuais de jogos, como utilizar equipamentos etc.

c) Ler para ter uma informação de caráter geral: tal leitura efetiva-se quando se deseja ter uma impressão geral sobre um determinado assunto, saber do que se trata para decidir se continua ou interrompe a leitura. Informa ao leitor se ele deve aprofundar-se ou não naquele assunto. Esse tipo de leitura é muito importante para desenvolver a leitura crítica, pois permite ao leitor formular suas próprias impressões, de acordo com seus conhecimentos prévios e seus propósitos, enriquecendo argumentativamente seu repertório linguístico;

d) Ler para aprender: essa leitura é mais apurada e reflexiva. Busca a compreensão global do texto, bem como suas particularidades, estabelecendo relações com os conhecimentos prévios e desenvolvendo a capacidade de síntese;

e) Ler para revisar um escrito próprio: essa leitura assume um papel de regulação, revisão, adequação do que foi produzido. É uma leitura crítica que ajuda

a escrever melhor, a se fazer entender de forma clara e coerente. Quanto mais experiente um leitor, mais exigente será consigo mesmo;

f) Ler por prazer: a leitura por deleite é algo extremamente pessoal, cujos objetivos se explicam em si mesmos. Esse tipo de leitura é muito presente em textos literários, como romances, poemas, dentre outros;

g) Ler para comunicar um texto a um auditório: dirigida ao público, essa leitura está presente em conferências, apresentações, premiações, aulas, discursos, dentre outros. Para esse tipo de leitura deve haver um estudo prévio, com a finalidade de entender muito bem o texto e torná-lo mais compreensível aos ouvintes. Trata-se de uma leitura em voz alta, que requer toda uma preocupação com a entoação da voz, pontuação, dicção etc.;

h) Ler para praticar a leitura em voz alta: essa leitura é muito presente especialmente na escola e nas séries iniciais, visto que os principais objetivos centram-se na oralização adequada das palavras, a pronúncia correta, respeitando a pontuação, entonação adequada. Nesse caso a compreensão fica como preocupação secundária, considerando que o leitor, principalmente os iniciantes, precisam de mais tempo para absorver a leitura, respeitando seu ritmo, a fim de atingir a compreensão, para a qual seria mais adequada a leitura silenciosa. Como dito, para que a leitura em voz alta seja exitosa, necessita que o leitor compreenda bem o texto, além de outros requisitos como postura, entoação da voz, respeito à pontuação etc.

i) Ler para verificar o que se compreendeu: essa leitura deve contemplar o entendimento global do texto, a compreensão adquirida pelo aluno, não apenas para responder a perguntas escolares de forma limitada, mas que essa aprendizagem sirva para a vida, que o conhecimento adquirido seja útil também fora da escola. Esta tem a função de ensinar as crianças a lerem diferentes textos que atendam a diversos anseios e de nada adiantará uma “aprendizagem” que se esvazia quando o aluno sai do espaço da escola. O leitor proficiente adéqua sua leitura a seus propósitos, dentro dos diversos gêneros que circulam na sociedade.

Diante dessas considerações, muitos escritores têm destacado a importância da utilização de estratégias para o ensino da leitura nas escolas. Sendo a leitura um instrumento fundamental para a aquisição do conhecimento, resta considerarmos que os desafios para nós educadores não são poucos, dada a

complexidade do desenvolvimento da competência leitora e a unicidade de cada ser, visto que nem todos os alunos aprendem da mesma forma e a partir das mesmas metodologias. Contudo, é necessário que compreendamos esse processo de construção de saberes e busquemos apoio no que de melhor a literatura pertinente tenha a oferecer. Nesse aspecto, Kato (2002) contribui afirmando que:

A leitura pode ser entendida como um conjunto de habilidades que envolvem estratégias de vários tipos. [...]:

- a) a de encontrar parcelas (fatias) significativas do texto;
- b) a de estabelecer relações de sentido e de referência entre certas parcelas do texto;
- c) a de avaliar a verossimilhança e a consistência das informações extraídas;
- d) a de inferir o significado e o efeito pretendido pelo autor do texto (KATO, 2002, p. 106-107).

Fica patente que a leitura atende a diversos objetivos e, a cada nova necessidade, diversos mecanismos e conhecimentos estratégicos são mobilizados pelo leitor. A comunicação sempre se adequa às diversas situações da vida e a leitura é essa via que cumpre seu papel de situar o leitor no tempo e no espaço, fornecendo informações e trazendo soluções. Nesse sentido, Solé (1998) destaca:

O leque de objetivos e finalidades que faz com que o leitor se situe perante um texto é amplo e variado: devanear; preencher um momento de lazer e desfrutar; procurar uma informação concreta; seguir uma pauta ou instruções para realizar uma determinada atividade (cozinhar, conhecer as regras de um jogo); informar-se sobre um determinado fato (ler o jornal, ler um livro de consulta sobre a Revolução Francesa); confirmar ou refutar um conhecimento prévio; aplicar a informação obtida com a leitura de um texto na realização de um trabalho, etc. (SOLÉ, 1998, p. 22).

O leitor constantemente utiliza-se estratégias de leitura a fim de obter respostas de acordo com seus objetivos, desde as situações mais corriqueiras até exigências mais formais, portanto, ler com proficiência é uma necessidade inadiável, por isso, devemos buscar a construção de uma sociedade mais informada, mais inclusiva, participativa e mais cidadã.

1.4 ESTRATÉGIAS DE LEITURA

Sempre que temos um objetivo em mente, mobilizamos estratégias cognitivas para obtermos êxito em nossos propósitos, a fim de compreendermos um texto.

Nesse intento, empreendemos um esforço, fazendo associações, mobilizando conhecimentos prévios, levantando hipóteses, para então extrairmos do texto uma compreensão que atenda aos nossos objetivos.

Solé (1998) define estratégias de compreensão leitora como procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos a serem atingidos, o prévio planejamento das ações que se desenvolvem para atingi-los. Esse processo precisa continuamente ser avaliado e, se necessário, passar por mudanças.

Nessa mesma linha de pensamento, Kleiman (2013) reafirma a complexidade do desenvolvimento da compreensão leitora e que a percepção, a atenção, a memória e a inferência têm um papel central na compreensão e na reflexão sobre as estratégias do leitor. Kleiman (2013b) contribui afirmando que:

A compreensão de textos envolve processos cognitivos múltiplos, justificando assim o nome de “faculdade” que era dado ao conjunto de processos, atividades, recursos e estratégias mentais próprios do ato de compreender. [...] Refletir sobre o conhecimento e controlar e os nossos processos cognitivos são passos certos no caminho que leva à formação de um leitor que percebe relações, e que forma relações com um contexto maior, que descobre e infere informações e significados mediante estratégias cada vez mais flexíveis e originais (KLEIMAN, 2013b, p. 11-12).

A estudiosa destaca ainda, a grande importância que tem a valorização do conhecimento prévio do aluno, para a construção da proficiência leitora. Kleiman (2013b) esclarece que:

A ativação do conhecimento prévio é, então, essencial à compreensão, pois é o conhecimento que o leitor tem sobre o assunto que lhe permite fazer as inferências necessárias para relacionar diferentes partes discretas do texto num todo coerente. Este tipo de inferência, que se dá como decorrência do conhecimento de mundo e que é motivado pelos itens lexicais no texto é um processo inconsciente do leitor proficiente (KLEIMAN, 2013b, p. 29).

A autora reforça que através dos elementos formais do texto, o leitor faz um processo de ligações a fim de construir um contexto, caracterizando assim o processo inferencial, de natureza inconsciente, constituindo-se em uma estratégia cognitiva da leitura. Kleiman (2013b, p. 55) explica que:

As estratégias cognitivas regem os comportamentos automáticos, inconscientes do leitor, e o seu conjunto serve essencialmente para construir a coerência local do texto, isto é, aquelas relações coesivas que se

estabelecem entre elementos sucessivos, sequenciais no texto (KLEIMAN, 2013b, p. 55).

Verificamos, assim, que as estratégias cognitivas exercem um papel fundamental na aquisição da leitura proficiente e, compreendemos a grande importância do aluno se apropriar dessas estratégias a fim de melhorar sua aprendizagem. Kleiman (2013b, p. 71) caracteriza a ação do leitor enquanto sujeito dialógico lembrando que:

[...] o leitor constrói, e não apenas recebe, um significado global para o texto; ele procura pistas formais, antecipa essas pistas, formula e reformula hipóteses, aceita ou rejeita conclusões. Contudo, não há reciprocidade com a ação do autor, que busca essencialmente, a adesão do leitor, apresentando para isso, da melhor maneira possível, os melhores argumentos, a evidência mais convincente da forma mais clara possível, organizando e deixando no texto pistas formais a fim de facilitar a consecução de seus objetivos (KLEIMAN, 2013b, p. 71).

Contribuindo para o conhecimento acerca da leitura e seus processos cognitivos e metacognitivos, Leffa (1996) esclarece que uma das características mais importantes do processo de leitura é a capacidade que o leitor tem de avaliar qualitativamente a própria compreensão. Deste modo, ele deve ser capaz de saber quando está compreendendo bem o texto, quando esta compreensão é parcial ou quando a leitura não faz sentido. Assim, Leffa (1996) define esse conjunto de estratégia como metacognição e explica:

A metacognição da leitura trata do problema do monitoramento da compreensão feito pelo próprio leitor durante o ato da leitura. O leitor, em determinados momentos de sua leitura, volta-se para si mesmo e se concentra não no conteúdo do que está lendo, mas nos processos que conscientemente utiliza para chegar ao conteúdo (LEFFA, 1996, p. 46).

O conceito de leitura é bastante amplo e complexo, mas é consenso entre diversos autores que a leitura é um importante instrumento para a construção do conhecimento. O acesso à informação confere às pessoas um meio imprescindível para interagir socialmente. Não há cidadania sem interação consciente. Nessa linha de pensamento, Freitas (2012) considera:

Lemos para construir saberes, para nos manter informados, para fruição, para entender o mundo. A compreensão de um texto envolve inúmeras habilidades, que ultrapassam a capacidade de simplesmente reconhecer as palavras, decodificá-las, atribuir-lhes significado. Ler é

produzir sentido em um processo de interação autor-leitor-texto-mundo. [...] construir sentido é estar mergulhado no mundo e no que ele significa dentro de uma cultura em particular. Para compreender o texto, o leitor aciona, no ato de ler, conhecimentos prévios que o ajudarão a estabelecer conexões entre informações novas contidas no texto e a que ele já sabe. Quanto maior o número de informações novas, mais aprendizado haverá (FREITAS, 2012, p. 70).

Kleiman (2013) enfatiza que na leitura existe uma permanente interação entre vários níveis de conhecimento, de nível sintático, semântico e extralinguístico visando construir a coerência tanto local (mediante a construção de laços coesivos entre as sequências) como temática (mediante a construção de um sentido único para a sequência de elementos. Kleiman (2013b) destaca que:

O processamento do texto, isto é, o agrupamento e transformação de unidades de um nível (Por exemplo, letras) em unidades significativas de outro nível (por exemplo, palavras) se faz tanto a partir do conhecimento prévio e das expectativas e objetivos do leitor (chama-se esse tipo de processamento *descendente* ou *de- cima-para-baixo*) quanto a partir de elementos formais do texto à medida que o leitor os vai percebendo (chama-se esse tipo de processamento *ascendente*, ou *de- baixo- para-cima*) (KLEIMAN, 2013b, p. 60).

A leitura abre um leque de possibilidades de ampliar os conhecimentos. É um processo complexo, que deve envolver objetivos definidos, valorização dos conhecimentos prévios e de todo o contexto de informação e interação, visto que a leitura pressupõe o outro, as intenções de quem escreveu, as expectativas de quem lê e todo o contexto social no qual ambos estão inseridos. Portanto, construir sentido na leitura é um processo cognitivo e social, afirmativa que encontra respaldo nas palavras de Solé (1998), quando afirma que:

[...] ler é compreender e compreender é sobretudo um processo de construção de significados que pretendemos compreender. É um processo que envolve ativamente o leitor, à medida que a compreensão que realiza não deriva da recitação do conteúdo em questão. Por isso é imprescindível o leitor encontrar sentido no fato de encontrar sentido de efetuar esforço cognitivo que pressupõe a leitura, e para isso tem de conhecer o que vai ler e para que fará isso [...] (SOLÉ, 1998, p. 44).

De acordo com Solé (1998), as estratégias utilizadas antes, durante e depois da leitura podem auxiliar os alunos a terem melhor compreensão do que leem, utilizando seus conhecimentos prévios, fazendo inferência para interpretar o texto, identificando os aspectos que não ficaram claros na leitura, buscando esclarecê-los,

fazendo anotações, sublinhando, resumindo, dentre outros. Nesse contexto, é necessário que o professor atue como o especialista em leitura, dando continuamente seu testemunho de leitor à turma, demonstrando seu conhecimento e prazer pela leitura. A autora enfatiza que estratégias enquanto procedimentos devem ser ensinadas, assim, esclarece que:

Se as estratégias de leitura são procedimentos e os procedimentos são conteúdos de ensino, então é preciso ensinar estratégias para a compreensão dos textos. Estas não amadurecem, nem se desenvolvem, nem emergem, nem aparecem. Ensinam-se – ou não se ensinam – e se aprendem – ou não se aprendem. [...] Se considerarmos que as estratégias de leitura são procedimentos de ordem elevada que envolvem o cognitivo e o metacognitivo, no ensino elas não podem ser tratadas como técnicas precisas, receitas infalíveis ou habilidades específicas. O que caracteriza a mentalidade estratégica é sua capacidade de representar e analisar os problemas e a flexibilidade para encontrar soluções. Para isso, ao ensinar estratégias de compreensão leitora, entre os alunos deve predominar a construção e o uso de procedimentos de tipo geral, que possam ser transferidos sem maiores dificuldades para situações de leitura múltiplas e variadas (SOLÉ, 1998, p. 70).

A fim de desenvolver as estratégias de compreensão leitora nos alunos, a escritora reforça que é fundamental que o estudante encontre sentido no seu esforço cognitivo em ler, por isso devem estar claros quais os objetivos da leitura e que os alunos disponham de recursos como: conhecimento prévio relevante, autoconfiança enquanto leitor, mediação do professor quando solicitada e motivação. Essa postura do professor coaduna com o conceito de “andaimagem”, utilizado por Magalhães e Machado (2012):

Andaime ou andaimagem é a tradução do termo inglês *scaffolding*. De forma geral, constitui um conceito metafórico que concerne a um auxílio visível ou audível que uma pessoa mais experiente pode dar a um aprendiz. Essa postura é mais freqüente no trabalho pedagógico em sala de aula, na relação entre professor e aluno. Esse tipo de ação cooperativa pode, no entanto, ocorrer em outros contextos sociais, onde tenham lugar processos de sociabilização. Esse termo foi, primeiramente, divulgado pelo psicólogo norte-americano Jerome Bruner (1983), que apresenta o interesse das formas institucionais pelas quais a cultura é transmitida (MAGALHÃES; MACHADO, 2012, p. 55).

É importante que o ensino da leitura seja significativo para os alunos e que represente um desafio estimulante, não há sentido para que as aulas se reduzam a atividades condicionantes e enfadonhas, que não passem de aulas mecanizadas,

que fazem com que eles percam o interesse pela leitura. Vale ressaltar que não basta distribuir livros e falar o quanto ler é proveitoso.

Solé (1998), utilizando a sugestão de Palincsar e Brown (1984), acredita que as atividades cognitivas precisam ser ativadas e formula questões que podem ser colocadas ao leitor, com a finalidade de verificar sua compreensão leitora. A autora propõe as seguintes estratégias:

1. Compreender os propósitos implícitos e explícitos da leitura equivaleria a responder às perguntas: Que tenho que ler? Por que/para que tenho que lê-los?
2. Ativar e aportar à leitura os conhecimentos prévios relevantes para o conteúdo em questão. Que sei sobre o conteúdo do texto? Que sei sobre conteúdos afins que possam ser úteis para mim? Que outras coisas sei que possam me ajudar: sobre o autor, o gênero, o tipo do texto [...]?
3. Dirigir a atenção ao fundamental, em detrimento do que pode parecer mais trivial (em função dos propósitos perseguidos) [...] Qual é a informação essencial proporcionada pelo texto e necessária para conseguir meu objetivo de leitura?
4. Avaliar a consistência interna do conteúdo expressado pelo texto e sua compatibilidade com o conhecimento prévio e com o “sentido comum”. Este texto tem sentido? As idéias expressadas no mesmo têm coerência?
5. Comprovar continuamente se a compreensão ocorre mediante a revisão e a recapitulação periódica e a autointerrogação. Que se pretendia explicar neste parágrafo – subtítulo, capítulo? Qual é a idéia fundamental que extraio daqui? [...]
6. Elaborar e provar inferências de diversos tipos, como interpretações, hipóteses e previsões e conclusões. Qual poderá ser o final deste romance? Que sugeriria para resolver o problema exposto aqui? Qual poderia ser – por hipótese – o significado desta palavra que me é desconhecida? Que pode acontecer com este personagem? (SOLE, 1998, p. 73-74).

Nesta mesma perspectiva, Braggio (1992), com base nos estudos de Goodman, trata da relevância da utilização das estratégias cognitivas a fim de favorecer a compreensão leitora, para a qual são mobilizados esquemas cognitivos através de pistas que estão no texto e no contexto. Conforme Braggio (1992), o leitor através de estratégias cognitivas utiliza:

1. Iniciação ou reconhecimento da tarefa, a decisão de ler com uma determinada intenção;
2. Mapeamento e seleção, isto é, selecionar do *input* gráfico e do ambiente aquelas informações que serão mais produtivas e úteis e que dependem do que o leitor sabe de relevante com relação à língua, ao ato de ler e ao texto em questão;
3. Inferência, que é uma estratégia geral de inferir (não ao acaso), com base no que é conhecido, aquela informação que é necessária, mas não é conhecida. Os leitores inferem informações grafofônicas, sintáticas e semânticas. Além disso, eles inferem informações explícitas e implícitas no texto;

4. Predição, a habilidade de prever e antecipar o que está vindo em seguida. Predições são baseadas em informações explícitas e inferidas, usadas de tal modo que o leitor não está seguro do que está explícito e do que foi inferido;
5. Confirmação e não-confirmação, ou seja, a estratégia onde o leitor checa consistências de nova informação com inferências, predições e conhecimentos passados. A estratégia de confirmar/não confirmar torna o automonitoramento da leitura possível;
6. Correção, ou seja, a estratégia usada para reconstruir o texto e recobrar o significado se este não for confirmado: a) reavaliando informação já processada e fazendo inferências, predições e interpretações alternativas, e b) regressando ao texto para obter mais informações; e
7. Terminação, uma deliberada intenção de findar o ato de ler (BRAGGIO, 1992, p. 71-72).

É necessário ensinar a ler. Mobilizar diversas estratégias que sejam eficazes na formação do leitor, fazer com que o aluno construa e interaja com o saber, isso o estimulará a prosseguir nesta busca, e o professor, enquanto parceiro mais experiente, colocará à disposição dos discentes todos os meios necessários para que o ensino se efetive na prática. Kleiman (2013b) contribui bastante sobre a relevância da importância da aprendizagem de estratégias de leitura quando afirma que:

Uma vez que o leitor conseguir formular hipóteses de leitura independentemente, utilizando tanto seu conhecimento prévio quanto os elementos formais mais visíveis e de alto grau de informatividade, como título, subtítulo, datas, fontes, ilustrações, a leitura passará a ter esse caráter de verificação de hipóteses, para confirmação ou refutação e revisão, num processo menos estruturado que aquele inicialmente modelado pelo adulto, mas que envolve, tal como outro processo, uma atividade consciente, autocontrolada pelo leitor, bem como uma série de estratégias necessárias à compreensão. Ao formular hipóteses o leitor estará predizendo temas, e ao testá-las ele estará depreendendo o tema; ele estará também postulando uma possível estrutura textual, e, na testagem de hipóteses, estará reconstruindo uma estrutura textual; na predição estará ativando seu conhecimento prévio, e na testagem ele estará enriquecendo, refinando, checando esse conhecimento. São, todas essas, estratégias próprias da leitura que levam à compreensão do texto (KLEIMAN, 2013b, p. 46-47).

Segundo Kleiman (2013), o estabelecimento de objetivos e a formulação de hipóteses são de natureza metacognitiva e são duas atividades importantes para a compreensão leitora, pois exigem reflexão e controle consciente sobre o próprio conhecimento. Kleiman (2013b) assim define:

Dois atividades relevantes para a compreensão de texto escrito, a saber, o estabelecimento de objetivos e a formulação de hipóteses, são de natureza metacognitiva, isto é, são atividades que pressupõem reflexão e

controle consciente sobre o próprio conhecimento, sobre o próprio fazer, sobre a própria capacidade. Elas se opõem ao automatismo e mecanismos típicos do passar o olho que muitas vezes é tido como leitura na escola. Embora essas atividades de natureza metacognitiva sejam de natureza idiossincráticas, individuais, é possível o adulto propor atividades nas quais a clareza de objetivos, a predição, a autoindagação sejam centrais, propiciando assim contextos para o desenvolvimento e aprimoramento de estratégias metacognitivas na leitura (KLEIMAN, 2013b, p. 47).

Reiterando a importância da metacognição como estratégia para desenvolver a compreensão leitora, Moura e Martins (2012) destacam que:

A regulação da aprendizagem feita pelo próprio aluno indica um nível elevado de sua aprendizagem. Por isso defendemos que a construção da metacognição da leitura deve ser alvo da ação do professor no ato de mediação. Ajudar o aluno a construir essa aprendizagem durante o ato de leitura requer do professor mais sistematização da leitura, mas também permite ao aluno assumir a condição de sujeito de sua aprendizagem, ao controlar o que já sabe da leitura realizada (MOURA; MARTINS, 2012, p. 107).

Nesse mesmo sentido, Kato (2002) reforça que as estratégias são determinadas por diversos fatores: grau de novidade do texto, o local do texto, o objetivo da leitura e a sua motivação, dentre outros. Desse modo, podemos perceber que cada leitor é possuidor de um conhecimento prévio que precisa ser valorizado e estimulado pela escola com objetivos claros. As estratégias são extremamente importantes na formação do leitor proficiente que, sem dúvida, é aquele que faz uso apropriado delas no ato da leitura. Kato (2002) destaca que:

A falha no ensino da leitura pode estar na falta de objetivos claros para a leitura. Se a criança enfrenta o texto sem nenhum objetivo prévio, ela dificilmente poderá monitorar sua compreensão tendo em vista esse objetivo. Sua monitoração, quando muito, poderá se dar apenas a nível de uma compreensão vaga e geral. Ou ainda, ela poderá ler o texto, tendo em mente o tipo de perguntas que a escola está acostumada a lhe fazer. Sua compreensão, nesse caso, será monitorada apenas para atender à expectativa da escola e não dela mesma (KATO, 2002, p. 134-135).

O conhecimento prévio do estudante precisa ser valorizado, pois todos já possuem certos conhecimentos que contribuirão para a aquisição de novos conhecimentos, fato defendido na célebre frase: “[...] a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 2003, p. 11). Pensar a formação de um leitor crítico pressupõe a construção de alguém com leitura própria, autônoma e não hegemônica. Nessa perspectiva, Souza e Serafim (2012) contribuem afirmando que:

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

O consumo superficial das informações impede ao leitor a aquisição da criticidade, adquirida através da prática da leitura de vários gêneros. O empobrecimento da prática leitora compromete, assim, o universo de perspectiva do estudante, afetando sua compreensão de mundo, e também o exercício da cidadania. Silva (2009a, p. 33) reforça essa visão ao afirmar que:

Ler um texto criticamente é raciocinar sobre os referenciais de realidade desse texto, examinando cuidadosa e criteriosamente os seus fundamentos. Trata-se de um trabalho que exige lentes diferentes das habituais, além de retinas sensibilizadas e dirigidas para a compreensão profunda e abrangente dos fatos sociais. Numa sociedade como a nossa, onde se assiste à barbárie, a presença de leitores críticos é uma necessidade imediata, de modo que os processos de leitura e os processos de ensino da leitura possam estar diretamente vinculados a um projeto de transformação social. Leitores ingênuos, pessoas impassíveis diante das condições sociais e acostumadas à ótica convencional de perceber os fatos, muito provavelmente permanecem felizes em exercer a sua cidadania “de meia-tigela”, a bem daqueles poucos que detêm os privilégios.

É necessário que a leitura crítica seja um aprendizado contínuo, algo que exige paciência, entrega e compromisso com a realidade na qual estamos inseridos. Trabalhar nesta perspectiva exige do professor uma base teórica consistente, para fundamentar seu exercício, bem como a adoção de diversas estratégias que despertem no aluno o desejo e a necessidade de ler. Kleiman (1998a) afirma que:

O ensino da leitura é um empreendimento de risco se não estiver fundamentado em uma concepção teórica firme sobre os aspectos cognitivos envolvidos na compreensão de texto. Tal ensino pode facilmente desembocar na exigência de mera reprodução das vozes de outros leitores, mais experientes ou mais poderosos do que o aluno (KLEIMAN, 1998a, p. 61).

A imposição da leitura como uma mera tarefa escolar, além de não surtir o efeito desejado, não possibilitará ao discente o exercício crítico, consciente e criativo necessário nessa aprendizagem. Portanto, as aulas de leitura precisam ser muito

bem planejadas, estimulantes e os temas abordados devem fazer parte das inquietações do universo significativo do aluno, enquanto sujeito-leitor, inserido em uma realidade social e dinâmica, na qual a leitura deva representar a ampliação e aprimoramento de seus conhecimentos, com vistas ao seu melhor desempenho comunicativo, social e político.

É fundamental que a mediação do professor reflita uma postura facilitadora da compreensão leitora, como enfatiza Freitas (2012):

Mediar o desenvolvimento da leitura é exercitar a compreensão do aluno, transformando-o de leitor principiante em leitor ativo. Isso pressupõe desenvolver sua capacidade de ler com segurança, de decodificar com clareza e reconhecer com rapidez as palavras para uma leitura fluente. Realizar previsões, formular e responder questões a respeito do texto, extrair ideias centrais, identificar conteúdos novos e dados, relacionar o que lê com sua realidade social e particular, ler o que está subjacente ao texto, valer-se de pistas para fazer inferências, sumarizar, ser capaz de dialogar com outros textos são habilidades que vão constituindo o sujeito leitor em formação em leitor proficiente. O mediador apóia o leitor iniciante auxiliando-o a mobilizar conhecimentos anteriores para desenvolver as habilidades específicas para aquela tarefa (FREITAS, 2012, p. 68).

Com efeito, é necessário reafirmar a relevância do papel do professor como agente de letramento, função que exige que ele tenha a prática consciente e constante da leitura, pois só desse modo poderá motivar seus alunos a também serem bons leitores.

O exercício da leitura, além de ser fonte de conhecimento e prazer, dentre outros ganhos, é o principal instrumento para o desenvolvimento profissional do docente e, estar bem informado e atualizado, pressupõe de cada profissional uma atitude responsável em relação ao que faz e como faz, aspectos que sem dúvida remetem à qualidade da formação docente.

Entretanto, a fim de não cometer injustiças nas apreciações aqui apresentadas, não podemos ignorar as condições de vida e de trabalho de muitos professores brasileiros, que, geralmente, lecionam em duas ou mais escolas e acabam não estudando e planejando o quanto deveriam. Nessa perspectiva, Silva³ (2009a) é enfático ao dizer que:

[...] convém refletir um pouco mais detalhada e profundamente sobre aqueles condicionantes que afetam o trabalho de leitura dos professores em

³ Para detalhamento, ver Silva (2009), obra na qual o autor discute a relação da leitura e as condições de trabalho do professor brasileiro.

termo de formação, atualização, busca por livros, vontade e prazer de ler. [...] a pessoa do professor constitui o principal fator para a promoção da leitura e, conseqüentemente, para a formação de leitores dentro da organização escolar: sem professores que sejam leitores maduros e assíduos, sem professores que demonstrem uma convivência sadia com livros e outros tipos de materiais escritos, sem professores capazes de dar aos alunos testemunhos vivos de leituras, fica muito difícil, senão impossível, planejar, organizar programas que venham a transformar, para melhor, as atuais práticas voltadas ao ensino da leitura. É por isso mesmo que se torna necessário obtermos uma visão crítica acerca dos condicionantes que afetam a vida dos professores para que, pelo conhecimento e consciência desses condicionantes, eles [os professores] possam caminhar rumo à superação (SILVA, 2009a, p. 58).

Segundo Silva (2009), as difíceis condições de trabalho dos professores os levam, muitas vezes, à total dependência do livro didático, que se transforma, ao longo dos anos, em verdadeiras muletas, limitando o conhecimento e a ação docente, uma vez que o usa como única fonte de pesquisa. Essa postura afeta diretamente o horizonte de expectativa do alunado, enquanto leitores em formação. Esse quadro destoa gravemente das necessidades da escola atual, que espera que o educador, além do domínio de conhecimentos diversos, seja possuidor também de atitudes, habilidades e estratégias que o situem objetivamente no seu tempo histórico.

O autor faz críticas muito coerentes quanto às ideologias propagadas em nosso país, acerca do exercício docente. Ideologias que são passadas como verdades e que exercem muita influência sobre a mentalidade e o imaginário dos professores, especialmente das mulheres professoras, que se tornam verdadeiras “tias”, que trabalham por amor e dom, o que impõe muito sacrifício.

Esse tipo de mentalidade, no território do magistério, tira o foco desses profissionais das discussões de cunho político-econômico e, as mulheres são as que mais sofrem, em face das múltiplas responsabilidades que assumem na sociedade: geralmente trabalham em dois turnos por questões salariais, são mães, esposas e donas de casa, sobrecarga que, via de regra, culmina em estresse e doenças. Esses condicionantes afetam sobremaneira a qualidade do ensino, e o aluno é prejudicado e, muitas vezes, é ainda responsabilizado pela falta de qualidade da aula oferecida pelo professor que, mal preparado ou sobrecarregado, não oferece ao aluno a atenção e as possibilidades de ensino que ele mereceria receber. Essa situação pode contribuir para o fracasso escolar do discente. No panorama delineado, a

leitura crítica auxilia o docente a enxergar as causas reais dos equívocos e os seus responsáveis. Silva (2009a) assevera que:

A falta de tempo para ler e estudar, a falta de dinheiro para comprar livros, a falta de livros e de bibliotecas na escola, a pressa e a correria nos afazeres e nas tarefas etc. são condicionantes de outras esferas, situadas muito distantes do alunado. Para sair dessa, além de ver-se e sentir-se condicionado e preso, o professor precisa mudar de ótica, tentando enxergar as caras de seus inimigos reais. Dessa forma, a leitura crítica, aquela que desvela, mostra e exige rumos, impõe-se como necessidade para a saída do mundo da opressão e, conseqüentemente, para a busca de uma vida mais feliz e produtiva em sociedade (SILVA, 2009a, p. 61).

Um professor que valorize as diversas formas de arte, que estimule a criatividade e a inventividade dos alunos, que esteja aberto às mudanças, adotando novas práticas no fazer educativo, tendo as estratégias de leitura como grandes aliadas, aproximando-se dos alunos e com eles interagindo com entusiasmo, provavelmente terá excelentes resultados (embora saibamos de todos os outros fatores que interferem). Sendo assim, tal profissional contribuirá para a formação de leitores críticos e participativos, considerando, nesse processo, que a maturidade do leitor dá-se através da convivência com diversos gêneros e assuntos que despertem o desejo pela leitura e expectativas do leitor. Nessa linha, Silva (2009a) afirma que:

Se o mundo é vario, é diverso, é multifacetado para o escritor ou o autor/produtor de magias, esse mundo torna-se também e talvez até mais vario, diverso e multifacetado para os leitores, com os seus diferentes interesses, sentimentos e estados de espírito nos momentos de leitura (SILVA, 2009a, p. 87).

O autor enfatiza que o trabalho do professor será sempre de semeadura, por isso deve escolher sempre as melhores sementes. Sua docência deve ser exercida com muita responsabilidade e compromisso. Para o estudioso, “o teor político do ensino, conforme homeopaticamente construído no cotidiano das salas de aula, ainda que não produza revoluções imediatas, jamais se torna inútil” (SILVA, 2009, p. 96). Nesta linha, que considera a educação um ato político, Freire e Macedo (1990) defendem que:

[...] a educação é um ato político, quer na universidade, no curso secundário, na escola primária ou numa classe de alfabetização para adultos. Por quê? Porque a natureza mesma da educação possui as qualidades inerentes para ser política, como, na verdade, a política tem aspectos educacionais. Em outras palavras, um ato educativo tem uma

natureza política. [...] A educação no mundo todo é política por natureza. Em termos metafísicos, a política é a alma da educação, seu próprio ser, quer no Primeiro Mundo, quer no Terceiro Mundo. [...] A questão a ser definida agora é quais são nossas posturas nesse processo de conhecer. Quais nossas posições na teoria do conhecimento? Como abordamos o objeto do conhecimento? Somos donos dele? Trazemo-lo em nossas malas para distribuí-lo a nossos alunos? Utilizamos esse objeto de conhecimento para alimentar os alunos ou para estimulá-los ao conhecimento? Estimulamos os alunos para assumir o papel de sujeitos, ao invés de pacientes e recipientes de nosso conhecimento? (FREIRE; MACEDO, 1990, p. 125).

Deste modo, fica claro que a contribuição dos professores, especialmente os de língua portuguesa, será bastante significativa na formação do leitor proficiente. Entretanto, precisamos ter consciência de que não é um trabalho fácil, mas possível, desde que compreendamos que o aluno é um ser em formação, que possui conhecimentos e anseios próprios e que constrói suas aprendizagens e, para que isso aconteça, de uma forma prazerosa e significativa para ele, devemos utilizar estratégias que facilitem a compreensão leitora do estudante. No entendimento de que ler, além de ser um exercício de crescimento, é também e sobretudo, um direito cidadão e que, a linguagem tanto oral quanto escrita, exerce um papel fundamental no processo de emancipação do sujeito. Neste aspecto, Freire e Macedo (1990) consideram que:

[...] a linguagem e o poder estão inextricavelmente entrelaçados e proporcionam uma dimensão fundamental da ação humana e da transformação social. A linguagem, como a define Freire, tem um papel ativo na construção da experiência e na organização e legitimação das práticas sociais disponíveis aos vários grupos da sociedade. A linguagem é o verdadeiro “recheio” da cultura e constitui tanto um terreno de dominação quanto um campo de possibilidade (FREIRE; MACEDO, 1990, p. 8).

Diante desta perspectiva, acreditamos que a escola deve contribuir para libertar sonhos, promover o crescimento intelectual, afetivo e social dos alunos, assim, é importante termos o cuidado para que espaço de ampliação de horizontes não se torne um cárcere de esperanças, no qual o aluno não tenha voz e nem perspectivas de futuro. Com relação à leitura crítica, Silva (2009a) faz importantes considerações quando propõe que:

[...] o mundo da criticidade também apresenta seus limites – ultrapassá-los pode significar o afundamento da consciência na inflexibilidade comportamental ou no sectarismo atitudinal, tornando a vida insuportável. Neste contexto, vale a pena lembrar a frase lapidar de Che Guevara: “É preciso endurecer, mas não podemos perder a ternura jamais!”

– quer dizer: as nossas crenças e os nossos posicionamentos em torno da melhor organização da vida social podem ficar cada vez mais antagônicos ou irreconciliáveis, exigindo sempre a nossa criticidade ou a nossa leitura crítica do mundo, mas esses comportamentos não podem levar ao enrijecimento dos nossos sentimentos como seres humanos. Queremos dizer com isso que o leitor crítico carrega consigo as virtudes do equilíbrio, da responsabilidade, da perspicácia e do comedimento – virtudes essas que, uma vez desenvolvidas e bem enraizadas em si, evitam que ele caia nas malhas do dogmatismo, do ceticismo ou, o que é bem pior, do niilismo diante de tudo e de todos. [...] Se antes propusemos como meta maior do ensino da leitura crítica a *cidadania esclarecida* para todos os estudantes, então se torna um pré-requisito fundamental que a escola seja necessariamente cidadã, com professores cidadãos. Que essa escola e esses professores julguem, mas também se abram para o julgamento de cunho democrático em todas as suas esferas de atividades! Que essa escola e esses professores avaliem, mas também agilizem avaliações provenientes de seus diferentes interlocutores: alunos, funcionários e pais de família! Que essa escola e esses professores critiquem, mas também instalem em todos os pontos da organização escolar a possibilidade crítica e de debates visando o esclarecimento, a análise e o posicionamento democrático de todos! Que essa escola e esses professores assumam de uma vez por todas que os conflitos são os grandes propulsores da mudança e naqueles ambientes onde os conflitos têm residência sadia a criticidade vigora, viceja e obviamente concretiza exemplos e testemunhos passíveis de multiplicação! (SILVA, 2009a, p.36-37),

Não há dúvida de que a escola tem um papel fundamental na construção de uma sociedade verdadeiramente cidadã, na qual a linguagem seja poderoso veículo de interação, crescimento e transformação. Entretanto, sabemos que a instituição educacional faz parte de um sistema mais amplo e, exatamente por isso, sozinha, não poderá fazer mudanças profundas sem o apoio necessário. Outrossim, consideramos bastante sensata a posição de Silva (2009), pois uma relação democrática pressupõe uma via de mão dupla. Como o aluno terá autonomia se o seu direito a fala for cerceado? Do mesmo modo, como convenceremos nosso aluno da relação amorosa com a leitura se ela for colocada de forma impositiva? A mensagem que fica é que a docência merece ser vivida com equilíbrio e sabedoria, especialmente no sentido de estar consciente de que a aprendizagem se dá de forma dialógica, portanto, o aluno é parte essencial dessa construção.

Em sua obra, o autor rechaça, a todo momento, a transformação do livro didático num totem. A dependência do professor em relação ao livro didático limita sua ação, compromete seu desempenho e prejudica o aluno, pois não o ensina a ousar e a ir adiante. É importante que o aluno tenha o professor como referência em conhecimento, que o docente seja um estudioso capaz de pesquisar várias fontes e não estar submisso a um livro didático. Silva (2009a) acrescenta que:

Daí eu achar que somente o conhecimento daquilo que tem que se ensinar (o domínio da matéria), conjugado à leitura das necessidades das crianças ou dos jovens e a um adequado repertório metodológico, pode na verdade romper com os mecanismos cristalizados de exercício da docência e, dessa forma, possibilitar uma inovação das formas de se conduzir o ensino-aprendizagem (SILVA, 2009a, p. 46).

O autor afirma que quem conduz o ensino é o professor e que nenhum manual de instruções/técnicas ou a tecnologia pode substituí-lo. Também defende que é importante que o docente compreenda os interesses comerciais que tornaram o livro didático essa “Bíblia”, desde a década de 1970. Silva, (2009a) é contundente ao afirmar que:

Costumo esclarecer que a perda crescente da dignidade do professor brasileiro contrapõe-se ao lucro indiscutível e estrondoso das editoras de livros didáticos. Essa história começou a ser assim no início da década de 1970: a ideologia tecnicista sedimentou a crença de que os “bons” didáticos, os módulos certos, os *alphas* e *betas*, as receitas curtas e bem ilustradas, os manuais da Disney etc. seriam capazes – por si só – de assumir a responsabilidade docente que os professores passam a cumprir cada vez menos. Quer dizer: a expropriação das condições de trabalho no âmbito do magistério, correspondeu um aumento gigantesco nas esferas da produção, da venda ou distribuição e do consumo de livros e manuais didáticos pelo País. [...] O vigor do livro didático advém da anemia cognitiva do professor. Enquanto este perde peso e importância no processo de ensino, aquele ganha proeminência e atinge a esfera da imprescindibilidade. De meio (que deveria ser), o livro didático passa a ser visto e usado como um fim mesmo. [...] E essa forma parasitária e paralisante, vai alimentando e cristalizando um conjunto de rotinas altamente prejudiciais ao processo educacional do professorado e do alunado. [...] vale a pena ressaltar: a reprodução da dependência ao recorte arbitrário dos conteúdos contidos no livro: a socialização de um tipo de aula em que o professor por não ter voz e nem vez, é mero repassador e/ou cobrador de lições; a perenização das carências de infraestrutura pedagógica (biblioteca, salas-ambiente, bancos de textos e informações, laboratório etc.) nas escolas; a mecanização da mente e a passividade diante de atividades de estudo, considerando que as lições geralmente obedecem a um padrão de estrutura etc. É óbvio, portanto, que a liturgia do livro didático não eleva e nem enleva seus participantes; ao contrário, parece alimentar um círculo vicioso, de cujo centro vem sendo irradiada – há um bom tempo – a sofrível qualidade da escola e do ensino brasileiros (SILVA, 2009a, p. 52-53).

Consideramos pertinente refletir sobre o porquê da situação atual da educação brasileira, um recorte histórico nos ajuda a compreender certos aspectos que sem este conhecimento não seria possível. Conhecimento importante inclusive, para compreender as lacunas existentes na formação do professor. O estudioso contribui ainda fazendo uma reflexão sobre a educação nacional, Silva (2009a) defende que:

[...] no terreno das possíveis alternativas pedagógicas, lembrando sempre que o pressuposto básico para todas elas *envolve a melhoria das condições de trabalho do magistério*. Envolve ainda o *reconhecimento da importância do professor* na condução do cotidiano do ensino nas salas de aula. Sem o atendimento desse pressuposto, sem a dignificação e a valorização da pessoa do professor, de nada adiantará abastecer as escolas com os melhores livros didáticos ou com as tecnologias mais avançadas, mesmo porque o trabalho pedagógico não sofrerá qualquer tipo de alteração ou transformação para melhor.[...] Dessa forma, controlado por condicionantes externos (salário, tempo, burocracia, múltiplas funções, ideologias etc.), o professor perde de vista os melhores e maiores parceiros da relações de ensino, que são os próprios alunos. É certo que, sem conhecer os interesses, as aspirações, as dificuldades, os problemas e o potencial de um grupo de alunos, o professor dificilmente saberá como organizar as suas práticas de ensino, ao selecionar conteúdos e atividades que venham a fazer a necessária ligação entre o saber elaborado e a realidade vivida por seus grupos de alunos (SILVA, 2009a, p. 42-43).

O país está mergulhado em uma profunda crise ética, política, econômica, social e, por consequência, educacional. A escola recebe o reflexo da sociedade e nela também reflete, através de seu conteúdo formador e transformador, não podendo, portanto, ser silente e apática. É necessário posicionar-se consonante ao seu papel social.

A profunda crise na qual o país está mergulhado, crise inclusive de valores humanos, tem feito muitas vítimas, especialmente, a educação pública. A falta de investimentos financeiros e intelectuais tem transformado a escola de educação básica em um amontoado de pessoas com poucas perspectivas de crescimento pessoal e profissional. Em meio a essa realidade, Silva (2009a) nos faz refletir ao lembrar que:

A ditadura acabou. O Brasil se redemocratizou. Muita coisa mudou. Porém as estruturas que reproduzem as injustiças sociais não se modificaram quase nada! Em decorrência disso e com a liberdade de imprensa, as contradições tornam-se cada vez mais visíveis e agudizadas, colocando no horizonte a necessidade de sínteses superadoras do *status quo*. É exatamente dentro do quadro de contradições da sociedade brasileira que a leitura crítica encontra seu significado primeiro. Vista de outra forma, a leitura crítica encontra sua principal razão de ser em direção à transformação da realidade brasileira, levando o cidadão a compreender as raízes históricas das contradições e a buscar, pela ação concreta, uma sociedade em que os benefícios do trabalho produtivo e, portanto, da riqueza nacional não sejam privilégios de uma minoria (SILVA, 2009a, p. 24).

Sabemos que um país que não investe em educação o quanto deveria e que, da mesma forma, não prioriza a infância e a juventude o quanto deveria, está fadado ao fracasso, em consequência da falta de atenção com esta área tão vital.

A falta deste apreço pela educação se reflete em todos os outros setores da vida. Neste contexto, não há como negar o caráter político e ideológico da educação e em se tratando da formação de leitores, é impossível ignorar tal realidade, que exige muito preparo e compromisso do docente e, neste sentido, Silva (1991c) lembra que:

Não podemos confundir o ensino com doutrinação partidária ou com catequese ideológica. A postura política do professor permeia e sustenta todas as facetas do trabalho pedagógico nos objetivos que propõe, nos conteúdos que privilegia, na metodologia que implementa, no tipo de avaliação que executa, nos compromissos que assume etc. Não é propriamente a escolha de temas, vista em termos isolados, que expressa ou revela o teor político do ensino, mas sim a seriedade com que o docente encara todas as vertentes do seu trabalho e do seu compromisso em conduzir os alunos à aquisição do conhecimento, à crítica dos valores vigentes, à análise de suas experiências etc., sem perder de vista, é claro, o teor e os limites da disciplina para a qual foi preparado a ensinar. Um bom programa de leitura expressa tudo isso (SILVA, 1991c, p. 44).

Neste país de contradições, é necessário que o professor tenha muita clareza de seu papel profissional e social, visto que os valores estão cada vez mais distorcidos. Muitas famílias, por exemplo, simplesmente não se responsabilizam pela educação dos filhos, carecem de autoridade e acreditam que a escola seja a responsável por tal formação, o que sabemos, foge totalmente da função institucional, que *a priori*, é mediar conhecimentos e não dar conta da educação doméstica. A escola, fragilizada pelo contexto nacional, relegada à indiferença dos governantes, vê-se intimidada com tantas atribuições e poucas condições de construção de uma educação de qualidade. Neste sentido, Silva (1991c) enfatiza que:

[...] queremos educar e promover um tipo de leitor que não se adapte ou se ajuste inocentemente à realidade que está aí mas que, pelas práticas de leitura, participe ativamente da transformação social. [...] A questão das finalidades não é só essencial à construção de uma nova pedagogia da leitura como é fundamentalmente política, na medida em que o trabalho pedagógico é acionado para o cumprimento de determinados propósitos e interesses sociais. Assim, ao afirmar que queremos leitores conscientes, crítico e criativos, durante e após sua trajetória acadêmica, estamos pressupondo que a consciência, a criticidade e a criatividade desses sujeitos-leitores vão ser constantemente dinamizadas nas diferentes práticas de leitura escolar, levando-os a se inserir na luta pela superação das contradições da vida social. Mas especificamente, aquilo que a escola chama de “espírito crítico” não deve ficar embotado dentro do indivíduo, mas deve dirigir-se à compreensão profunda da razão de ser dos fatos sociais, gerando reflexão, posicionamento e ação transformadora (SILVA, 1991c, p. 47).

Notamos que uma educação de qualidade passa sem dúvida pela formação e posicionamento dos educadores e neste aspecto, Freire (2003) avalia que:

A opção realmente libertadora nem se realiza através de uma prática manipuladora nem tampouco por meio de uma prática espontaneísta. O espontaneísmo é licencioso, por isso, irresponsável. O que temos de fazer então, enquanto educadoras ou educadores, é aclarar, assumindo a nossa opção, que é política, e sermos coerentes com ela, na prática. [...] A questão da coerência entre a opção proclamada e a prática é uma das exigências que educadores críticos se fazem a si mesmos. É que sabem muito bem que não é o discurso que ajuíza a prática, mas a prática que ajuíza o discurso. [...] Nem sempre, infelizmente, muitos de nós, educadoras e educadores que proclamamos uma opção democrática, temos uma prática em coerência com nosso discurso avançado. Daí que o nosso discurso, incoerente com a nossa prática, vire puro palavreado. Daí que, muitas vezes, as nossas palavras “inflamadas”, porém contraditadas por nossa prática autoritária, entrem por um ouvido e saiam pelo outro – os ouvidos das massas populares, cansadas, neste país, do descaso e do desrespeito com que há quatrocentos e oitenta anos vêm sendo tratadas pelo arbítrio e pela arrogância dos poderosos (FREIRE, 2003, p. 25-26).

O descaso com a escola pública vai desde a falta de estrutura dos prédios ou a falta de manutenção adequada, como a falta de iluminação, ventilação e segurança até a formação de professores. Notamos que o magistério brasileiro, especialmente na educação básica, já não atrai a muitos, seja pelas precárias condições de trabalho, seja pelos baixos salários, seja pela falta de respeito de muitos alunos para com os professores ou por uma junção de vários fatores.

Vale lembrar que a popularização de cursos que “preparam” professores, também tem contribuído para o delinear deste quadro preocupante, considerando que não há universidades para todos, fato que leva muitos a pagarem cursos na rede particular a altos custos. Realidade que reflete a falta de uma política educacional que inclua com qualidade a todos. Hoje, pessoas com uma formação questionável, estão “aptas” a ministrar aulas em diversas disciplinas. Desnudando esta realidade, Silva (1992b) é incisivo ao afirmar que:

Faculdades de beira de estrada, cursos aligeirados, ausência ou precariedade de experiência prática em sala de aula, diluição do domínio da matéria etc., são índices que revelam a pobreza intelectual do professor. Igual a ninhada de coelhos, o país vê nascer faculdades de letras e pedagogia por todos os cantos, atendendo na forma de cursos vagos em finais de semana. A distribuição farta de diplomas segue-se, em momento posterior, a fragilidade do ensino no âmbito das escolas de 1º e 2º graus. Veja-se o absurdo da situação: o magistério coloca-se como um dos únicos

lugares onde quem não tem competência ainda se estabelece! (SILVA, 1992b, p. 60).

Na ponta desta tormenta está o aluno, que sem muita perspectiva, busca uma formação para ter também um lugar ao sol e, para ter uma formação digna, deve lutar contra todas as probabilidades de fracasso ou de má formação, pois é sabido que um bom professor faz toda a diferença, mas o empenho pessoal do aluno é importante na construção de conhecimentos consistentes. Enfim, a busca pela qualidade da educação deve ser constante, pois o preço da negligência do sistema com a educação causa prejuízos incalculáveis, haja vista os índices de desemprego e violência do país, especialmente entre aqueles que são órfãos do poder público.

Refletindo sobre a escola brasileira, Maria (2002) enfatiza que:

A escola deve dimensionar o verdadeiro sentido da leitura e da formação de leitores no mundo moderno. Se vivemos numa sociedade letrada, o acesso à informação escrita é condição indispensável à própria participação social. Pessoas afeitas à leitura, aptas a penetrar nos horizontes veiculados em textos mais críticos, são pessoas capazes de colher subsídios que as instrumentem frente aos problemas sociais. São pessoas capazes de atualizar, numa forma autônoma e autodidata, em qualquer época, os conhecimentos adquiridos no processo de educação formal, na escola (MARIA, 2002, p. 48).

O processo de construção da leitura crítica ocorre através de conhecimentos múltiplos e, sem dúvida, é uma competência que constitui um importante instrumento para romper com este estado de coisas que paralisa a muitos. A criticidade é uma importante aliada para que a pessoa seja capaz de defender seus pontos de vista, de forma coerente com o que acredita e, desse modo, desenvolva uma visão ampliada da realidade na qual está inserida, passando a exigir mais de nossos políticos e de si mesma. A criticidade é uma competência extremamente importante para a leitura e Kleiman (2013b) acrescenta que:

O senso crítico é definido como uma atitude de descrença de ceticismo que faz com que exijamos evidências para as opiniões e ideias que são apresentadas, e que podem servir de base para a formação de opiniões e ideias próprias. Essa atitude implica, necessariamente, uma análise do texto prévia a qualquer discussão; pressupõe uma interação, um escutar o outro. [...] Isto parece fácil quando o texto do outro vem apenas ecoar nosso conjunto de crenças e opiniões, mas se torna difícil quando há diferenças. Limitar nossa leitura àqueles textos coincidentes com nossas crenças, ideias e opiniões é limitar desnecessariamente uma atividade cujo

grande mérito é o fato de nos permitir o acesso a outros mundos, além daqueles acessíveis através da experiência direta (KLEIMAN, 2013b, p.84).

Assim, buscando exercer uma cidadania autônoma, verdadeira e responsável, sem amarras a ideias preconcebidas, neste aspecto, os professores podem adotar uma postura na qual, o desejo de mudar seja a força motriz de uma docência consciente e comprometida com o presente e com o futuro de um país com mais dignidade e oportunidades para todos. Nesta abordagem política e libertadora da educação, Maria (2002) destaca ainda:

Quero discutir uma concepção de leitura que nasce no horizonte de um compromisso político: uma leitura que não apenas ofereça respostas ao homem sobre sua própria realidade, mas que também instigue-o a colocar-se questões e o instrumento na busca de respostas e soluções; uma leitura que desinstale o homem da placidez e da acomodação e ao mesmo tempo seja capaz de torná-lo melhor. Melhor em sua relação com os outros, em sua relação com o meio, em sua relação consigo mesmo. Melhor no sentido de melhor praticar sua “humanidade” (MARIA, 2002, p. 51).

Destarte, fica claro que desenvolver a criticidade no aluno o instrumentaliza para ter maior competência nas relações sociais, visto que, possuidor de uma consciência autônoma, terá mais condição de opinar e decidir sobre as demandas surgidas no cotidiano. O exercício da dúvida pode refinar o olhar do aluno acerca do mundo, constituindo-se em uma prática que o tornará mais apto a ter voz própria. Nesse sentido, Freire e Macedo (1990) consideram que:

As escolas não deveriam jamais impor certezas absolutas aos alunos. Deveriam estimular a certeza de nunca estar certo o bastante, método essencial para a pedagogia crítica. Os educadores deveriam também estimular as possibilidades de expressão, a capacidade de correr risco. Deveriam desafiar os alunos a discorrer sobre o mundo. Os educadores jamais deveriam negar a importância da tecnologia, mas não deveriam reduzir a aprendizagem a uma compreensão tecnológica do mundo (FREIRE; MACEDO, 1990, p. 39).

A leitura, enquanto instrumento para a aquisição de conhecimento, pode e deve exercer a função de descortinar conceitos e preconceitos que, muitas vezes, impedem os sujeitos de compreender a realidade social por eles vivida. Esse aspecto libertador da leitura pode possibilitar melhor qualidade de vida, haja vista que situa o leitor como protagonista de sua história, construindo juízos de valor acerca das informações que recebe, tendo condições de confrontá-las com suas

experiências e realidade e, neste intento, é fundamental a mediação competente do professor.

Tal competência imprime um olhar mais atento e refinado sobre suas escolhas, enquanto sujeito situado social e historicamente. Outro aspecto de suma importância sobre o ensino da leitura que a autora destaca é que o texto deve também ser fonte de prazer. Maria (2002) considera que:

Para que alguém se torne leitor parece necessário que haja uma experiência de prazer do texto: que em algum momento da vida um certo texto corresponda a uma necessidade ou carência, a uma busca ou desejo, que se produza o encontro entre a fome e o alimento, que o leitor traga o anseio (ou que o descubra, quando nem mesmo sabia existir) e que o texto contenha a resposta. Uma pessoa que começa a ler, que se dedica à leitura dos primeiros livros de sua vida, não tem consciência dessa carência, pode mesmo não ter carência alguma, mas o curioso é que, quando começa a dialogar com os textos, a curiosidade que parecia não existir, aparece; as indagações que se quedavam silenciosas ganham voz; o olhar se amplia abraçando o universo cada vez maior e instaurando uma fome para sempre insatisfeita, um desejo de conquistar sempre maior amplitude, ultrapassar limites. Um desejo de conhecimento, uma fome de saber (MARIA, 2002, p. 53-54).

Assim, a pesquisadora defende que a leitura, além de trazer conhecimentos, pode também ser fonte de prazer, é o sabor de saber. Somente uma prática que faça sentido para o leitor permitirá essa experiência e, com vistas a esse fato, as estratégias de leitura devem ser as grandes aliadas dos professores na formação ou processo constitutivo do leitor proficiente. Ele é o sujeito deste processo.

A autora enfoca, também, a exigência de formação consistente para o mercado de trabalho, considerando que a baixa qualidade do ensino prejudica seriamente o ingresso e permanência das pessoas que não correspondam às exigências da economia globalizada, situação agravada pelo alto índice de desemprego deste país, dada a longa crise econômica, política e administrativa em que vivemos nos últimos anos. Nesse sentido, uma formação deficiente, significa também uma forma de exclusão social. Desse modo, Maria (2002) afirma:

A educação para a cidadania deve envolver um conjunto de disciplinas e práticas sociais que permitam a cada um conhecer os seus limites e exercitar os seus deveres, mas também e essencialmente ter clara noção dos seus direitos e possuir os instrumentos necessários para defendê-los. [...] Nos dias atuais, a questão posta é de que existe uma inevitável relação entre a exigência de uma população leitora e o desenvolvimento socioeconômico de uma dada sociedade. Em tempos de economia globalizada, a questão da formação de leitores vai além da

simples questão do exercício da cidadania. O que está em jogo é a competitividade no mercado internacional (MARIA, 2002, p. 78).

Diante de verdades tão visíveis, não há como negar que a escola precisa repensar seriamente suas práticas de ensino da leitura e preparação para a vida. O período escolar é uma experiência extremamente importante para crianças e jovens, no qual amadurecem e aprendem constantemente, período que representa uma seara de boas possibilidades para o crescimento cognitivo, emocional e social. Ainda nesse enfoque, Maria (2002) acrescenta:

Todos os que atuam na área educacional e estão atentos com o que se passa no mundo em relação à formação de crianças e jovens, sabem que só o investimento em leitura – através de ações eficazes e *permanentes*, que não se restrinjam apenas aos anos de eleição – pode evitar o constrangimento de nos vermos colocados em último lugar, quando o que se avalia é a compreensão do que se lê. Reavivemos a memória: afinal, tanto quanto é importante a torcida para que o Brasil não faça feio na Copa do Mundo, de Futebol, é também importante que o brasileiro tome conhecimento e se lembre sempre de nosso desempenho em outras áreas, igualmente competitivas. Reavivemos, portanto, a memória: submetidos ao Programa Internacional de Avaliação de Alunos – conhecido como PISA – entre estudantes de 32 países avaliados, 5 mil adolescentes brasileiros conquistaram o último lugar no *ranking* em capacidade de leitura. Depois de terem lido um texto informativo, não souberam responder a questões elementares, cujas respostas dependiam da compreensão da leitura. Ou seja, até agora vínhamos nos defrontando com o fato de que o brasileiro lê pouco, se comparado a outros povos. Agora, uma outra verdade – lamentável e vergonhosa – é jogada em nossos rostos: quando o brasileiro lê, não compreende o que lê (MARIA, 2002, p. 89-90).

Nessa perspectiva, em que “Leitura é exercício da condição de pensar, é alimento para a imaginação, é refinamento do espírito. De nada servem de normas de “como” escrever, a quem não tem o que dizer” (MARIA, 2002, p. 93-94), defendemos um trabalho que contribua para a leitura crítica, que é uma competência indispensável ao lúcido exercício da cidadania. Conforme Silva (2009a) reitera:

As competências de leitura crítica não aparecem automaticamente: precisam ser ensinadas, incentivadas e dinamizadas pela escola para que os estudantes, desde as séries iniciais, desenvolvam atitudes de questionamento perante os materiais escritos. Uma democracia, no fundo, assinala uma possibilidade de convivência com diferentes pontos de vista, com diferentes convicções em circulação para que o leitor-cidadão possa defendê-los ou questioná-los ou então desenvolver outros mais viáveis e objetivos (SILVA, 2009a, p. 28-29).

Nessa mesma linha de pensamento, Freire (2003, p. 9) acrescenta que:

Em uma sociedade que exclui dois terços de sua população e que impõe ainda profundas injustiças à grande parte do terço para o qual funciona, é urgente que a questão da leitura e da escrita seja vista enfaticamente sob o ângulo da luta política a que a compreensão científica do problema traz sua colaboração.

Desse modo, acreditamos que o gênero estudado neste trabalho pode servir como uma possibilidade alternativa para repensar as práticas metodológicas do ensino da leitura e permitir essa construção, pois se trata do texto dissertativo-argumentativo artigo de opinião, que traz em sua construção uma gama de possibilidades para o trabalho com a leitura, promovendo um dinamismo em suas abordagens, característica que apresenta o dialogismo desejado nesse processo de formação do leitor ativo. Com relação ao exercício democrático a que todos têm direito, a estudiosa faz considerações bastante oportunas. Maria (2002) sustenta que:

Não se pode falar em democracia referindo-se apenas a um sistema político ou mesmo à distribuição igualitária dos bens indispensáveis à manutenção da vida, esquecendo que democracia diz respeito, também, a condições equivalentes de acesso ao aprendizado, ao conhecimento e à comunicação. Sem isto não se pode falar em democracia. [...] Todos nós sabemos da enorme importância da linguagem no espaço das trocas sociais. Assim como o domínio de certos mecanismos da linguagem escrita permite ao homem trafegar nos meandros do conhecimento, o oposto também é verdadeiro: muito do que é veiculado, pelo rádio, pelos telejornais, pelos jornais impressos ou pelos livros só é compreendido por uma pequena parcela da população. Quando se fala no acesso à informação impressa e agora à comunicação pela internet, não podemos questionar esse acesso apenas do ponto de vista da questão econômica; se os livros e jornais são produtos de luxo para boa parte da população, bibliotecas públicas podem suprir este dado. O acesso negado a que me refiro é de uma gravidade muito maior: é não serem dadas, à maior parte dos brasileiros, as condições mínimas de instrução e de conhecimento, de informação de mundo – a formação básica que todos têm direito – para que sejam capazes de ler e compreender textos que falam de realidades políticas e sociais que lhes dizem respeito. Não se trata apenas da posse física do livro, do direito de propriedade do computador, mas da possibilidade de dar vida aos textos, de colher sentido no que é lido, de colocar-se em diálogo com aquele *outro* que fala através do livro, do jornal ou da internet (MARIA, 2002, p. 75-76).

Os dados oficiais do governo, através das avaliações externas, inclusive o SEAPE, não deixam dúvida quanto à lacuna na compreensão leitora dos alunos no ensino fundamental. Essa dificuldade se reflete não só em Língua Portuguesa, mas em todas as disciplinas, pois grande parte dos alunos não compreende o que lê. De fato, não basta que o aluno tenha acesso a livros e outros bens culturais, ele precisa compreender o código escrito e sua função social, de modo a estar capacitado a

dialogar com o que se lhe apresenta. Caso contrário, a escola não avançará em sua função de contribuir com a construção de um leitor proficiente. O caráter dialógico é o que imprime sentido à leitura, o momento da interação é o que garante a compreensão e o aprendizado, que continuamente estará se alimentando de novas informações e de novos diálogos. A autora faz ainda considerações com relação à educação brasileira quando esclarece que:

Não acredito ingenuamente que a educação é uma “fórmula mágica” que resolverá todos os problemas; não estou escamoteando o fato de que as estruturas sociais injustas do mundo capitalista estão na origem e causa de todos os males que afligem a infância brasileira; não me esqueço de que a dignidade das famílias não será resgatada apenas com uma educação de qualidade para os seus filhos; não discordo de que prover o sustento da criança deveria ser tarefa dos pais, como também não discordo do fato de que garantir trabalho aos trabalhadores deveria ser uma obrigação do governo. Mas concordo com Paulo Freire em que, enquanto não se consegue mudar a sociedade, não há por que se cruzar os braços à espera de que a mudança ocorra. Aliás, concordo com ele quando afirma que a mudança começa pela educação (MARIA, 2002, p. 104).

A questão é bastante complexa e não existe solução fácil para um problema tão difícil, mas é necessário que, pelo menos, tenhamos condições de compreender o contexto social e educacional brasileiro, a fim de refletirmos sobre as práticas e metodologias de ensino, pensando de que forma a escola pode contribuir eficazmente com o aluno, para que ele tenha mais perspectivas com relação à construção de seu conhecimento, de forma consistente e adequada aos desafios que surgem cotidianamente.

1.5 ARTIGO DE OPINIÃO

Segundo Coimbra e Chaves (2012), o artigo de opinião se apresenta como um gênero dissertativo-argumentativo que tem o potencial de desenvolver no aluno, além do gosto pela leitura, a capacidade de interagir dialogicamente com o texto, concordando ou discordando do ponto de vista defendido pelo autor. É um gênero que convida o leitor a se questionar e se posicionar quanto aos argumentos apresentados, constituindo-se em um letramento que dialoga com a cognição e com os aspectos afetivos do ser humano. O gênero tende a abordar temas atuais e relevantes para a sociedade e visa promover reflexão sobre temas geralmente

polêmicos. Consoante a este pensamento, discutindo o dialogismo presente no gênero aqui estudado, Cunha (2015) ressalta:

O estudo das vozes permite compreender o diálogo entre os diferentes discursos que constituem o texto e entre os sujeitos que se confrontam neste espaço interlocutivo. É por meio das formas marcadas e não marcadas do dialogismo que percebemos a posição e os pontos de vista do enunciador do discurso atual, o grau de distância ou de adesão aos discursos dos enunciadores citados ou mencionados, e os lugares ocupados por eles. [...] (CUNHA, 2015, p. 179).

Nesse sentido, é bastante apropriado trabalhar com a leitura do gênero artigo de opinião, pois possibilita maior abertura para a interação do aluno com o texto, favorecendo o dialogismo, o que, certamente, o fará avançar na compreensão leitora. Tais atividades permitem também que o aluno construa seu juízo de valor sobre o que lê, ampliando assim sua capacidade para o debate e a defesa de pontos de vista diferentes, dentro de uma relação dialógica, na qual o leitor deve contar com os argumentos mais consistentes, o que só será possível através de muita leitura e consequente construção de um bom repertório de conhecimento, tal como posto nos PCN (BRASIL, 1998, p. 69-70):

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

Trabalhar com o artigo de opinião no 9º ano do Ensino Fundamental II parece apropriado para a formação do leitor crítico, capaz de discutir ideias, formar argumentos coerentes e sustentáveis e posicionar-se de forma equilibrada acerca das informações recebidas, confrontando-as com seus conhecimentos prévios, oportunidade que propicia o afloramento e o amadurecimento de sua identidade, enquanto leitor e sujeito social. O trabalho com a leitura desse gênero encontra respaldo nas palavras de Freire (1980) *apud* Braggio (1992, p. 91):

É necessário que o leitor também entre em confronto com o texto, com as idéias do autor, com as suas intenções, e possa avaliar em que medida os dados disponíveis através do material escrito entram em contradição com a sua realidade. É preciso, através da linguagem escrita (mas não só através dela), construir a consciência crítica do indivíduo, possibilitando-lhe uma reflexão sobre sua realidade, uma leitura de mundo,

uma leitura de sua realidade, pois “[...] quanto mais refletir sobre a realidade, refletir sobre sua situação concreta, mais emerge, plenamente consciente, comprometido, pronto a intervir na realidade para mudá-la.

A escola que pretenda desenvolver uma postura crítica em seus alunos, precisa promover um ambiente de confiança, no qual o debate esteja presente, e que alunos e professores possam ser ouvidos em seus questionamentos. Uma escola problematizadora jamais vai tolher a busca por respostas e, somente com essa abertura haverá um ensino democrático, participativo e de qualidade. Silva (2009a) nos diz:

Como uma instituição imersa na sociedade e com esta se relacionando dinamicamente, a escola não está imune ao *boom* de informações impressas e virtuais. Livros (didáticos, paradidáticos, de literatura), jornais, revistas, apostilas, folhetos etc. atingem intensamente o cotidiano de professores e estudantes, tornando imperativo o desenvolvimento de critérios de julgamento, discriminação e seleção (SILVA, 2009a, p. 27).

Destacamos a importância de a escola utilizar-se de diversos gêneros textuais e, no caso do artigo de opinião, trabalhar com estratégias de leitura, para que o aluno elabore pontos de vista e exercite a argumentação, pois, desse modo, poderá ampliar seus horizontes de possibilidades de leitor em construção, que deve encontrar na escola essa experiência apaixonante de ler textos bem escritos e instigantes, contribuindo para uma prática que pode permear toda sua vida de leitor.

Coimbra e Chaves (2012) definem o gênero em questão da seguinte forma:

O artigo de opinião é um gênero escrito com o objetivo de interpretar um assunto e opinar sobre ele a partir de fundamentação argumentativa, isto é, trata-se de um texto de veia dissertativa, que busca defender uma tese buscando argumentos que corroboram e refutando argumentos que a ela se opõem. Ao final, apresentam-se conclusões e posições. Emprega-se uma linguagem mais livre, que permite ao articulista expor seu estilo próprio (COIMBRA; CHAVES, 2012, p. 79).

Fica claro que o artigo de opinião é um gênero extremamente instigante para o leitor e seu aspecto dialógico faz com que o conhecimento prévio do estudante sirva de base para leitura e compreensão dos fatos, o que torna esse gênero uma seara de possibilidades para o exercício da argumentação e leitura crítica. Nessa perspectiva dialógica, Cunha (2015) afirma que:

O artigo de opinião é constituído de outros discursos sobre os fatos comentados e de antecipações das objeções do leitor para fazer aderir ao seu ponto de vista e para criticar os outros com os quais mantém uma relação de conflito. Tudo isso comprova que o texto é lugar de circulação de discursos, mostrados ou não, e o sujeito não é a fonte do sentido, mas o constrói no trabalho incessante com o já dito (CUNHA, 2015, p. 193).

O conhecimento é construído através do acesso e da experimentação e, nesse contexto, Foucambert (1994) destaca que a aquisição e desenvolvimento do hábito da leitura deverão ser internalizados como práticas sociais, que não devem estar limitadas ao âmbito escolar, mas sim, realizar-se em todas as esferas da comunidade.

De acordo com o autor, a sociedade está dividida entre os que leem e os que não leem. Tal divisão leva muitos à exclusão social, visto que a falta de informação qualificada impõe a falta de perspectiva aos menos favorecidos cultural e economicamente.

Parece não haver o interesse dos governantes e também da sociedade em modificar essa situação de impotência e imobilidade. Tornou-se lugar-comum dizer que um país sem educação não se desenvolve. Essa verdade tão propalada perdeu seu sentido mais vigoroso e transformador, ao qual talvez se pretendia, no que concerne ao desenvolvimento de uma cultura de leitores, que supõe uma mudança de comportamento, de perspectiva e de valores da sociedade como um todo. Nesse sentido, Silva (2009a) acredita que:

Quanto à promoção da leitura nas escolas, creio que o maior desafio dos professores resida na reaproximação do cognitivo com o afetivo. Quero dizer: ensinar a ler e, ao mesmo tempo, ensinar a gostar de ler. Amarrar e amalgamar as dimensões afetivas e cognitivas da leitura a partir de uma didática rigorosa e prazerosa, de sedução e encantamento. Promover processos de “interfacilitação”, fazendo que o gosto pela leitura, o amor pela escrita resulta da combinação dinâmica, recíproca e equilibrada dessas dimensões. Fazer que a passagem da “desconheçença” para a “sabença” seja gostosa, envolvente e impactante (SILVA, 2009a, p. 102).

Sabemos que os desafios da docência são grandes, mas não podemos desanimar. Existem muitos alunos aos quais podemos ajudar a construir a compreensão leitora, contribuindo para não só para a melhora dos índices educacionais, como também, na construção do processo identitário que a linguagem comporta em seu caráter dialógico, refletindo no exercício da cidadania ativa, participativa e consciente.

Os dados abaixo deixam claro a deficiência na compreensão leitora dos alunos está representada nos resultados das avaliações externas realizadas pelo SEAPE entre 2009 a 2015 do 5º ao 9º ano do Ensino Fundamental e, no caso deste último, o nono ano, série à qual é destinada essa proposta de intervenção, observamos que não há avanço do nível básico, conforme indicação do padrão de desempenho. Tal fato demonstra que existe a necessidade de se repensar as práticas de leitura, desenvolvendo estratégias que contribuam verdadeiramente para a proficiência tão desejada pela escola e por toda a sociedade.

Figura 1 – Resultados do SEAPE 2009 a 2015: Língua Portuguesa

CAEd		SEAPE - 2009 A 2015											
Faculdade de Educação		RESULTADOS DE PARTICIPAÇÃO E DESEMPENHO - PROJETO											
Universidade Federal de Juiz de Fora		LÍNGUA PORTUGUESA											
Retorna índice													
Edição	Código da Rede	Rede	Código de Etapa	Etapa	Proficiência a Média	Desvio Padrão	Padrões de Desempenho			Indicação de Padrão de Desempenho	Nº de Alunos Previstos	Nº de Alunos Avaliados	
							do Básico	de avançar	de avançar				
2009	1	ESTADUAL	5	4ª SÉRIE / 5º ANO EF	183,9	41,1	6,2	38,2	39,2	16,4	ADEQUADO	8.751	7.628
2009	1	ESTADUAL	9	8ª SÉRIE / 9º ANO EF	228,2	44,0	26,6	42,2	26,1	5,1	BÁSICO	8.243	6.531
2009	1	ESTADUAL	12	3º ANO EM	242,9	43,8	34,9	41,1	21,0	3,0	BÁSICO	7.367	4.771
2010	1	ESTADUAL	3	2ª SÉRIE/3º ANO EF	477,8	87,4	19,2	15,8	23,9	41,1	ADEQUADO	7.991	6.165
2010	1	ESTADUAL	5	4ª SÉRIE / 5º ANO EF	179,7	38,7	6,8	41,1	39,3	12,9	ADEQUADO	9.026	7.416
2010	1	ESTADUAL	9	8ª SÉRIE / 9º ANO EF	226,0	44,1	29,1	41,1	25,1	4,8	BÁSICO	9.305	6.939
2010	1	ESTADUAL	12	3º ANO EM	241,8	46,0	36,8	39,5	20,0	3,7	BÁSICO	7.771	4.937
2011	1	ESTADUAL	3	2ª SÉRIE/3º ANO EF	488,3	88,5	16,7	16,7	21,7	44,8	ADEQUADO	7.927	6.545
2011	1	ESTADUAL	5	4ª SÉRIE/5º ANO EF	188,0	41,2	5,1	34,9	40,9	19,1	ADEQUADO	7.660	6.480
2011	1	ESTADUAL	9	8ª SÉRIE/9º ANO EF	234,1	44,0	22,5	41,0	29,7	6,8	BÁSICO	9.397	7.912
2011	1	ESTADUAL	12	3º ANO EM	255,5	45,0	26,7	38,7	28,3	6,4	BÁSICO	8.265	5.923
2012	1	ESTADUAL	3	3º ANO	499,7	90,3	14,1	15,5	21,6	48,8	ADEQUADO	7.816	6.506
2012	1	ESTADUAL	5	5º ANO	189,5	43,9	6,4	32,5	40,0	21,2	ADEQUADO	7.258	6.256
2012	1	ESTADUAL	9	9º ANO	236,3	45,1	22,4	38,2	31,3	8,1	BÁSICO	10.549	8.426
2012	1	ESTADUAL	12	3º ANO EM	251,2	46,7	30,0	37,8	26,7	5,5	BÁSICO	8.349	5.286
2013	1	ESTADUAL	3	3º ANO	505,9	93,4	13,8	14,8	18,3	53,2	AVANÇADO	7.389	6.058
2013	1	ESTADUAL	5	5º ANO	192,7	47,4	7,6	29,7	37,2	25,6	ADEQUADO	7.289	6.235
2013	1	ESTADUAL	9	9º ANO	234,6	46,9	24,5	37,5	29,3	8,6	BÁSICO	10.703	8.458
2013	1	ESTADUAL	12	3º ANO EM	258,1	46,2	24,5	37,7	30,6	7,2	BÁSICO	8.531	5.779
2014	1	ESTADUAL	3	3º ANO	513,4	98,5	12,8	15,3	16,1	55,8	AVANÇADO	7.213	5.979
2014	1	ESTADUAL	5	5º ANO	199,7	47,9	5,5	26,2	38,8	29,7	ADEQUADO	7.276	6.231
2014	1	ESTADUAL	9	9º ANO	243,4	45,2	17,2	39,0	32,8	11,0	BÁSICO	10.922	8.746
2014	1	ESTADUAL	12	3º ANO EM	257,7	48,5	24,7	38,0	29,0	8,3	BÁSICO	8.520	6.064
2015	1	ESTADUAL	3	3º ANO	527,4	98,2	11,5	11,5	14,6	62,4	AVANÇADO	7.568	6.371
2015	1	ESTADUAL	5	5º ANO	205,0	46,9	3,0	25,8	37,8	33,4	ADEQUADO	7.059	6.065
2015	1	ESTADUAL	9	9º ANO	238,4	46,6	21,7	37,4	31,2	9,7	BÁSICO	9.608	7.407

Fonte: CMI/CAED/UFJF(2016)⁴

Esses dados demonstram certa manutenção de resultados pouco satisfatórios e isso denota que é preciso inovar as práticas educacionais a fim de oferecer aos alunos um ensino que respalde sua aprendizagem e a leitura deve ser

⁴ Coordenação de Monitoramento e Indicadores (CMI) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)

a competência que gerencia todas as demais, pois se o aluno não compreende o que lê, certamente não terá êxito nas outras disciplinas. Há a necessidade urgente de união de esforços, tanto do Estado quanto das famílias neste sentido. Acreditamos que só um esforço conjunto, com estrutura adequada, pode reverter essa lógica de exclusão. Assim, defendemos que a leitura terá mais êxito se ensinada a partir de práticas sociais, gêneros textuais dinâmicos, que tragam o leitor para “dentro da conversa”, como acreditamos ser o caso do gênero aqui proposto, visto que é muito envolvente.

O artigo de opinião envolve aspectos de ordem expositiva e argumentativa e sua produção prevê o articulista, o editor de suporte jornalístico e os leitores interessados no assunto abordado. Coimbra e Chaves (2012) apresentam algumas características do artigo de opinião, conforme retratado no Quadro 2.

Quadro 2 – “Dados Pessoais” do Artigo de Opinião

Gênero textual	Artigo de opinião
Domínio	Jornalístico
Suportes textuais	Jornais, revistas e suplementos.
Canais de circulação	Mídia impressa e/ou digital
Leitores	Assinantes e consumidores interessados nos diversos canais de circulação, no articulista e/ou no tema/assunto abordado.
Linguagem	Língua padrão

Fonte: Adaptado de Coimbra; Chaves (2012, p. 82):

De acordo com as autoras, o colunista/articulista é o responsável pelas ideias defendidas no artigo e, por isso, deve ser bastante criterioso quanto à veracidade dos argumentos apresentados. O leitor, por sua vez, deve ter consciência da subjetividade e opiniões presentes no texto, a fim de posicionar-se criticamente sobre o que lê.

As tentativas de convencimento e persuasão são próprias desse gênero textual, visando convencer e influenciar o leitor, dessa forma, o autor deve apresentar informações coerentes e sustentáveis. A credibilidade do produtor do artigo também é algo extremamente importante. Geralmente trata-se de um estudioso e/ou especialista no assunto. Essa propriedade acerca do fato opinado, encontra suporte em várias “vozes” provenientes do dialogismo.

Segundo as autoras, o artigo de opinião circula entre esferas privadas e públicas, estando ao acesso de todos, constituindo-se em importante instrumento de

leitura que pode contribuir para que o aluno desenvolva a capacidade de opinar, de questionar, de propor soluções, de expor pontos de vista, de articular ideias de forma convincente, participando propositivamente das interações comunicativas, sejam orais ou escritas, de modo individual e autônomo. Consoante ao aqui defendido, Silva (2009a) acredita que:

Se considerarmos que é próprio da democracia a convivência com o conflito e com a diferença, evidenciados na maioria das vezes por lutas, controvérsias e polêmicas nos campos dos discursos e nas arenas sociais, as condutas críticas de leitura ganham um destaque bastante especial. Tanto a construção do cidadão como o exercício da cidadania esclarecida dependem, em muito, do desenvolvimento e do domínio das competências críticas do leitor. De fato, não podemos nos situar em frente de um debate, de uma polêmica ou controvérsia, a menos que conheçamos e dominemos os códigos sociais da argumentação, bem como os portadores de textos que expressam posicionamentos, análises e/ou críticas nos sistemas de circulação de sentidos (SILVA, 2009a, p. 35).

É flagrante que há a necessidade de despertar no aluno esse desejo pelo conhecimento, daí a importância de trabalhar com gêneros que dialoguem com a realidade vivenciada por todos. O gênero textual artigo de opinião pode ser escrito tanto na primeira pessoa do singular como na terceira pessoa do plural, características que imprimem marcas pessoais ao texto. Alguns aspectos da língua, como sinais de exclamação e interrogação, o modo imperativo e as conjunções, sustentam estratégias argumentativas e contribuem para a progressão textual.

Por todas essas possibilidades, adotamos esse gênero para a construção de um projeto de intervenção em sala de aula, visando trabalhar estratégias de leitura, visto que, sendo o artigo de opinião, um gênero bastante amplo, existem diversas formas de trazer o aluno para o contexto informacional que os muitos textos propõem, os quais são ricos em conteúdos atuais e facilita, acreditamos, a adesão do alunado a esse projeto, o que pode melhorar o trabalho de ensino da leitura crítica, com vistas à formação do leitor autônomo e independente. Em se tratando de leitura crítica, Silva (1991c), considera que:

O estatuto de criticidade da leitura pode ser conseguido através da organização de dinâmicas pedagógicas que permitam aos leitores trabalhar com três movimentos de consciência: CONSTATAR, COTEJAR (REFLETIR) e TRANSFORMAR. No processo de interação com um texto, o leitor executa um trabalho de atribuição de significados, a partir de sua história e de suas experiências. Esse trabalho é idiossincrático (ou próprio de cada leitor individual), mesmo porque as experiências, a origem, a história etc. dos leitores nunca são iguais. Daí ser praticamente impossível

que duas ou mais pessoas façam uma leitura igual, destacando as mesmas idéias. Essa diferenciação ou falta de semelhança no processo de atribuição de significado contribui sobremaneira para a compreensão e aprofundamento de um texto porque permite o desvelamento de um número maior de suas camadas de significação. [...] Em termos metodológicos, ao submeter um texto à curiosidade dos leitores, devo criar situações que lhes permitam *constatar determinados significados, refletir coletivamente sobre eles e transformá-los*. A escola clássica chamava, respectivamente estes três momentos de *ler as linhas, ler nas entrelinhas e ler para além das linhas*. A fenomenologia diz que o leitor, pelo processo da constatação, verifica o *sentido* primeiro do texto; no cotejo ou reflexão, ele conclui que há *sentidos* no texto; e na transformação, ele gera *mais sentidos* para o texto. Daí dizemos que, ao ler, o sujeito-leitor cria, recria, reescreve ou produz um “outro” texto, resultante da sua história, das suas experiências, do seu potencial lingüístico etc. (SILVA, 1991c, p.50),

Esta apaixonante viagem pelos meandros da construção da proficiência leitora, tem como característica necessária um olhar apurado sobre a realidade social, além de se configurar como uma experiência particular de cada ser. Freire (2003) contribui afirmando que:

Mas, é importante dizer, a “leitura” do meu mundo, que me foi sempre fundamental, não fez de mim um menino antecipado em homem, um racionalista de calças curtas. A curiosidade do menino não iria distorcer-se pelo simples fato de ser exercida, no que fui mais ajudado do que desajudado por meus pais. E foi com eles, precisamente, em certo momento dessa rica experiência de compreensão do meu mundo imediato, sem que tal compreensão tivesse significado malquerenças ao que ele tinha de encantadoramente misterioso, que eu comecei a ser introduzido no mundo da palavra. A decifração da palavra fluía naturalmente da “leitura” do mundo particular. Não era algo que se estivesse que dando superpostamente a ele. Fui alfabetizado no chão do quintal de minha casa, à sombra das mangueiras, com palavras do meu mundo e não do mundo maior dos meus pais. O chão foi meu quadro negro; gravetos, o meu giz. [...] ao chegar à escolinha particular de Eunice Vasconcelos [...] a leitura da palavra, da frase, da sentença, jamais significou uma ruptura com a “leitura” do mundo. Com ela, a leitura da palavra foi a leitura da “palavramundo” (FREIRE, 2003, p. 15).

Diante dessas considerações, percebemos que o ensino da leitura não pode ser uma “camisa de força”, pois muitos aspectos estão envolvidos no processo de construção da compreensão leitora, experiência na qual, continuamente precisamos aguçar a curiosidade do aluno, valorizando a dinamicidade que a aprendizagem requer. Desse modo, acreditamos que o trabalho com artigo de opinião é bastante produtivo, dada a sua dialogicidade e dinâmica, além de seu caráter dissertativo-argumentativo, que convida o aluno a refletir sobre a realidade vivenciada por todos, o que estimula a leitura crítica.

Este projeto sobre estratégias de leitura a partir do gênero artigo de opinião prevê o uso de recursos tecnológicos, como a utilização de um blog para leituras e comentários, e, nesse sentido, consideramos importante trazer alguns conceitos que irão nos ajudar a compreender as possibilidades do ensino aliado à tecnologia digital.

1.6 A LEITURA, O CURRÍCULO E AS TECNOLOGIAS

A educação vive um novo momento. A expansão tecnológica impõe à escola repensar suas práticas pedagógicas e conceitos e fazer dos recursos tecnológicos, aliados em busca do ensinar e aprender mais significativos para professores e alunos, através de práticas mais condizentes com a nova realidade social, cultural e política na qual o Brasil se encontra.

O ensino e as tecnologias devem caminhar juntos, alicerçados em uma escola que não apenas repasse conhecimentos, mas que, acima de tudo, produza conhecimentos. Escola na qual o aluno sinta-se integrante dessa construção, com vistas a uma sociedade mais capaz e plena.

Atualmente, tanto o livro impresso quanto as leituras online estão presentes em diversas esferas de nossa vida, no trabalho, na escola dentre outros e, longe de negar a importância do livro físico, os sites de conteúdos diversos são muito acessados, especialmente pelos jovens e não há como negar essa realidade. A respeito da leitura *online*, vejamos o que diz Coscarelli (2016):

A leitura *online*, mais especificamente, a leitura na internet para fins de aprendizagem, envolve muitas habilidades diferentes, que incluem navegação. No entanto, precisamos pensar quais são as diferenças entre ler e navegar. [...] Algumas pesquisas sobre a leitura em ambientes digitais, como a internet, chegam a conclusões diferentes dos resultados de pesquisas sobre a leitura de textos impressos ou do que já se acreditava saber sobre leitura. Como exemplo, podemos mencionar a conclusão a que chegaram Coiro e Dobler (2007), de que a leitura na internet é mais complexa porque envolve lidar com diferentes tipos de conhecimentos prévios: conhecimento sobre a estrutura informacional dos *sites* e dos mecanismos de busca na *web* (p.229). Elas também encontraram “alta incidência de inferências preditivas” e verificaram que “compreender textos da internet parece fazer com que alguns leitores se orientem em algum espaço tridimensional novo e dinâmico, que se estende além das fronteiras concebidas tradicionalmente nos livros estáticos, para descobrir como voltar para onde eles ‘estavam’” (p.234). Esses resultados parecem estar mais relacionados ao processo de navegação do que à leitura *stricto sensu* (COSCARELLI, 2016, p. 62-63).

De acordo com a autora, é importante trabalhar com as tecnologias digitais, mas, para isto, faz-se necessário compreender seu funcionamento, assim:

Navegar não é um processo trivial. Navegar requer dos leitores algumas habilidades diferentes daquelas exigidas na leitura do impresso para encontrar, eficientemente, as informações adequadas. Essa competência complexa a que chamamos de navegação é provavelmente responsável por grande parte das diferenças que encontramos na pesquisa de leitura “tradicional” (do impresso) em comparação com a leitura *online*. [...] Não queremos dizer, no entanto, que não se navegue no impresso. Já estamos tão acostumados a ver e ler textos impressos que não nos damos conta de que eles também requerem navegação. Leitores experientes numa livraria, por exemplo, costumam pegar o livro, olhar a capa e virá-lo para ler a quarta capa. Esse é um gesto, entre outros, que indica que ele sabe navegar nesse material. Os índices e a divisão do livro em capítulos, seções e subseções são formas de ajudar o leitor a se orientar. O mesmo acontece com o jornal com sua primeira página cheia de chamadas (*links*) para seus cadernos e páginas (COSCARELLI, 2016, p. 68).

É inegável a presença expressiva das tecnologias em nosso cotidiano, sejam de baixa ou de alta complexidade. A autora chama a atenção para a leitura digital, deixando claro que é um processo bem mais complexo do que a leitura convencional, dessa forma, aponta aspectos semelhantes entre as duas formas de leitura:

Navegar requer o uso de estratégias similares à leitura:

Monitorar: estar atento para os erros e aplicar estratégias para consertar ou revisar as interpretações.

Estabelecer conexões: entre o texto e o leitor, o texto e outras partes do texto ou com outros textos e do texto com o mundo.

Identificar as ideias mais relevantes do texto (e para aquele determinado objetivo de leitura): perceber os elementos do texto que evidenciam isso.

Fazer perguntas: levantar perguntas, antes, durante e depois da leitura e ler e pensar para buscar respostas.

Analisar/criticar: usar os traços do texto para refletir sobre os elementos que se destacam no texto (ideia central) e porque isso acontece.

Visualizar (criar imagens): usar a imaginação e os sentidos para ver, sentir o cheiro, o gosto ou sentir alguma emoção pelo texto.

Inferir: usar elementos do texto e o conhecimento prévio para produzir informações não explicitadas nele, mas que precisam ser inferidas pelo leitor para se poder construir uma compreensão coerente.

Resumir: integrar e articular as ideias principais e os detalhes que complementam essa ideia, formando uma representação sucinta do texto.

Sintetizar: reconhecer a ideia principal do texto e adicionar a ela reflexões e interpretações próprias (COSCARELLI, 2016, p. 75) [grifo nosso].

Observamos que, mesmo a leitura digital sendo um processo mais complexo, como reconhece a própria autora, percebemos também as muitas

semelhanças presentes, tanto na leitura impressa quanto na leitura *online*. A autora acrescenta ainda:

Para fins educativos, é importante ajudar os leitores a pensar sobre os procedimentos envolvidos na navegação (por exemplo, clicar, usar a barra de rolagem, compreender e usar os menus, passar os olhos estrategicamente pelas páginas, buscar, localizar, avaliar, selecionar, entre outros) e aqueles que envolvem a leitura *stricto sensu* (por exemplo, inferir, avaliar, construir sentido, sintetizar). Conscientes dessa diferença, os alunos podem entender que uma navegação bem-sucedida não garante a compreensão dos textos encontrados. Além de buscar informações, eles precisam investir energia na compreensão e na integração das informações selecionadas, criando uma representação coerente dos textos para cumprir seus objetivos de leitura. [...] Na leitura *online*, há uma parte do processo que requer a localização de informações (buscar + avaliar para selecionar) e outra que requer compreender essa informação mais profundamente (analisar, criticar, sintetizar). Uma focaliza a busca pela informação, enquanto a outra tem como foco construir um significado mais profundo. Esses são diferentes propósitos de leitura, que vão inevitavelmente, requerer diferentes abordagens para os textos. Elas não vão acontecer seguindo uma ordem cronológica, uma começando quando a outra termina. Ao contrário disso, elas vão trabalhar conjuntamente, de forma entrelaçada (COSCARELLI, 2016, p. 76-77).

Segundo a pesquisadora, é extremamente positivo que a escola contribua com os alunos no sentido de que eles reflitam sobre o processo de leitura *online*, sobre as estratégias utilizadas, sobre os conhecimentos necessários para a navegação e sobre as contribuições advindas de tais conhecimentos para o aluno imerso nesse mundo globalizado. A autora evidencia, também, que o ensino sobre as diferentes abordagens de leitura, deve acontecer concomitantemente, de forma entrelaçada. Assim, é aconselhável que esse ensino esteja contemplado no currículo escolar, pois é algo necessário à formação do aluno. Nesse sentido, vejamos o que defendem Almeida e Valente (2011):

Para compreender os pontos de convergência que permitem articular as tecnologias com o currículo, é necessário dar voz aos autores que trabalham com esses conceitos e tecer cuidadosamente fio por fio as linhas que propiciam juntar o que foi gerado em separado: o currículo e as tecnologias. Urge pensarmos em uma concepção de educação que saiba explorar as potencialidades pedagógicas dos instrumentos culturais da sociedade para a aprendizagem e a formação da cidadania ativa e responsável. Esse repensar do sentido da escola no mundo digital lança aos educadores vários dilemas tanto de natureza epistemológica e teórico-metodológica quanto do campo da prática (ALMEIDA; VALENTE, 2011, p. 9-10).

Os autores reconhecem o desafio educacional que a nova realidade impõe. Os professores não têm como ignorar as tecnologias, portanto, elas precisam ser parte integrante dos currículos educacionais e ainda destacam que:

Compreendemos o conceito de currículo como uma construção social (Goodson, 2001) que se desenvolve em ato no âmbito da interação dialógica entre escola, vida, conhecimento e cultura e produz percursos diversificados. O currículo integra os conteúdos da cultura selecionados previamente segundo determinadas intenções para uso em situações de ensino e aprendizagem, com as concepções, valores, crenças, experiências, recursos, tecnologias, estratégias mobilizadas na situação pedagógica. [...] Para o professor tomar consciência do seu papel no desenvolvimento do currículo, é preciso que ele reflita continuamente sobre as questões: “o que, como, para que, para quem, a favor de quem” se organiza o ensino com vistas à “reconstrução do saber ensinado” (Freire, 1996, p. 29) (ALMEIDA; VALENTE, 2011, p. 14-15).

Nessa perspectiva, o currículo, enquanto construção social, precisa estar situado historicamente e em sintonia com os interesses do alunado. A escola não pode estar à parte do que acontece socialmente, daí a importância de um currículo vivo, construído pelo coletivo de professores e em consonância com as demandas da atualidade. Almeida e Valente (2011) afirmam que:

[...] é importante destacar a diferença de um currículo que parte da experiência e do senso comum daquele que gira em torno da experiência e da aplicação do conhecimento à realidade cotidiana vivida pelo aluno. Entendemos também “que o conhecimento formal traz outras dimensões ao conhecimento humano, além, do ‘uso prático’” e defendemos a proposição de uma metodologia que parta da experiência cultural do aluno como caminho para a ampliação da “experiência humana na escola” (Moreira et al., 2007, p. 20) [...] É importante reconhecer que desde o início do século XX impera o padrão da escola apoiado na “epistemologia da escolarização” e na trilogia “pedagogia, currículo e avaliação” (Goodson, 2001, p. 65) na ótica de exames nacionais, presentes em todos os sistemas de ensino dos hemisférios Norte e Sul. Entretanto, as idéias dos autores citados (Moreira et al., 2007) produzidas no âmbito das políticas públicas da educação básica como referencial para as escolas e respectivos educadores indicam um movimento de ressignificação do currículo, que precisa encontrar sintonia com os professores das escolas para superar a pedagogia dos exames e tornar-se um currículo vivo, que contemple a diversidade, a solidariedade, a igualdade de acesso aos instrumentos culturais e a construção da democracia participativa (ALMEIDA; VALENTE, 2011, p. 16-17).

Assim, é imprescindível que o currículo esteja atualizado e em sintonia com as necessidades e interesses dos alunos, sob pena de tornar-se obsoleto e sem significação para os discentes, caso não corresponda às expectativas. Almeida e Valente (2011) acreditam que:

As dimensões da avaliação e do currículo ganham novos contornos ao integrar ao seu desenvolvimento as novas linguagens, mídias e tecnologias como instrumentos da cultura estruturantes do pensamento, das formas de interlocução e de novas elaborações culturais. A integração de tecnologia ao currículo abre novos horizontes em relação à flexibilização da hierarquia espaço-temporal, dos tempos e espaços da escola, potencializando novas formas de aprender, ensinar e lidar com o conhecimento (ALMEIDA; VALENTE, 2011, p. 19).

É válido pensar as tecnologias como grandes aliadas da escola, visando um ensino mais atraente, de melhor qualidade e, acima de tudo, mais significativo para o aluno que, em geral, tem bastante contato com as mídias digitais fora da escola. Almeida e Valente (2011, p. 21) reiteram:

As tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) introduzem novos modos de comunicação, permitem a expressão do pensamento pelas modalidades como as da escrita (linear, seqüencial) e da imagem (simultaneidade, espacialidade) e a combinação dessas modalidades, no que tem sido conhecido como multimodalidade ou hipermodalidade quando diferentes modalidades são integradas na hipermídia (LEMKE, 2002 *apud* ALMEIDA; VALENTE, 2011, p. 21).

As tecnologias são aprimoradas com muita velocidade, e, a cada inovação, mais necessários são os conhecimentos a respeito do assunto. É preciso que os professores acompanhem os avanços tecnológicos e deles se apropriem a fim de melhorar e ampliar a prática docente. Neste sentido, o trabalho com a formação de leitores é um campo que merece atenção especial, pois a leitura está presente em diversas mídias, constituindo o letramento digital. Almeida e Valente (2011) enfatizam que:

Embora o termo “letramento” contenha a palavra “letra” e tenha sido cunhado no contexto do processo de leitura e escrita, ele tem sido utilizado para designar o processo de aquisição de outros conhecimentos, como por exemplo, o digital. Assim é comum encontrarmos a expressão “letramento digital” para designar o domínio das tecnologias digitais no sentido de não ser um mero apertador de botões (alfabetizado digital), mas de ser capaz de usar essas tecnologias em práticas sociais. Assim, o termo “letramentos” está sendo utilizado para expandir ainda mais o conceito de letramento para além do alfabético e do digital, como o imagético, o sonoro, o informacional. [...] O reconhecimento de que as TDIC exigem novas habilidades, e, portanto, a necessidade de trabalhar os diferentes letramentos, cria novos desafios educacionais no sentido de que o aluno, educadores e as pessoas em geral devem ter uma maior familiaridade com os novos recursos digitais – processador de texto, *e-mail*, bate-papo, lista de discussão, hipertexto, *blog*, internet, *web* (Snyder, 2004). Isso significa que o processo ensino-aprendizagem deve incorporar cada vez mais o uso das TDIC para que os

alunos e os educadores possam manipular e aprender a ler, escrever e comunicar-se usando essas novas modalidades e meios de expressão (ALMEIDA; VALENTE, 2011, p. 23).

Nesse sentido, Kleiman (2005c) define práticas de letramento como:

Conjunto de atividades envolvendo a língua escrita para alcançar um determinado objetivo numa determinada situação, associadas aos saberes, às tecnologias e às competências necessárias para a sua realização. Exemplos de práticas de letramento: assistir aulas, enviar cartas, escrever diários (p. 12).

Vemos que o conceito de letramento é bastante abrangente e precisa contar com um professor que se disponha a buscar junto com o aluno, as diversas competências para um letramento plural. A autora reitera essa lógica quando afirma que:

[...] o letramento é complexo, envolvendo muito mais do que uma habilidade (ou conjunto de habilidades) ou uma competência do sujeito que lê. Envolve múltiplas capacidades e conhecimentos para mobilizar essas capacidades, muitos dos quais não têm necessariamente relação com a leitura (KLEIMAN, 2005c, p. 18).

A estudiosa destaca ainda a importância de a escola estar aberta às inovações e às contribuições que possibilitem maior contato do aluno com o conhecimento advindo de práticas sociais, considerando que a experiência é bastante válida para que, de fato, o discente se aproprie dos conhecimentos produzidos nas interações sociais. Kleiman (2005c) acredita que:

Quanto mais a escola se aproxima das práticas sociais em outras instituições, mais o aluno poderá trazer conhecimentos relevantes das práticas que já conhece, e mais fáceis serão as adequações, adaptações e transferências que ele virá a fazer para outras situações da vida real (KLEIMAN, 2005c, p. 23).

Segundo Kleiman (2005c), os estudos sobre letramento enriquecem o universo de possibilidades acerca do trabalho com a língua portuguesa para além da escrita e para além da escola. Um letramento que povoa todas as esferas da comunicação e que precisa ser conhecido e aprofundado. Kleiman (2005) defende que:

Uma importante contribuição dos estudos do letramento para a reflexão sobre o ensino da língua escrita na escola é a ampliação do universo textual, que significa, concretamente, a inclusão de novos gêneros, de novas práticas sociais de instituições (publicitárias, comerciais, políticas) que, até pouco tempo, não tinham chegado aos bancos escolares. [...] Incluem-se nas novas categorias de textos “escolares” listas, bilhetes e receitas, que são escritos e copiados sem aparelhagem especial, às vezes em um pedacinho de papel que atestam que a ocasião é informal, usual, trivial até. Incluem-se também os textos da escrita “ambiental”, do mundo físico ao redor, como as pichações, avisos, letreiros, outdoors, placas de rua, crachás, camisetas e buttons, expostos para serem lidos num bater de olhos. São também incluídos, nesse conjunto de “novidades”, os textos de mídias até há pouco desconhecidas, [...] (KLEIMAN, 2005c, p. 47-48).

Segundo a autora, uma forma de expressão que se tornou muito poderosa foi a imagem, e destaca:

Na TV e na internet, a multimodalidade é ainda mais marcada, pois o texto televisivo ou o hipertexto, na internet, utilizam também a linguagem musical, além da linguagem verbal e gráfica, para fazer sentido. Essa tendência encontra-se também na mídia impressa e no livro didático – daí se dizer que na pós-modernidade os textos não são mais essencialmente escritos, são multissemióticos. [...] exemplo disso: utiliza ilustrações, fotos, tabelas, caixas de texto, cores, letras de diferentes formas e tamanhos e outros recursos gráficos (KLEIMAN, 2005c, p. 49).

A pesquisadora considera muito relevantes os vários tipos de letramentos e enfatiza que eles possibilitam o aprender a aprender. Diariamente somos expostos a novas exigências e desafios da vida moderna e novos conhecimentos e competências são necessários. Kleiman chama a atenção para o fato de que:

O letramento nos permite aprender a continuar aprendendo: se sabemos ler um mapa, podemos achar nossos caminhos por estradas de cidades desconhecidas nunca antes visitadas; porém, se tivermos decorado os nomes das ruas de uma cidade, quando precisarmos usar esse conhecimento, ele poderá estar obsoleto (KLEIMAN, 2005c, p. 51).

A autora destaca a importância de se trabalhar com estratégias que facilitem a compreensão leitora no contexto escolar, a fim de contribuir para uma comunicação mais competente e adequada às diversas situações comunicativas que o aluno vivencia na interação social.

Acima de tudo, no contexto escolar, o letramento implica o ensino de estratégias e capacidades adequadas aos diversos textos que circulam em outras instituições onde se concretizam as práticas sociais. O sujeito letrado passa a ter não um, mas pelo menos dois sistemas para se comunicar: o falado e o escrito. Entretanto, usará o escrito somente se for tão fluente nele

como na fala e, para tal, é preciso trabalhar abordagens, estratégias e recursos de desvendamento do texto, ensinar o processo sócio-cognitivo que está por trás da compreensão da palavra escrita. É preciso fazer isso entendendo bem como funcionam os textos (KLEIMAN, 2005c, p. 56-57).

Rojo e Moura também defendem a importância do trabalho com as mídias e acreditam que a escola pode se beneficiar muito desse trabalho com o aluno, assim, enfatizam que:

Trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias de comunicação e de informação (“novos letramentos”), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das estruturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático – que devolva agência- de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos, valorizados (como é o caso dos trabalhos com hiper e nanocontos) ou desvalorizados (como é o trabalho com picho) que requerem análise, critérios, conceitos, uma metalinguagem, para chegar a propostas de produção transformada, redesenhada, que implicam agência por parte do alunado (ROJO; MOURA, 2012, p.8-9).

A nova configuração interativa dos meios de comunicação é extremamente atraente, especialmente para os jovens, que demonstram grande interesse pelas novas tecnologias, e a internet, tornou-se um poderoso meio de interação social. As autoras esclarecem que:

Uma das principais características dos novos (hiper)textos e (multi)letramentos é que eles são interativos, em vários níveis (na interface, das ferramentas, nas redes sociais, etc.). Diferentemente das mídias anteriores (impressas e analógicas como a fotografia, o cinema, o rádio e a TV pré-digitais), a mídia digital, por sua própria natureza “tradutora” de outras linguagens para a linguagem dos dígitos binários e por sua concepção fundante em rede (*web*), permite que o usuário (ou o leitor/produtor de textos humano) interaja em vários níveis e com vários interlocutores (interface, ferramentas, outros usuários, textos/discursos etc.). Se as mídias anteriores eram destinadas à distribuição controlada da informação/comunicação – aliás, a imprensa se desenvolveu em grande parte com esse fim -, a ponto de se falar, no caso das mídias, que elas foram destinadas às massas (rádio, TV) em vez de às elites (imprensa, cinema) na constituição de uma “indústria cultural” típica da modernidade, centralizada pelos interesses do capital e das classes dominantes e que colocava o receptor no lugar de consumidor dos produtos culturais, a mídia digital e a digitalização (multi)mídia que a mesma veio provocar mudou muito o panorama. [...] Por sua própria constituição e funcionamento, ela é interativa, depende de nossas ações enquanto humanos usuários (e não receptores ou espectadores) – seu nível de agência é muito maior. Sem nossas ações, previstas, mas com alto nível de abertura de previsões, a interface e as ferramentas não funcionam (ROJO; MOURA, 2012, p. 23-24).

Esse novo momento também exige novas competências, portanto, estar bem informado e preparado para utilizar as tecnologias digitais disponíveis é uma exigência do mercado de trabalho. Todas as áreas passam por inovações e, assim, é imprescindível estarmos abertos aos novos conhecimentos e às novas aprendizagens. Rojo e Moura (2012) lembram que:

Vivemos em um mundo em que se espera (empregadores, professores, cidadãos, dirigentes) que as pessoas saibam guiar suas próprias aprendizagens na direção do possível, do necessário e do desejável, que tenham autonomia e saibam buscar como e o que aprender, que tenham flexibilidade e consigam colaborar com urbanidade (ROJO; MOURA, 2012, p. 27).

A escola, neste contexto dinâmico da informação tecnológica, precisa repensar suas práticas e buscar sintonia com o momento atual, no qual as informações são transmitidas com muita velocidade e através de vários meios. É fundamental trabalharmos com vários gêneros, suportes e mídias diversificados. Por isso, Rojo e Moura defendem que:

Se levarmos em conta a gama diversa de textos disponíveis, a escola ainda se restringe ao texto impresso e não prepara o aluno para a leitura de textos em diferentes mídias. É de suma importância que a escola proporcione aos alunos o contato com diferentes gêneros, suportes e mídias de textos escritos, através, por exemplo, da vivência e do conhecimento dos espaços de circulação dos textos, das formas de aquisição e acesso aos textos e dos diversos suportes da escrita. Ela também pode incorporar cada vez mais o uso das tecnologias digitais para que os alunos e educadores possam aprender a ler, escrever e expressar-se por meio delas (ROJO; MOURA, 2012, p. 36).

As pesquisadoras chamam a atenção para as tecnologias que podem ser utilizadas em sala de aula, de modo a tornar a leitura mais atraente e significativa para o aluno. Neste aspecto, a proposta de intervenção deste projeto coaduna com essa perspectiva e contempla a utilização do blog nas aulas de leitura. Rojo e Moura (2012) enfatizam que:

Por meio de novos recursos midiáticos, os usuários expandem e difundem sua linguagem. O *blog* pode ser um espaço para as práticas de leitura e escrita, proporcionando novas formas de acesso à informação, a processos cognitivos, como também às novas formas de ler e escrever, gerando novos letramentos, isto é, uma condição diferente de produção para aqueles que exercem práticas de escrita e leitura no blog e por meio dele (ROJO; MOURA, 2012, p. 40).

A condição dialógica do ser humano encontra na internet um vasto campo de ampliação comunicativa, impulsionando-a. Dentro desse contexto, o computador é um instrumento muito presente na vida de grande parte da população. Nesse sentido, Caiado (2009) afirma que:

É perceptível o fato de que as relações interpessoais e linguísticas entre os sujeitos estão se modificando à medida que interagem com o outro, mediados pelo computador conectado à internet. Tamanha é a inserção do computador nas práticas sociais que se torna possível afirmar que ele já é constitutivo da nova “identidade humana”, se é que podemos denominar de “nova” as relações de mobilidade, troca, diálogo e escrita que se estabelecem entre os indivíduos interligados pelas tecnologias, em especial a telemática digital. O fato é que o ciberespaço configura hoje uma nova era, a Era da Informática, das múltiplas janelas abertas, da hipertextualidade, do “diário digital”, de uma nova sociabilidade (ARAÚJO, 2006) pela qual o sujeito dialógico bakhtiniano interage, promovendo a criação de teias e redes de relações e aprendizagem cooperativa (CAIADO, 2009, p. 35).

É importante reconhecer a aquisição de novos saberes como oportunidades de crescimento. Na educação, o professor precisa estar disposto a conhecer novas modalidades e meios que contribuam para o ensino de mais qualidade. As tecnologias estão cada vez mais presentes em nosso dia a dia, realidade que nos coloca em contínua aprendizagem. Acreditamos que é bastante viável trabalharmos com projetos aliados às tecnologias digitais, buscando o conhecimento e valorizando o potencial dos alunos. Essa postura que está de acordo com o que defendem Almeida e Valente (2011) ao abordarem que:

[...] além da diversidade de meios e de materiais tradicionais empregados para que os alunos possam expressar suas ideias, é necessário que os projetos e atividades desenvolvidas possibilitem a investigação e o compartilhamento dessas ideias entre os alunos, de modo a permitir que venham à tona seus cotidianos e suas impressões sobre o mundo. Ao identificar os conhecimentos, valores e sentimentos expressos pelos alunos, o professor terá melhores condições de compreender suas dificuldades e potencialidades de aprendizagem. Portanto, é necessário, além de disponibilizar os diferentes meios tecnológicos, que os professores entendam as suas especificidades e saibam usá-las como novos recursos pedagógicos (ALMEIDA; VALENTE, 2011, p. 24).

Conhecer as necessidades e anseios dos alunos parece ser o primeiro passo para uma prática docente de sucesso. De nada adiantará aulas extraordinárias se não alcançarem os interesses do aluno e, isto só é possível se o professor se colocar verdadeiramente como mediador do conhecimento, disposto a

ouvir o que o aluno pensa e com ele contribuir. Almeida e Valente (2011, p. 27) chamam a atenção para o fato de que:

Hoje as tecnologias fazem parte do imaginário das pessoas e de seus diálogos rotineiros, e assim elas entram na escola pelo contato que as pessoas têm no cotidiano com as mídias e tecnologias. Assim, os educadores preocupam-se com a leitura ingênua (Buckingham, 2005) e carentes de olhar crítico que seus alunos fazem das mensagens multimídia a que têm acesso em diferentes espaços que frequentam no dia a dia. [...] Esse fato torna evidente a necessidade de orientar os alunos para que possam ler e interpretar criticamente as mensagens das mídias que fazem parte do cotidiano, bem como analisar as novas possibilidades de aprendizagem que propiciam. Isto indica que a “alfabetização/letramento nas mídias é tão importante para os jovens como as formas mais tradicionais de alfabetização/letramento em relação aos textos impressos” (BUCKINGHAM, 2003, p. 4 *apud* ALMEIDA; VALENTE, 2011, p. 24).

Percebemos que as novas tecnologias vieram para ficar, especialmente entre os jovens, o fluxo de informações acerca desses recursos é muito grande. Existe a necessidade de reconhecer e valorizar o conhecimento dos alunos, o professor precisa se informar, estudar continuamente e se colocar como parceiro dos discentes nessa busca pelo conhecimento, que a cada dia evolui, trazendo novas exigências. Segundo Freire (2003, p. 27), “Só educadoras e educadores autoritários negam a solidariedade entre o ato de educar e o ato de serem educados pelos educandos. [...]”.

Visando potencializar as práticas pedagógicas por meio das tecnologias, Almeida e Valente (2011) lembram que:

Ao considerar que a educação não se restringe à transmissão e memorização de informação e que a funcionalidade das TDIC propiciam muito mais do que transmitir informações, é importante utilizá-las para potencializar práticas pedagógicas que propiciem um currículo voltado ao desenvolvimento da autonomia do aluno na busca e na geração de informações significativas para compreender o mundo e atuar em sua reconstrução, no desenvolvimento do pensamento crítico e autorreflexivo do aluno, de modo que ele tenha capacidade de julgamento, autorrealização e possa atuar na defesa dos ideais de liberdade responsável, emancipação social e democracia (ALMEIDA; VALENTE, 2011, p. 31).

A análise crítica a respeito das mídias e das tecnologias é fundamental para a formação emancipadora. O aluno espera sempre encontrar no professor esse parceiro mais experiente, capaz de apontar caminhos. Acreditando em uma educação que promova cidadania responsável, o docente terá condição de contribuir com o aluno, no sentido de orientá-lo a avaliar criticamente as informações que

recebe em seu cotidiano. Almeida e Valente (2011), com relação aos projetos, destacam ainda que:

O uso das TDIC no desenvolvimento do currículo por projetos permite registrar processos, recuperar trajetórias, rever narrativas e identificar caminhos percorridos, conhecimentos colocados em ação e significados em construção. A par disso, é possível retomar os conhecimentos concebidos de modo inadequado e que precisam ser revistos, assim como outros que devem ser buscados para ser integrados ao projeto para ajudar a resolver um problema e resolver questões de investigação. Assim, como instrumento de mediatização entre o aluno e o conhecimento colocado em ação no projeto, as TDIC permitem acompanhar o processo de construção do conhecimento e o desenvolvimento da espiral da aprendizagem do aluno (Valente, 2002a), bem como identificar o currículo efetivamente construído (ALMEIDA; VALENTE, 2011, p. 32).

A importância da construção do currículo escolar estar em sintonia com a realidade social e histórica do alunado, é, a todo momento, lembrada como algo indispensável para a construção de conhecimentos consistentes e significativos para o aluno, além de contribuir para o desenvolvimento da cidadania participativa. Nessa perspectiva, Almeida e Valente (2011) asseveram que:

A concepção libertadora e problematizadora de currículo proposta por Paulo Freire (2001) leva a compreender que, no processo de integração das tecnologias ao currículo, é essencial buscar a formação do ser humano dialógico, questionador, reflexivo, crítico, transformador de si mesmo e do mundo. Nesse sentido, o uso das TDIC permite identificar o ponto de partida do aluno, isso é, seu modo de interpretar o mundo, os instrumentos culturais que fazem sentido para sua vida, e criar condições para a escrita de sua história, a compreensão de si como sujeito de seu tempo, membro de uma comunidade com a qual compartilha e constrói social e historicamente conhecimentos, valores e experiências (ALMEIDA; VALENTE, 2011, p. 34).

A valorização do aluno, enquanto sujeito social, se reflete em todos os campos de sua vida. A escola tem um papel importantíssimo na construção do sujeito leitor, capaz de compreender o dito e o subentendido, seja nos textos impressos ou *online*. A experiência escolar é algo que se leva para sempre, portanto, é necessário que esse período seja significativo para o aluno e que contribua para o desenvolvimento de valores cidadãos. Almeida e Valente (2011) lembram que:

Conforme afirma Dias (2004), a criação de redes de significados com suporte na internet impulsiona a aprendizagem colaborativa e impulsiona o exercício da autoria compartilhada em um ambiente hipertextual que propicia: a interação entre pessoas, tecnologias e informações

representadas por meio de múltiplas linguagens; a participação ativa na produção de conhecimentos; o diálogo com especialistas em áreas específicas de conhecimento; o compartilhamento de experiências, o confronto de diferentes pontos de vista e a negociação de sentidos (ALMEIDA; VALENTE, 2011, p. 35).

A língua e sua dinâmica encontram nas tecnologias um vasto campo de expansão. As trocas dialógicas se multiplicam com grande velocidade e a comunicação está muito presente nas mídias. Tal fenômeno tem impulsionado bastante a busca por conhecimento, haja vista as vídeoaulas e outros recursos tão acessados pelos jovens. Diante dessa realidade, a escola não pode estar limitada a um currículo estático, precisa renovar-se, a fim de contribuir mais e melhor com o alunado. Vejamos as considerações de Almeida e Valente (2011):

Portanto, para que se possa escapar do currículo legitimador das relações entre poder, mídia, tecnologia e conhecimento que perpetuam a hierarquização social (Goodson, 2001), é preciso considerar que o professor é o principal responsável pelo desenvolvimento do currículo e que as TDIC, não são boas ou más por si, assim como a integração ao currículo pode ter a intenção de propiciar a emancipação ou a dominação e o controle do homem. Pela participação ativa na construção do currículo é que as pessoas exercitam a participação na sociedade e podem questionar as tecnologias, criticá-las, analisar suas contribuições e possibilidades de uso em contextos com vistas à resolução de problemas da vida, ao desenvolvimento humano e à emancipação política e social. Da mesma maneira que se questiona o currículo, se questiona também as tecnologias e sua integração ao currículo [...] (ALMEIDA; VALENTE, 2011, p. 36-37).

Consideramos que o trabalho com as tecnologias digitais tem muito a contribuir com a prática docente, infelizmente no Brasil, em se tratando de escola pública, percebemos que ainda é preciso percorrer um longo caminho até que tenhamos os recursos tecnológicos necessários e acessíveis a todos. Neste aspecto, Almeida e Valente (2011) alertam que:

[...] as razões são muitas, porém as que mais impactam são: o fato das TDIC ainda não estarem totalmente acessíveis nas escolas e nos lares; o rápido avanço das tecnologias, tornando o processo de apropriação tecnológica por parte do professor complicado; a formação inadequada do professor para fazer essa integração e a falta de preparo dos gestores educacionais para dar suporte às inovações pedagógicas e administrativas necessárias para mudar certas práticas pedagógicas; a estrutura e o funcionamento dos sistemas de ensino que dificultam novas formas de organização do tempo e espaço das aulas; a falta de apoio ao professor para auxiliá-lo nas mudanças de crenças pessoais, de concepções e, mais concretamente, de postura diante do novo (ALMEIDA; VALENTE, 2011, p. 39).

Como dito, há um longo caminho a percorrer em busca do entrelaçamento do currículo educacional e as tecnologias, contudo, é importante que os professores busquem investir na profissão, tanto no aspecto material quanto imaterial, no sentido de se qualificarem o mais que puderem; estando abertos às inovações e tendo a consciência de que podem contribuir muito com seus alunos, principalmente na construção de um currículo que contemple também os interesses deles, para que, desse modo, possam ter aulas mais dinâmicas e significativas, nas quais se considere o contexto social, político e histórico em que vivem e, acima de tudo, consigam perceber o aluno como ser em construção, possuidor de conhecimentos e que precisa do professor nesta construção dialógica que é a aprendizagem.

2 METODOLOGIA E PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Percorreremos um longo caminho na feitura desta pesquisa, lendo diversos teóricos e tendo a oportunidade de refletir um pouco sobre a situação do ensino da leitura na escola pública brasileira, foco do presente trabalho. Estar imerso na realidade da escola nos possibilita conhecer de perto os entraves do ensino, bem como buscar soluções para problemas recorrentes, como é o caso da deficiência na compreensão leitora dos alunos.

Ao iniciarmos este capítulo, consideramos oportuno fazer um esclarecimento sobre as características da presente pesquisa, sendo esta de natureza aplicada, do tipo bibliográfica, com abordagem qualitativa (LUDKE; ANDRÉ, 1986; GIL, 1991; RODRIGUES; LIMENA, 2006; SEVERINO, 2007; APPOLINÁRIO, 2011).

De acordo com Severino (2007), a pesquisa científica apresenta caráter pessoal e soma-se a isso o aspecto político e assim afirma:

[...] em uma dimensão social, o que confere o seu sentido político. Esta exigência de uma significação política englobante, implica que, antes de buscar-se um objeto de pesquisa, o pós-graduando pesquisador já deve ter pensado o mundo, indagando-se criticamente a respeito de sua situação, bem como da situação de seu projeto e de seu trabalho nas tramas políticas de qualquer realidade social (SEVERINO, 2007, p. 15).

A pesquisa aplicada, de acordo com Appolinário (2011, p. 146), é realizada com a intenção de “solucionar problemas ou atender a necessidades concretas e imediatas”. Geralmente, nessa modalidade de pesquisa, os problemas surgem do contexto profissional e podem ser apontados pela instituição para que o pesquisador encontre solução para uma situação-problema.

2.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: QUANTO À ABORDAGEM

As diretrizes desta pesquisa serão pautadas na abordagem qualitativa, considerando que as pesquisas realizadas na área da educação geralmente necessitam do enfoque mais próximo da realidade fluida como o fazer educativo, que segue uma dinâmica nem sempre retratada com fidelidade pelas estatísticas, visto que os números nem sempre comportam as minúcias do fazer pedagógico.

Nesse sentido, Ludke e André (1986) apresentam métodos de investigação e abordagens diferentes dos utilizados convencionalmente, o que tem representado um ganho para elucidar os muitos problemas presentes na educação, apontando caminhos para inovar nas metodologias e melhorar a qualidade de ensino nas escolas.

Segundo as autoras, este tipo de estudo qualitativo tem algumas características básicas, que são:

A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento;
Os dados coletados são predominantemente descritivos;
A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto;
O “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador;
A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 2).

Reconhecendo a singularidade dos problemas da realidade educacional, necessitamos ter a visão de contato mais aproximado da sala de aula, e mergulhar nesse universo dinâmico, para compreender as peculiaridades de cada situação, que não estão apenas na sala de aula, mas provêm de uma sociedade da qual são reflexo e nela refletem. Desse modo, Ludke e André (1986) afirmam:

Encontramos por vezes, entre nossos alunos e até mesmo na literatura especializada, uma certa indicação de que a atividade de pesquisa se reservaria a alguns eleitos, que a escolheram, ou por ela foram escolhidos, para a exercer em caráter exclusivo, em condições especiais e até mesmo asséptica em sua torre de marfim, isolada da realidade. Nossa posição, ao contrário, situa a pesquisa bem dentro das atividades normais do profissional da educação, seja ele professor, administrador, orientador, supervisor, avaliador etc. Não queremos com isso subestimar o trabalho da pesquisa como função que se exerce rotineiramente, para preencher expectativas legais. O que queremos é aproximá-la da vida diária do educador, em qualquer âmbito que ele atue, tornando-a um instrumento de enriquecimento do seu trabalho. Para isso é necessário desmistificar o conceito que a encara como privilégio de alguns seres dotados de poderes especiais, assim como é preciso entendê-la como atividade que requer habilidades e conhecimentos específicos (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 2).

Fica claro que esta abordagem imprime à pesquisa contornos que, muitas vezes, as estatísticas não comportam e, nesse sentido, Rodrigues e Limena (2006) definem a abordagem qualitativa como:

Quando não emprega procedimentos estatísticos ou não tem, como objetivo principal, abordar o problema a partir desses procedimentos. É utilizada para investigar problemas que os procedimentos estatísticos não podem alcançar ou representar, em virtude de sua complexidade. Entre esses problemas, poderemos destacar aspectos psicológicos, opiniões, comportamentos, atitudes de indivíduos ou de grupos. Por meio da abordagem qualitativa, o pesquisador tenta descrever a complexidade de uma determinada hipótese, analisar a interação entre as variáveis e ainda interpretar os dados, fatos e teorias (p. 90).

Appolinário (2011) considera que nessa modalidade de pesquisa, a interação social tem um papel fundamental para a coleta de dados. Informações que o pesquisador analisa subjetivamente, e, seu maior interesse é com o fenômeno em si.

Compreendemos que as pesquisas estão a serviço do homem para conhecer os problemas e para estes encontrarem soluções. É fato conhecido e constantemente propalado nas mídias que a educação brasileira, há muito tempo, passa por sérios problemas, ocupando sempre os últimos lugares nas pesquisas internacionais. As pesquisas nacionais também refletem essa situação da má qualidade na aprendizagem dos alunos nos diversos níveis e áreas, inclusive na leitura e compreensão leitora, o que ficou demonstrado em tabela do SEAPE (2009-2015). Portanto, nada mais sensato do que se investigar os problemas na sala de aula, onde tudo ou quase tudo acontece e, com base na realidade, ter subsídios para tentar contribuir para a minoração de problemas tão sérios, pois comprometem o futuro das pessoas.

A pesquisa qualitativa, apesar de mais flexível, não pode prescindir do rigor científico, daí a importância de o pesquisador se cercar do máximo de informações possíveis para ter o conhecimento profundo da situação-problema e, a partir disso, traçar as melhores estratégias para buscar soluções também no coletivo.

2.2 QUANTO AOS PROCEDIMENTOS TÉCNICOS

Como procedimento inicial, realizaremos um estudo bibliográfico, apoiado em autores que abordam o ensino da leitura, através de estratégias facilitadoras, enfatizando o desenvolvimento da leitura crítica e, conseqüente, formação do leitor proficiente, bem como os documentos estaduais e nacionais que dão as diretrizes para o ensino nas escolas. Os autores pesquisados foram: Braggio (1992); Foucambert (1994); Leffa (1996); Kleiman (1998); Solé (1998); Kato (2002); Freire

(2003); Damis (2006); Silva (2009); Coimbra e Chaves (2012); Bortoni-Ricardo (2012); Koch (2012); Cereja (2015); Dionísio (2015); Fiorin (2016), e, dentre os documentos oficiais, investigamos: Parâmetros Curriculares Nacionais (1998); Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: Ensino Fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores (2011).

Nessa perspectiva, Severino (2007) acrescenta que a pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do:

[...] registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utilizam-se dados de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir de contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos.

No que se refere ao campo de pesquisa, tomamos como área de investigação e atuação uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola Estadual de Ensino Fundamental II, na qual a pesquisadora não atua, pois está lotada em outras turmas e considera mais apropriado desenvolver o projeto em classe na qual não seja a docente, com intenção de tomar certo distanciamento e poder fazer uma análise imparcial dos dados.

Essa série foi escolhida para desenvolver o projeto sobre estratégias de leitura, com foco na leitura crítica, por acreditarmos que existe a necessidade da formação do leitor proficiente que, ao concluir a última série desse ciclo, estará ingressando no Ensino Médio, etapa que requer do aluno uma leitura responsiva, daí a importância de desenvolver a criticidade no discente. Ademais, é fundamental o desenvolvimento da compreensão leitora para aqueles que ao concluírem a Educação Básica serão submetidos a avaliações como o ENEM e portanto, precisam de uma leitura competente.

A escola onde ocorreu a pesquisa fica situada na zona rural do município de Porto Acre. É uma escola de ensino fundamental e médio e também atende a EJA, seu funcionamento se dá nos três turnos e tem cerca de 900 alunos. Apesar de ser considerada zona rural, é uma vila que fica a trinta quilômetros da capital, conta com cerca de cinco mil habitantes. No local existem alguns serviços básicos, como correio, agências bancárias, policiamento, posto de saúde, dentre outros. No que se refere à pesquisa, ela foi realizada em uma turma de quarenta alunos, por um

período de um mês, no período matutino, perfazendo uma carga horária de 16 horas.

Para isso, elaboramos uma proposta de intervenção (Unidades Didáticas de Leitura) voltada para o ensino da leitura, com vistas a contribuir com estratégias de leitura que concorram para a formação do leitor crítico, a partir do gênero artigo de opinião. Nosso propósito foi contribuir para o aprendizado do aluno, para que ele desenvolva autonomia e independência leitora e possa se posicionar criticamente em relação ao que lê e ouve.

Para Damis (2016), o ensino por unidades didáticas é assim compreendido:

Ensino por Unidades Didáticas, como técnica desenvolvida pela escola e que constitui objeto de trabalho específico do professor, quando organiza e sistematiza a abordagem de conhecimentos, de habilidades e de valores da educação formal, visando desenvolver aprendizagens significativas no aluno. Decidir sobre a seleção, a organização e o desenvolvimento de estudo e de experiências de educação formal constitui tarefa pedagógica complexa desempenhada pelo professor, quando ensina com o objetivo de colocar o estudante, como sujeito ativo, diante de seu processo de aprendizagem (DAMIS, 2016, p. 106).

Os resultados provenientes desta pesquisa serão importantes para conhecermos melhor quais estratégias funcionam eficazmente no ensino e exercício da leitura, desse modo, os professores poderão fazer um planejamento com o objetivo de contribuir para a formação consistente do alunado.

2.3 PROPOSTA DE UNIDADES DIDÁTICAS DE LEITURA

Com a intenção de ensinar estratégias de leitura que potencializem a criticidade dos alunos, buscamos na teoria, técnica e metodologia que subsidiem um ensino mais profícuo, no qual o aluno seja também responsável por sua aprendizagem e para tanto, seja um sujeito ativo e na condução de seu processo de construção de um capital cultural que o habilita a avançar no conhecimento.

Assim, apresentamos aqui, o projeto em duas unidades que foram desenvolvidas para serem aplicadas em um mês no 9º ano do Ensino Fundamental II, visando desenvolver estratégias de leitura que contribuam com a formação de um leitor preparado e atuante na sociedade na qual está inserido.

As duas unidades foram planejadas respeitando-se os seguintes indicadores: 1) tema; 2) público-alvo, 3) texto; 4) tempo; 5) objetivos; 6) conteúdos;

materiais; 7) procedimentos metodológicos; 8) possíveis intervenções e 9) resultados esperados.

Nas seções 2.3.1 e 2.3.2, a seguir, serão descritos os indicadores de cada Unidade Didática, bem como a sequência de planejamentos.

2.3.1 Estratégias de leitura: a construção da compreensão leitora - Unidade 1

- 1) Tema: Conhecendo o artigo de opinião.
- 2) Público-alvo: Alunos do 9º ano (8ª série) do Ensino Fundamental II.
- 3) Texto: É urgente recuperar o sentido de urgência (Eliane Brum, Revista Época 25 jun. 2013)⁵ (Anexo A)
- 4) Tempo de aula: oito (8) aulas de 60 minutos.
- 5) Objetivos:
 - a) Estudar o gênero artigo de opinião;
 - b) Contribuir para ensinar o aluno a ler, de modo autônomo e voluntário, os textos correspondentes ao gênero artigo de opinião, ampliando as possibilidades de interpretação e posicionamento crítico em relação ao que lê e ouve.
 - c) Desenvolver a capacidade de síntese nos alunos.
- 6) Conteúdos:
 - a) Artigo de opinião (primeiras leituras, aproximações entre alunos e texto);
 - b) Valorização e uso da leitura como fonte de aprendizagem, informação, divertimento e sensibilização.
- 7) Materiais necessários
Computador interativo, pen drive, internet, textos, caderno, lápis, borracha, caneta, marcador de texto, pincel e quadro magnético.

⁵ Disponível em: <epoca.globo.com/colunas-e-blogs/Eliane-brum/noticia/2013/06/e-urgente-recuperar-sentido-de-urgencia.html/>. Acesso em 20 jun. 2016.

8) Procedimentos metodológicos

Quanto aos procedimentos metodológicos para a realização do estudo, consideramos pertinente fazermos a sua divisão em situações denominadas (a) Motivação; (b) O mergulho no texto; (c) Roda de conversa; (d) Atividade de leitura; (e) questionamentos e, por fim, (f) Debate.

Para a compreensão leitura do texto, contamos com a leitura colaborativa, conforme a orientações dos PCNs que a definem como:

[...] uma atividade em que o professor lê um texto com a classe e, durante a leitura, questiona os alunos sobre os índices lingüísticos que dão sustentação aos sentidos atribuídos. É uma excelente estratégia didática para o trabalho para a formação de leitores, principalmente para o tratamento de textos que se distanciem muito do nível de autonomia dos alunos. É particularmente importante que os alunos envolvidos na atividade possam explicitar os procedimentos que utilizam para atribuir sentido ao texto: como e por quais pistas lingüísticas lhes foi possível realizar tais ou quais inferências, antecipar determinados acontecimentos, validar antecipações feitas etc. A possibilidade de interrogar o texto, a diferenciação entre a realidade e ficção, a identificação de elementos que veiculem preconceitos e de recursos persuasivos, a interpretação de sentido figurado, a inferência sobre a intenção do autor, são alguns dos aspectos dos conteúdos relacionados à compreensão de textos, para os quais a leitura colaborativa tem muito a contribuir. A compreensão crítica depende em grande medida desses procedimentos (BRASIL, 1988, p. 72-73).

Com tais propósitos, segue-se a descrição dos procedimentos metodológicos adotados na Unidade Didática 1.

(a) Motivação

Com o objetivo de motivar a turma para estudar o tema foi apresentado um vídeo, de 20 minutos, que trata do o impacto da tecnologia em suas vidas, “Geração do Agora”, com Mário Sérgio Cortella⁶.

(b) O mergulho no Texto: (antes da leitura)

(b1) Ativação do conhecimento de mundo, antecipação ou predição; checagem de hipóteses.

⁶ CORTELLA, Mário Sérgio. Z geração do agora: Documentário do Núcleo Ativo Digital. Disponível em: https://www.youtube.com/results?search_query=z+gera%C3%A7%C3%A3o+do+agora. Acesso em 15 jul. 2016.

(b2) O professor apresenta o título do texto aos alunos e explora o que eles sabem sobre as palavras “tecnologia” e “urgência”.

(c) Roda de conversa com os alunos:

O que é tecnologia?

O que é urgência?

(d) Atividade de leitura:

Na atividade de leitura o objetivo é a recuperação do contexto de produção; definição de finalidade e metas de leitura.

Para o cumprimento desse objetivo faremos a leitura colaborativa do texto “É urgente recuperar o sentido de urgência”, fazendo antecipação e checagem de hipóteses.

Após a leitura, foi realizado um sorteio de perguntas sobre o texto, alternando os alunos entre números pares e ímpares. Neste momento, os alunos podem fazer uma leitura silenciosa, a fim de encontrar as respostas às perguntas.

Quais as características fazem com que este texto seja um artigo de opinião?

Qual a questão polêmica no texto?

Qual a posição da autora a respeito do assunto?

Quais argumentos ela usa para justificar sua posição?

Qual é o objetivo da autora?

O que o texto me diz e o que eu digo ao texto?

Neste momento, esperamos que os alunos realizem inferências, com base em seus conhecimentos prévios, confirmem ou não as hipóteses levantadas e, se for o caso, recobrem o significado das hipóteses que não forem confirmadas.

(e) Debate

Para o debate, a turma será dividida em três grupos; o primeiro grupo, com base no texto, elaborará dez perguntas acerca do tema sob o ponto de vista da autora;

Como resposta, o segundo grupo elaborará dez argumentos favoráveis ao ponto de vista da autora e este grupo defenderá esses argumentos durante o debate;

O terceiro grupo apresentará, então, dez contra-argumentos, defendendo o ponto de vista contrário aos argumentos do segundo grupo;

O primeiro grupo retomará a discussão e contribuirá com apreciações sobre os pontos de vista apresentados. O vencedor será aquele grupo que melhor tiver elaborado e defendido seus argumentos, de forma convincente e coerente.

Neste momento, esperamos que os alunos percebam os propósitos explícitos e implícitos do texto, avaliem o que sabem sobre o assunto, possam refletir sobre a importância de argumentos bem construídos e verifiquem a riqueza linguística presente no gênero artigo de opinião.

Após o debate proporemos à turma a criação de um blog voltado para a leitura do gênero estudado, cuja finalidade, além da leitura semanal de um texto, os alunos farão comentários de modo a sintetizar o que foi compreendido, opinando sobre o conteúdo lido, se concordam ou discordam da opinião da autora.

9) Possíveis intervenções

Estabelecer relação entre o vídeo e o texto, falar sobre o gênero, os objetivos da leitura, quais são os principais e sua relevância;

Esclarecer a turma sobre a importância da utilização de estratégias que facilitem a leitura, pedindo que os alunos façam oralmente uma síntese do texto e, questionar o que a aula acrescentou aos discentes;

Sugerir e pedir que os alunos também opinem sobre nomes para o blog, por exemplo: “Opinião nossa de cada dia”; “Argumentar é preciso” etc.

10) Resultados esperados

Esperamos que após a leitura, os alunos percebam o quanto é importante o exercício da leitura e que esta atende a objetivos individuais para os quais podemos utilizar estratégias que facilitam a compreensão dos textos. Da mesma forma, objetivamos que os alunos percebam que quanto mais se lê, melhor fica a compreensão acerca do que acontece no mundo e que se pode interagir com o texto através do conhecimento prévio e capital cultural que cada pessoa possui. Desejamos também que os alunos compreendam que é produtivo que a

aprendizagem aconteça em um ambiente de interação, bem como que, a leitura precisa de um leitor ativo, sujeito da situação, dado que o saber se constrói na troca com o outro, por ser um processo social.

2.3.2 Estratégias de leitura: a construção da compreensão leitora - Unidade 2

1) Tema: O acesso à tecnologia é uma realidade para todos?

2) Público-alvo: Alunos do 9º ano (8ª série) do Ensino Fundamental II.

3) Texto: Exclusão digital (Roberto Feldmann, Folha de São Paulo, 05 de fevereiro de 2001)⁷. (Anexo B)

4) Tempo de aula: oito (8) aulas de 60 minutos.

5) Objetivos

a) Ensinar o aluno a ler, de modo autônomo e voluntário, textos correspondentes ao gênero artigo de opinião, ampliando as possibilidades de interpretação e posicionamento crítico em relação ao que lê e ouve;

b) Orientar os alunos quanto à utilização de estratégias de leitura com eficiência, a fim de propiciar a compreensão sobre o que está escrito no texto, bem como o que está subentendido.

6) Conteúdos

Inferência dos implícitos na argumentação

7) Materiais necessários

Computador interativo, internet, textos, caderno, lápis, borracha, caneta, marcador de texto, pincel e quadro magnético.

8) Procedimentos metodológicos

⁷ Disponível em: www1.folha.uol.com.br/fsp/opinião/fz0502200109.htm

Assim como na Unidade 1, dividimos os procedimentos metodológicos em situações denominadas: (a) Motivação; (b) O mergulho no texto; (c) Atividade de leitura; (d) questionamentos e (e) Debate.

(a) Motivação

No primeiro momento, com a finalidade de manter os alunos motivados e com o auxílio do computador interativo, os alunos serão convidados a comentar sobre suas apreciações do texto anterior e o que essa aprendizagem tem significado para esses alunos.

(b) O mergulho no texto

Passando ao novo texto, apresentaremos aos alunos apenas o nome e o autor do texto, a fim de instigá-los a criarem hipóteses sobre o que tratará o texto “Exclusão digital”;

Quais os tipos de exclusão são conhecidos e quais as consequências que isso traz para a vida de todos?

As falas dos alunos serão, então, registradas no quadro e discutidas ponto a ponto.

(c) Atividade de leitura

Neste momento, passando para a leitura propriamente dita, será realizada a leitura silenciosa e em seguida uma leitura colaborativa. Ao término da leitura os alunos serão estimulados a fazerem inferências dos implícitos na argumentação do autor, através de perguntas:

Por que o autor diz que existe um lado bom e um lado ruim na sociedade do conhecimento?

O que você compreende por capital intelectual?

Todas as pessoas são capazes de construir um capital intelectual, mas todas conseguem? Por quê?

No Brasil existe uma desigualdade social muito grande, a quais fatores se pode atribuir essa realidade?

Esse texto foi publicado em 2001, o que mudou dessa época para os dias atuais? Pode-se dizer que ele é um texto ultrapassado? Por quê?

(e) Questionamentos

O próximo passo será a realização de um questionamento sobre o que é leitura crítica e qual a importância dela em nossa vida. Após registrar o que os alunos pensam a respeito, faremos a definição e consequente verificação entre o que há em comum sobre o que os alunos pensam e como os teóricos abordam o tema. Cabe aqui, estimular o raciocínio sobre a ideia de que todos nós sabemos “um pouco sobre muita coisa” e que a leitura serve para ampliar o nosso conhecimento de mundo.

Esperamos que por meio da leitura do texto, os alunos compreendam a importância de estabelecer objetivos para cada leitura, bem como, levantar hipóteses e realizar inferências através de conhecimentos prévios relevantes para esse conteúdo.

Esperamos também que os alunos consigam se autointerrogar sobre a veracidade/validade do texto lido em relação à realidade vivida por cada um e que eles reflitam sobre o fato de poderem opinar sobre algo e, finalmente, verificar se a leitura realizada oferece condições para a sintetização de ideias presentes no texto.

9) Possíveis intervenções

Falar sobre a importância da leitura crítica, a fim de que cada pessoa possa fazer seu próprio juízo de valor do que lê e ouve, pois nem sempre o que está escrito reflete uma verdade absoluta, que todos têm o direito de pensar de forma diferente um do outro, da mesma maneira que devemos respeitar a opinião do próximo;

Explicar que quem lê mais aprende mais e que, a leitura deve fazer parte da vida de todas as pessoas, pois nos ajuda a compreender e a interagir no meio em que se vive.

Contribuir para que o aluno, compreenda que em um texto, nem tudo está escrito, é necessário usar o conhecimento de mundo para assimilar as informações implícitas e, que os melhores argumentos são sempre aqueles que têm consistência, bem como despertá-los para o fato de que ter acesso à informação de qualidade e boa formação é um direito cidadão.

10) Resultados esperados

Esperamos que o aluno perceba que a aprendizagem é uma construção, que a leitura é um importante instrumento para sua formação. Além disso, que a cidadania é um valor que deve ser perseguido diariamente, pois existem diversas formas de exclusão e estar excluído do conhecimento é uma perda que leva a muitas outras, pois devemos lutar por direitos individuais e coletivos, mas para isso, é preciso conhecê-los e deles ter consciência, algo que só se efetiva através do acesso a bens culturais e a educação de qualidade.

3 APLICAÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE

3.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Como foi esclarecido, a aplicação da proposta foi efetivada em uma classe do 9º ano, no turno matutino, turma na qual a pesquisadora não é regente. O professor de Língua Portuguesa dessa turma é um jovem, formado em Letras, muito comunicativo, bastante estudioso e bem receptivo à proposta. Havia um projeto de leitura previsto para essa classe, então, aproveitamos a proposta de intervenção e a utilizamos como projeto de leitura, adequando-a ao planejamento da escola.

A condução das aulas foi realizada pelos dois professores: a pesquisadora e o regente. A turma demonstrou bastante interação com os docentes, aspecto que ajudou na aplicação da proposta e seu resultado positivo.

O professor da classe ficou muito entusiasmado com o trabalho e auxiliou em todos os momentos, leu todo o projeto previamente e tirou dúvidas com a pesquisadora e foi realizado um planejamento conjunto. Ele esteve atento aos aspectos das leituras e continuamente buscava motivar e auxiliar os alunos, inclusive no momento das postagens.

Ao final do projeto, o professor se mostrou muito grato pela experiência, especialmente com relação à leitura colaborativa e à utilização do blog, pois considerou que essa forma de realizar as leituras, além de mais dinâmica, realmente contribuiu para a compreensão leitora dos alunos.

A contribuição do professor para o projeto foi fundamental. Desde o princípio foi um entusiasta da realização deste estudo, os alunos ficaram motivados e em sintonia com o professor. Foram muito receptivos, o que imprimiu uma excelente

dinâmica ao trabalho. Em princípio, os alunos estavam um pouco apreensivos e até apáticos, acreditando que seriam aulas cansativas, mas, com o passar dos dias e as atividades propostas, mostraram-se envolvidos e interessados por tudo o que era oportunizado e, assim, acreditamos que a contribuição do professor da classe foi muito importante para o êxito do projeto.

3.2 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS ATIVIDADES

A proposta de intervenção foi aplicada entre os dias 01 e 30 de agosto de 2017, no 9º ano matutino, em sala de aula, com duas aulas por encontro, como tinha sido previsto, perfazendo as 16 horas.

No primeiro dia, foi esclarecido para a turma sobre o que se tratava o projeto e quais seus objetivos, foi aberto, então, um espaço para as perguntas dos alunos. Em seguida, foi passado o vídeo “Geração do Agora”, com Mário Sérgio Cortella, com duração de vinte minutos. A partir do vídeo, foram feitas perguntas sobre o que tinham achado do documentário e em que aspecto eles se identificavam com as situações apresentadas no vídeo.

Um aspecto que chamou a atenção dos alunos foi a diferença entre informação e conhecimento, relação destacada no documentário, que gerou um debate muito interessante em sala de aula. A partir do que os alunos pensavam a respeito, a professora contribuiu destacando a importância de pesquisarmos nos livros e em outras fontes seguras e não nos contentarmos apenas com o que determinados sites na internet dispõem. A partir disto, de forma sucinta, formulamos um entendimento do que é informação e do que é conhecimento:

“ A informação é passada superficialmente, sem muito compromisso com a fonte, enquanto o conhecimento é mais profundo, geralmente fruto de pesquisa em livros e dados comprovados”.

Antes da leitura do artigo, os alunos foram questionados sobre o que sabiam a respeito do assunto, os estimulamos a construir hipóteses sobre tecnologia e urgência, a partir do título do texto.

No segundo momento, depois das considerações dos alunos sobre o tema, foi feita a leitura colaborativa do texto “*É urgente recuperar o sentido de urgência*”, fazendo antecipação e checagem de hipóteses, questionando os alunos sobre que procedimentos eles utilizaram para compreender o texto, tais como:

- a) verificação de pistas linguísticas;
- b) Antecipações de hipótese;
- c) Validação das antecipações;
- d) Interrogação do texto acerca do que é real e do que é ficção;
- e) Verificação se no texto existem elementos que veiculam preconceitos;
- f) Localização do sentido conotativo ou denotativo;
- g) Identificação das intenções da autora ao escrever o texto, dentre outros questionamentos.

Nessa sondagem, os alunos foram bastante participativos, contribuíram com o que já sabiam a respeito do assunto, questionaram sobre vocábulos do texto que ainda não conheciam, pesquisaram no celular, trocaram ideias entre si e comentaram sobre as pistas deixadas pela autora.

Alguns alunos ainda tinham dúvidas sobre o sentido conotativo e denotativo de algumas expressões do texto, oportunidade em que sanamos as dúvidas e ampliamos os conhecimentos dos discentes nesse conteúdo, utilizando diversos exemplos do cotidiano, explorando a riqueza vocabular que nossa língua permite nas diversas situações de uso.

Um grupo de alunos questionou que a autora era muito radical em seus posicionamentos, pois eles consideram que a tecnologia tem mais aspectos positivos que negativos. A discussão foi bastante proveitosa, pois permitiu que os estudantes colocassem diferentes pontos de vista, o que, além de exercitar a argumentação, contribuiu para o trabalho com a oralidade.

Após a leitura, foi realizado um sorteio de perguntas sobre o texto, alternando os alunos entre números pares e ímpares, neste momento os alunos puderam fazer uma leitura silenciosa, a fim de encontrar as respostas às perguntas.

- a) Qual a questão polêmica do texto?
- b) Qual a posição da autora a respeito do assunto?
- c) Que argumentos ela usou para justificar sua posição?
- d) Qual o objetivo da autora?
- e) O que o texto me diz e o que eu digo ao texto?
- f) Que características fazem com que este texto seja um artigo de opinião?

Nesse momento, os alunos que receberam as perguntas procuraram responder sozinhos ou com ajuda de um colega, logo após, os outros alunos também quiseram fazer suas considerações: três alunos responderam que questão polêmica é quando nem todas as pessoas pensam do mesmo jeito a respeito de um assunto, outros disseram que existe polêmica porque as pessoas querem obrigar a todo mundo pensar do mesmo modo e não é assim, porque as pessoas não são iguais.

Em um determinado momento da leitura colaborativa, um aluno que ficava no fundo da sala, questionou como era que os professores enxergavam tanta coisa em um parágrafo tão pequeno, situação oportuna para falarmos sobre o conhecimento prévio, a inferência dos implícitos, as antecipações, e o levantamento e confirmação de hipóteses.

Um grupo de alunas concordou com o posicionamento da autora e disseram que a tecnologia também distancia as pessoas, que ao invés de conversarem pessoalmente, muitas pessoas preferem mandar mensagem, o que gera uma distância física e afetiva, pois as pessoas se relacionam mais com um aparelho celular do que com gente. Assim, compreenderam que o objetivo da autora era “abrir os olhos dos jovens” para não se tornarem escravos da tecnologia, pois nós, seres humanos é que temos que administrar as coisas e não as coisas administrarem as pessoas.

No final da discussão, os alunos consideraram importante o estudo desse gênero, pois possibilita que cada um fale o que pensa a respeito do assunto e que nunca tinham parado para pensar que em um texto existem muito mais informações do que o que está escrito no papel. Disseram também que a leitura de um texto ajuda a compreender outros textos e que o leitor participa da leitura através das informações que já possui e que a leitura é um meio para chegarmos ao conhecimento.

No debate proporcionado, a turma foi dividida em três grupos, o primeiro grupo, com base no texto, elaborou dez perguntas acerca do tema sob o ponto de vista da autora; como resposta, o segundo grupo elaborou dez argumentos favoráveis ao ponto de vista da autora e este grupo defendeu esses argumentos durante o debate;

O terceiro grupo apresentou dez contra-argumentos, defendendo o ponto de vista contrário aos argumentos do segundo grupo. O primeiro grupo retomou a

discussão e contribuiu com apreciações sobre os pontos de vista apresentados e o vencedor foi aquele grupo que melhor elaborou e defendeu seus argumentos, de forma convincente e coerente.

Após o debate, foi proposta à turma a criação de um blog voltado para a leitura do gênero estudado, cuja finalidade, além da leitura semanal de um texto, seria de funcionar como espaço para os alunos fazerem comentários, de modo a sintetizar o que foi compreendido, opinando sobre o conteúdo lido, se concordam ou discordam da opinião da autora, prática que os ajudaria a melhorar a compreensão leitora e a capacidade argumentativa.

O blog foi criado pela professora juntamente com os alunos em sala, pois alguns alunos não tinham acesso à internet em outro ambiente e não sabiam como fazer. O primeiro texto foi postado no blog e o endereço passado aos alunos, para os que tivessem acesso fora da escola, fossem trabalhando, já com a orientação para sintetizarem o texto e tecerem comentários.

Antes de iniciarmos a segunda unidade e com a finalidade de manter os alunos motivados, foi utilizado o computador e moldem de internet Wi-Fi, para apresentarmos o blog e como ele funcionava. Os alunos foram convidados, com o uso dos celulares, a comentarem sobre suas apreciações do texto anterior. Neste momento foi perguntado o que essa aprendizagem significou para esses alunos.

Os discentes foram orientados a organizarem seus textos no caderno, antes de postarem no blog, a fim de melhor produzirem seus comentários, além do que, nem todos os alunos dispunham de celular e/ou internet ou mesmo computador em casa e, caso não conseguissem postar, seriam consideradas as produções manuscritas, a fim de que todos participassem.

Nesse momento, como o foco era a leitura e a compreensão leitora, verificada nas sínteses produzidas pelos alunos, não foi realizada uma revisão das produções, visto que dentro do projeto não havia esta previsão, até mesmo pela quantidade de aulas programadas, contudo, o professor da classe se comprometeu com os alunos a corrigir os textos e trabalhar a reescrita. Para que todos pudessem acessar o blog, os alunos se mobilizaram, se ajudaram no empréstimo do aparelho celular, enfim, foi um momento de muita interação e aprendizagem. Vale ressaltar que a escola não dispõe de laboratório de informática e nem de internet para os alunos e professores.

A segunda Unidade, com foco no texto Exclusão digital (Roberto Feldmann), foi iniciada a partir da nona aula, sempre retomando o que tinha sido estudado na aula anterior. Passando ao novo texto, foram apresentados aos alunos apenas o nome e o autor do texto e eles foram estimulados a criarem hipóteses sobre o que tratava o texto “Exclusão digital”.

Os alunos foram questionados sobre quais os tipos de exclusão que eles conhecem e quais as consequências que isso traz para a vida de todos. As perguntas foram colocadas no quadro e houve uma discussão com os alunos ponto a ponto. No segundo momento, foi realizada a leitura silenciosa e, em seguida, a leitura colaborativa. Ao término da leitura, os alunos foram estimulados a fazerem inferências do implícito na argumentação do autor, através de perguntas:

a) Por que o autor diz que existe um lado bom e um lado ruim na sociedade do conhecimento?

b) O que você compreende por capital intelectual?

c) Todas as pessoas são capazes de construir um capital intelectual, mas todas conseguem? Por quê?

d) No Brasil existe uma desigualdade social muito grande, a que fatores se podem atribuir essa realidade?

e) Esse texto foi publicado em 2001, o que mudou dessa época para os dias atuais? Pode-se dizer que ele é um texto ultrapassado? Por quê?

O momento foi destinado à reflexão dos alunos sobre os pontos levantados na discussão sobre exclusão digital.

Nesse momento, os alunos conversaram bastante entre si, buscaram respostas no celular, disseram que a culpa da desigualdade social em nosso país é dos políticos corruptos, outros falaram que não existe planejamento familiar e que as pessoas têm muitos filhos sem condições de criá-los adequadamente.

Foi falado também que a sociedade do conhecimento é fruto do consumismo, pois a cada momento uma tecnologia nova é lançada, o que era bom já fica ultrapassado e que ter acesso a essas coisas é muito caro e nem todas as pessoas podem comprar, o que por si só já gera mais exclusão. Uma aluna disse que esse texto foi publicado antes de ela nascer e observa que pouca coisa mudou dessa época para os dias atuais.

A discussão foi bastante intensa, todos tiveram a oportunidade de colocar suas considerações e os professores contribuíram no que era possível, buscando sempre valorizar a posição dos alunos. Esclarecemos que, num sistema capitalista como o nosso, de fato, devemos estar atentos quanto ao que é necessidade e o que é desejo, compreendendo a tecnologia como aliada, à qual, todos deveriam ter acesso. No tocante à exclusão, esclarecemos que é importante pensarmos sobre as diversas formas que existem em nosso país, bem como suas causas e consequências e que é fundamental que reflitamos de forma crítica, em que medida o conhecimento nos ajuda a romper com essa realidade.

Um exemplo claro dessa situação é que alguns alunos até dispunham de celular, mas só puderam acessar o blog com a utilização do *wi-fi* disponibilizado por um dos professores, momento que gerou muito entusiasmo na turma e todos puderam postar seus comentários e vivenciar essa nova forma de construir conhecimento.

Em seguida foi feito o questionamento sobre o que é leitura crítica e qual a importância dela em nossa vida. Após ouvir o que os alunos pensavam a respeito, a partir de Silva (1991), foi feita uma definição sobre leitura crítica, contrastando o pensamento do teórico e o pensamento dos alunos sobre o tema, sendo também abordada a necessidade do conhecimento de mundo para que a leitura se efetive de forma significativa. Silva (1991c), considera que:

O estatuto de criticidade da leitura pode ser conseguido através da organização de dinâmicas pedagógicas que permitam aos leitores trabalhar com três movimentos de consciência: CONSTATAR, COTEJAR (REFLETIR) e TRANSFORMAR. No processo de interação com um texto, o leitor executa um trabalho de atribuição de significados, a partir de sua história e de suas experiências. Esse trabalho é idiossincrático (ou próprio de cada leitor individual), mesmo porque as experiências, a origem, a história etc. dos leitores nunca são iguais. Daí ser praticamente impossível que duas ou mais pessoas façam uma leitura igual, destacando as mesmas idéias. [...]

Após a reflexão e discussão dos discentes, o novo texto foi postado no blog, a fim de que os alunos fizessem seus comentários. Com base na leitura dos comentários, foi realizada uma roda de conversa sobre o que essas novas informações acrescentaram aos alunos. Em dupla, eles trocaram informações e tiraram dúvidas com os professores, foi um momento muito produtivo.

Como culminância do projeto, os alunos foram levados para conhecerem a Biblioteca Pública, que fica na capital do Estado, portanto, em outro município. Conseguimos um ônibus, pedimos autorização dos pais e da gestão escolar, providenciamos lanche e realizamos uma aula diferente. Lá, todos os alunos acessaram o blog, fizeram comentários e se mostraram muito entusiasmados com a nova experiência de leitura, através dos meios tecnológicos. Foi muito gratificante esta experiência, pois a alegria e a disposição dos alunos em buscar o conhecimento via *online* e as discussões suscitadas foram contagiantes. Vale registrar que a maioria dos estudantes ainda não conhecia a Biblioteca Pública.

Transformar a apatia inicial dos alunos em participação ativa é algo que, de fato, os coloca como protagonistas no processo de construção do conhecimento. Observamos que existe na educação um vasto campo de estratégias de ensino que podem ser exploradas. Quando os alunos se sentem valorizados, inseridos e também responsáveis por suas aprendizagens, eles respondem positivamente aos desafios propostos. Este projeto foi muito produtivo e significativo para a turma e professores.

3.3 AVALIANDO O PROCESSO

Os objetivos da proposta de intervenção foram distribuídos em Unidade Didática 1 e Unidade Didática 2, com o suporte de dois textos que versavam sobre tecnologia, portanto, dialogavam entre si. A adoção das Unidades Didáticas imprimiu mais organização e dinamicidade ao trabalho com estratégias de compreensão leitora, pois o passo a passo favoreceu o olhar criterioso dos alunos acerca da importância da utilização de estratégias de leitura. Isso porque, a compreensão de tais processos proporcionam a consciência da aprendizagem a respeito da leitura, que se constitui como um processo complexo, envolvendo aspectos linguísticos, cognitivos, dentre outros.

Desse modo, é de fundamental importância compreendê-la, controlá-la e, principalmente, ampliá-la, reconhecendo seu caráter dialógico, portanto, interacional, de acordo com o que defende Kleiman (2013, p.12) ao afirmar que “consideramos que esta dimensão, quando está sob o controle e reflexão consciente do leitor, torna esse sujeito na interação não apenas um leitor proficiente, mas também, muito mais importante, um leitor crítico”.

Concernente ao aspecto interacional da leitura, Kleiman (2013) afirma ainda que:

[...] o aluno poderá tornar-se ciente da necessidade de fazer da leitura uma atividade caracterizada pelo engajamento e uso do conhecimento, em vez de uma mera recepção passiva. Recipientes não compreendem. [...] o conhecimento adquirido determina, durante a leitura, as inferências que o leitor fará com base em marcas formais do texto. O conhecimento linguístico, o conhecimento textual, o conhecimento de mundo devem ser ativados durante a leitura para poder chegar na compreensão, momento esse que passa despercebido, em que as partes discretas se juntam para fazer um significado (KLEIMAN, 2013, p. 30).

No início deste trabalho, com a finalidade de subsidiar e motivar os alunos acerca do assunto “tecnologia”, apresentamos o vídeo “Geração do Agora”, com Mário Sérgio Cortella.

O documentário foi exibido aos alunos na sala de vídeo da escola, conforme mostrado na Figura 2, a seguir.

Figura 2 – Apresentação do Documentário “Geração do Agora”, na sala de vídeo da escola



Fonte: Acervo da pesquisadora

O documentário que faz uma retrospectiva histórica dos avanços tecnológicos, principalmente, para a educação e o efeito que eles causaram, especialmente entre o público jovem, promovendo uma reflexão sobre a realidade tecnológica que se impõe a cada dia em nossas vidas. O documentário faz, ainda, uma importante distinção entre informação e conhecimento, esclarecendo que as tecnologias também têm limitações, destacando a importância do livro, da pesquisa na fonte e promove uma análise crítica à sociedade atual que deseja que tudo esteja pronto, sem a preocupação com o processo de maturação das coisas,

Outro aspecto muito relevante do documentário apresentado foi a análise do impacto da tecnologia e da internet nas cidades e na zona rural, considerações que contribuíram muito para o desenvolvimento do projeto que propomos, uma vez que estávamos falando em tecnologia em uma escola de zona rural.

O documentário apresentou diversos depoimentos de alunos, tanto da zona rural quanto urbana, suas perspectivas de futuro e a relação que têm com as tecnologias. A produção conta, ainda, com intervenções de especialistas em educação, que abordam a questão da leitura online que não substitui a importante interação com o livro impresso, constituindo um material muito interessante para o início do projeto proposto. O documentário destacou a supremacia do livro que, através do tempo, sempre foi e continua sendo fonte de pesquisa, a tecnologia ajuda bastante, mas nada substitui o prazer da leitura do texto impresso e, neste contexto, Maria (2002) afirma:

A leitura é pensamento, pensamento que se constrói sobre a informação visual impressa, pensamento que é alimentado e dirigido pela escrita. O ato de construir sentido a partir do texto impresso é pôr em exercício o pensamento, interagindo com o texto, interagindo com o autor do texto. O envolvimento emocional do leitor com a experiência da leitura é o mesmo que se pode ter em qualquer tipo de experiência e, da mesma forma, dela extraímos sempre algum aprendizado [...] o estímulo ao pensamento e a possibilidade quase infinita de construir aprendizados a partir do que se lê confirmam a implicação direta da leitura com o desenvolvimento cognitivo (MARIA, 2002, p. 24).

Nesse sentido, a mediação competente do professor pode levar o aluno a fazer inferências nas discussões através do que ele já sabe sobre o assunto. Tal reflexão está presente em Moura e Martins (2012), ao afirmarem que:

O trabalho pedagógico com a leitura visa possibilitar ao aluno o contato com diversos contextos de uso da linguagem, orais ou escritos, para

aprender a adequá-la às diversas situações vividas no cotidiano. Nesse contexto de interação entre professor, aluno e texto, o papel do professor é o de mediador, colaborando com seus interlocutores na construção de sujeitos: questionando, sugerindo, provocando reações, exigindo explicações sobre informações ausentes do texto, refutando, polemizando, concordando e negociando sentidos mediante as pistas deixadas no texto (MOURA; MARTINS, 2012, p.90).

Tal como proposto por Moura e Martins (2012), propiciamos atividades de leitura, debates e reflexão do texto, conforme demonstrado na Figura 3, a seguir.

Figura 3 – Momento de debates e interação



Fonte: Acervo da pesquisadora

No primeiro texto (Unidade Didática 1) referente ao título “É urgente recuperar o sentido de urgência”, de Eliane Brum, tínhamos como objetivo estudar o gênero artigo de opinião e, assim; contribuir para ensinar o aluno a ler, de modo autônomo e voluntário, textos correspondentes ao gênero artigo de opinião, ampliando as possibilidades de interpretação e posicionamento crítico em relação ao que lê e ouve e desenvolver a capacidade de síntese nos alunos.

Acreditamos que estes objetivos foram atingidos, considerando a interação dos alunos com os professores e com a turma como um todo (Figura 3), o debate sobre as características do gênero estudado, as estratégias de leitura trabalhadas com o intuito de promover no aluno uma leitura autônoma e crítica, especialmente, através da compreensão da leitura em seu aspecto dialógico e interacional, situada sócio-historicamente, em que o sujeito leitor precisa ser ativo. Essa aprendizagem ficou clara através dos posicionamentos dos alunos e das sínteses produzidas. Nessa perspectiva, Silva (1992b) enfatiza que:

A leitura, enquanto uma prática social, não pode ser compreendida isoladamente, mas sim – e somente – na totalidade das relações que dinamizam a sociedade, que produzem a existência dos homens em sociedade. Discutir qualquer aspecto da leitura (os seus avanços e retrocessos, por exemplo) exige uma explicitação e discussão dos determinantes dessa prática em nossa sociedade. Sem essa discussão, insistimos, corremos o risco de cair no romantismo, no sonho improdutivo e narcotizante [...] A promoção da leitura está condicionada a fatores econômicos e políticos. Povo com fome, povo desempregado, povo doente (sem saúde), povo sem salário condigno, povo dependente de outros povos, povo manipulado, povo expropriado dos seus direitos etc. não possui condições concretas para a produção da leitura (SILVA, 1992b, p. 76).

Os debates realizados foram significativos para que os alunos construíssem a compreensão da temática, bem como desenvolvessem suas considerações sobre o texto. Na Figura 4, por exemplo, apresentamos a opinião de um aluno sobre o sentido global do texto trabalhado na Unidade Didática 1 – “É urgente recuperar o sentido da urgência”, de Eliane Brum.

Figura 4 – Produção textual: Unidade Didática 1

Produção Textual

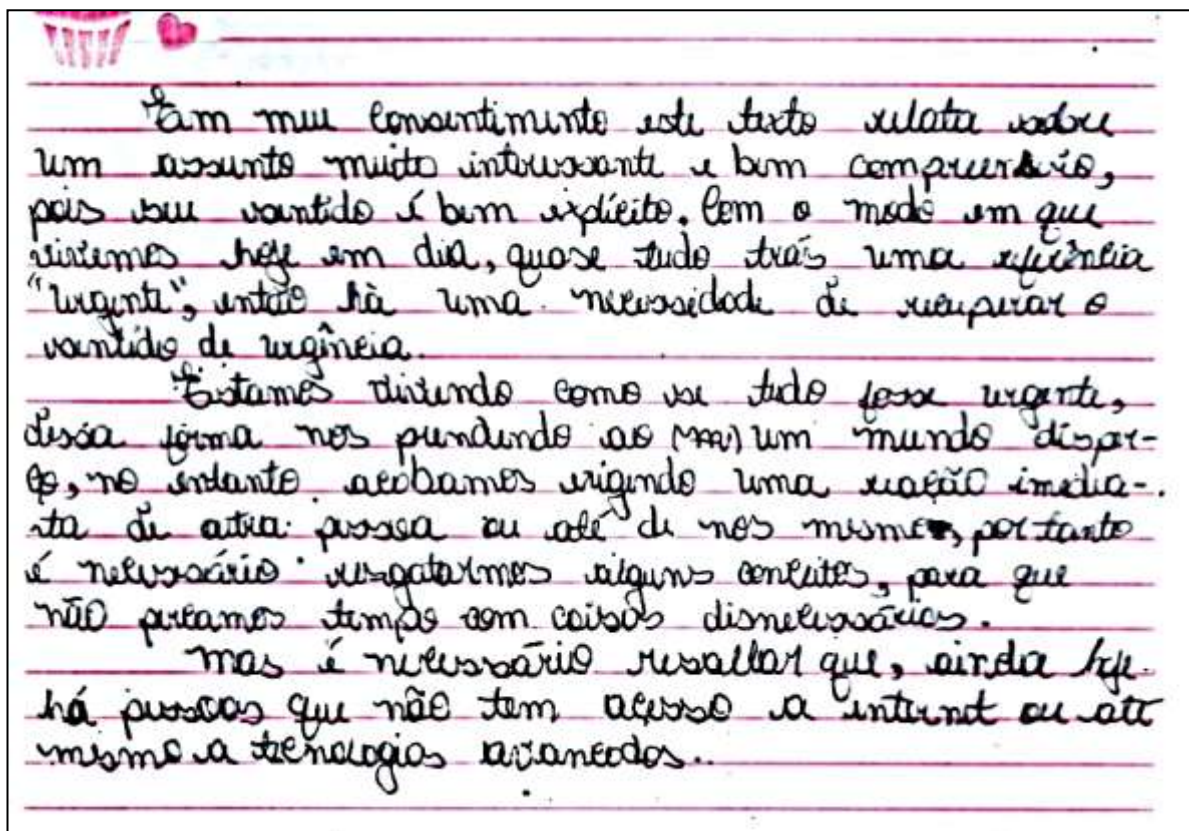
Em minha opinião, a autora quer a urgência
 um que a velocidade se impõe diante as tecnolo-
 gias que tem aumentando no decorrer dos tempos.
 Por ser um texto um complexo, dá de entender
 de forma clara a realidade dos dias de hoje.
 Por ser muito útil para todos, a tecnologia está
 presente na maioria da população.
 O fato de urgente tem fazer que ao invés das
 pessoas utilizarem a tecnologia de modo certo,
 limitado, a tecnologia que ~~está~~ acaba usando
 as pessoas, pois acabamos nos deixando a mão
 conseguimos nos limitar.

Fonte: Acervo da pesquisadora

A produção realizada pelo aluno demonstra que ele compreendeu o sentido global do texto, identificou a inversão de valores e de prioridades, bem como a falta de bom senso que a autora critica reiteradamente, durante todo o texto, possibilitando a reflexão sobre o uso descontrolado de algumas tecnologias.

A velocidade com que as inovações e transformações tecnológicas acontecem exige das pessoas um ritmo muito acelerado e se a pessoa não tiver essa consciência, deixará de ser ativo para ser passivo no mundo tecnológico. A tecnologia da qual dispomos deve melhorar a vida das pessoas e não o contrário disto, mas o mercado e a sociedade capitalistas e competitivos induzem as pessoas a mergulhar nesse universo acelerado, sem muitos questionamentos. Daí a importância de a escola propor temas que levem o aluno a refletir sobre sua condição cidadã e seu estar no mundo, a fim de entender como as engrenagens sociais funcionam e o porquê disso.

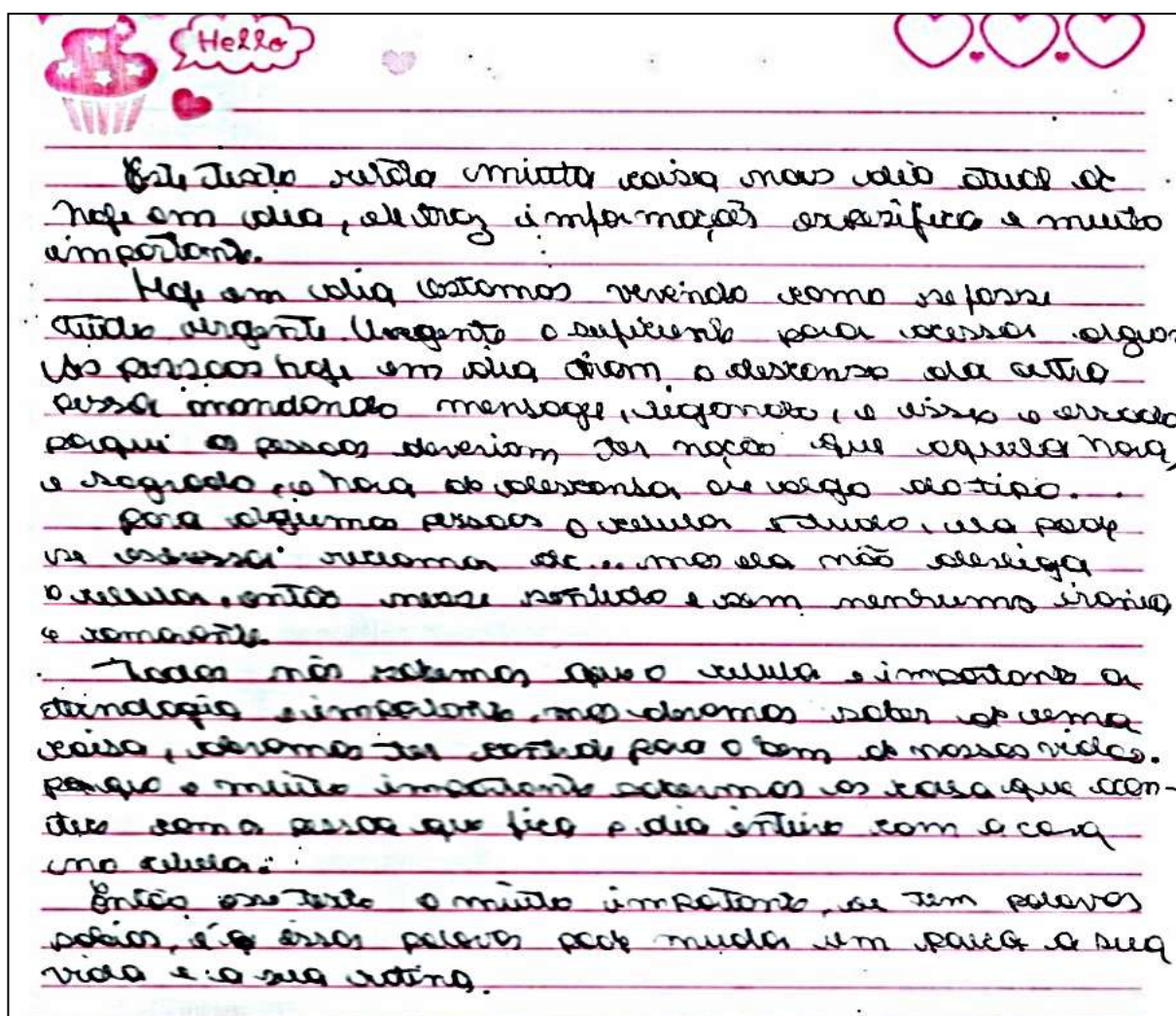
Figura 5 – Produção textual sobre o tema da Unidade Didática 1



Fonte: Acervo da pesquisadora

Nesta produção, mesmo a aluna utilizando o vocábulo "consentimento", de forma inadequada, percebemos que ela apresenta boa compreensão leitora e vai ao cerne da questão proposta pelo texto – resgatar o sentido de urgência- termo que está sendo banalizado, especialmente nas redes sociais, em função da cultura do "agora", ao mesmo tempo, a aluna faz uma reflexão de que nem todas as pessoas têm acesso à internet e a outras tecnologias, o que demonstra que sua leitura vai além do texto, apoiando-se em seu conhecimento de mundo.

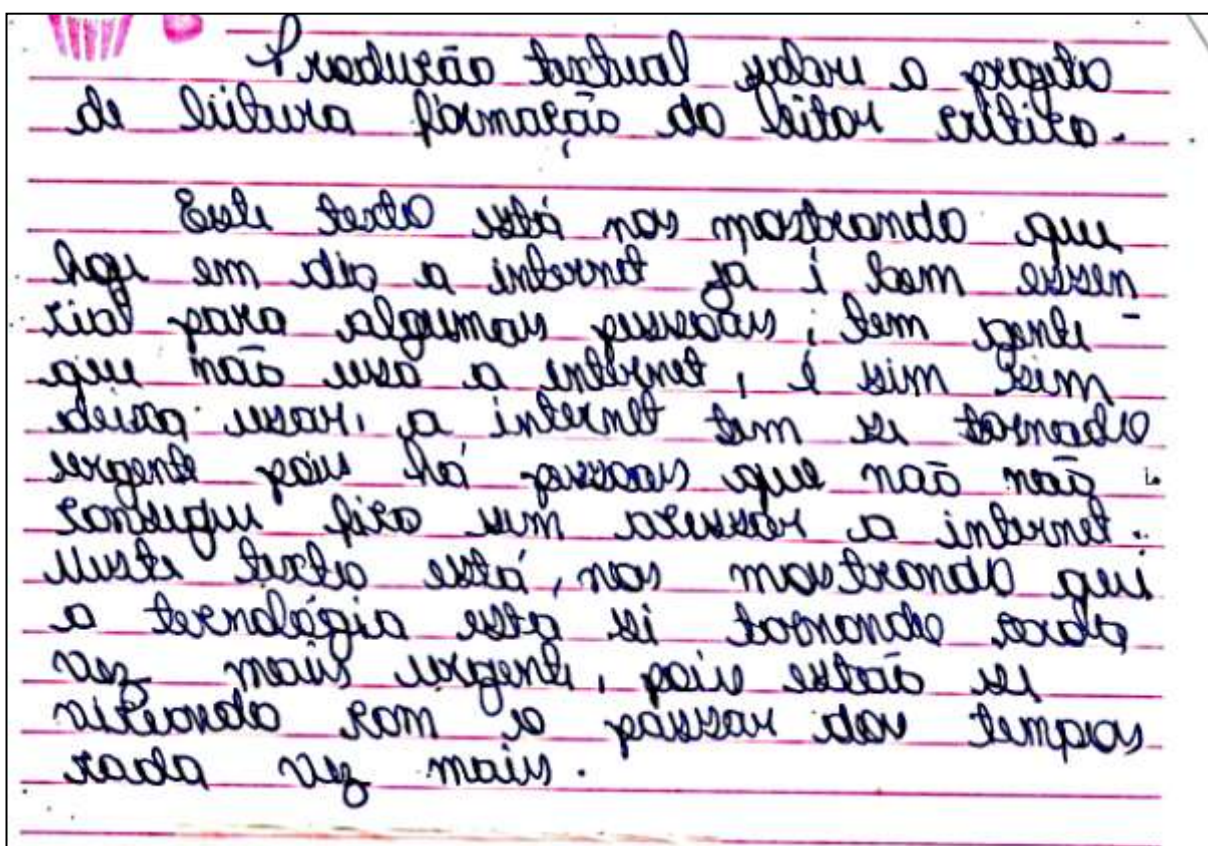
Figura 6 – Produção textual sobre o tema da Unidade Didática 1



Fonte: Acervo da pesquisadora

A aluna reconhece a importância da tecnologia para a vida moderna e faz considerações sobre a necessidade de termos bom senso na utilização desses recursos e respeito pelo espaço/tempo das outras pessoas, visto que nem todo mundo está o tempo todo disponível para ser acessado a qualquer momento. Tal reflexão demonstra a compreensão leitora da aluna e a capacidade de fazer inferências no texto.

Figura 7 –Produção textual: Unidade Didática 1



Fonte: Acervo da pesquisadora

Na produção textual, apresentada na Figura 7, a aluna faz uma análise muito superficial do texto, utilizando-se apenas de informações que foram passadas durante a aula, como por exemplo, o fato de que algumas pessoas não usam as tecnologias e sim são utilizadas por elas, faltou a aluna, nesse caso, a apropriação do texto.

O trabalho com o segundo texto “Exclusão Digital”, de Paulo Roberto Feldmann, referente à Unidade Didática 2, teve como objetivos reforçar a leitura autônoma e crítica e orientar os alunos para que saibam utilizar estratégias de leitura com eficiência, a fim de compreender o que está escrito no texto, bem como o que está subentendido. Assim, promovendo uma reflexão sobre os diversos tipos de exclusão que existem em nosso país, focando na exclusão digital a que muitos brasileiros estão relegados, situação que prejudica o acesso a bens culturais e uma

formação de qualidade a que todo cidadão tem direito, mas nem sempre tem acesso.

Tratar de questões que, muitas vezes, afetam diretamente o alunado, além de melhorar sua compreensão acerca dos fatores sociais que geram tais situações, faz com que a aprendizagem seja significativa para o aluno, o que potencializa seu interesse em aprender, perspectiva que está em consonância com o que defende Solé (1998) ao afirmar que:

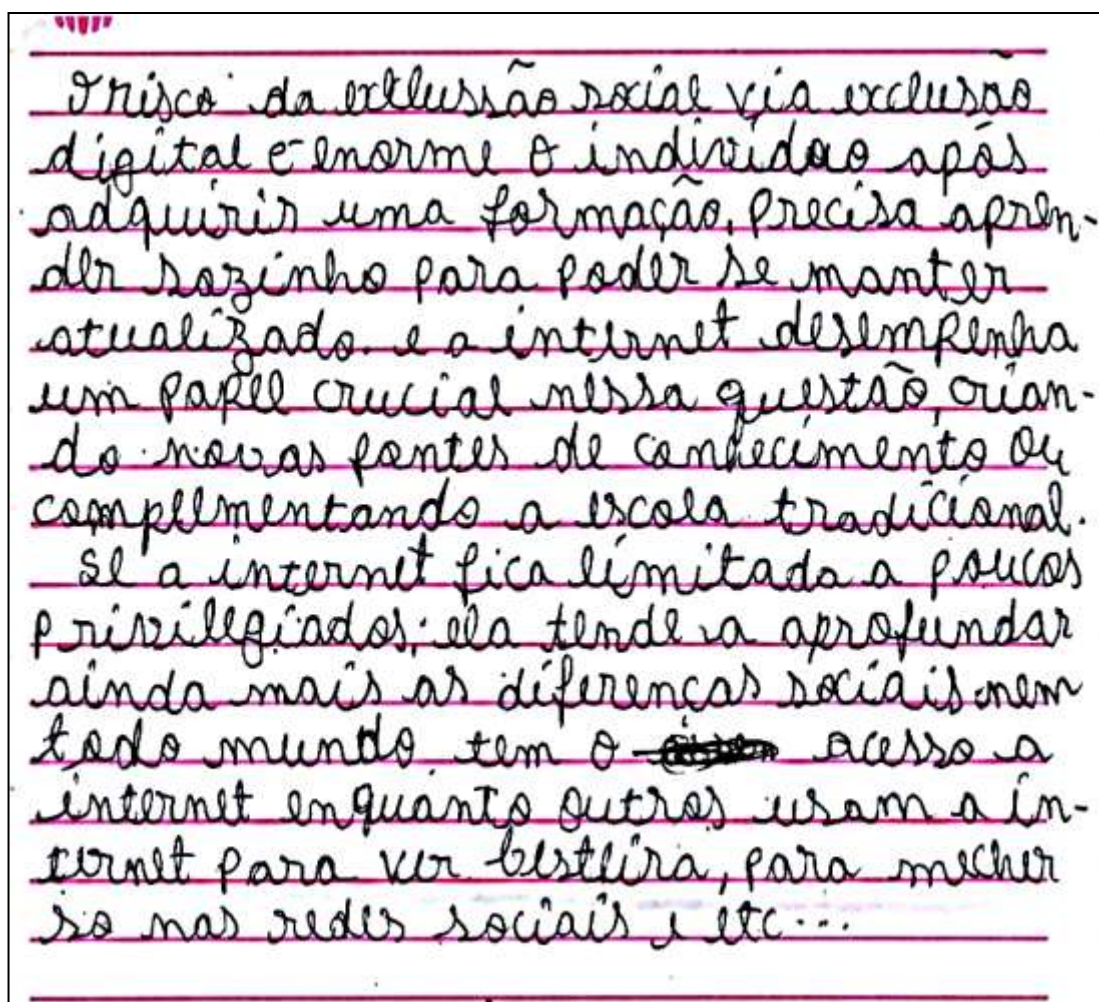
Além da experiência emocional gratificante associada a aprender, e que é ao mesmo tempo causa e efeito da motivação intrínseca, quando aprendemos significativamente ocorre a *memorização compreensiva* pelo processo de integração da nova informação à rede de esquemas [...]. Essa memorização - diferente da memorização mecânica - faz com que a possibilidade de utilizar o conhecimento integrado - sua *funcionalidade* - para a resolução de problemas práticos (entre eles cabe ressaltar o fato de continuar aprendendo) seja muito elevada (SOLÉ, 1998, p.46).

Percebemos que este texto foi mais significativo para os alunos, pois em muitos momentos tratou de uma realidade que eles conhecem bem, a falta de acesso a diversas tecnologias. Essa leitura suscitou muitos questionamentos a respeito de como o direito à informação de qualidade ainda é um privilégio de poucos, especialmente em se tratando de escola de zona rural, como é o caso em questão.

Vimos o quanto é importante promover a reflexão e subsidiar os alunos com leituras significativas, que propiciem o olhar mais atento ao mundo em que vivemos, possibilitando-lhes compreender que em um texto existem informações implícitas que dependem do conhecimento de mundo do leitor, promovendo uma compreensão global do texto. Tal interação produz compreensão leitora e mostrou-se extremamente significativa para os alunos, visto que foram bastante participativos nas aulas. Kleiman (2013b), enfatiza o leitor enquanto sujeito dialógico, lembrando que:

[...] o leitor constrói, e não apenas recebe, um significado global para o texto; ele procura pistas formais, antecipa essas pistas, formula e reformula hipóteses, aceita ou rejeita conclusões. Contudo, não há reciprocidade com a ação do autor, que busca essencialmente, a adesão do leitor, apresentando para isso, da melhor maneira possível, os melhores argumentos, a evidência mais convincente da forma mais clara possível, organizando e deixando no texto pistas formais a fim de facilitar a consecução de seus objetivos (KLEIMAN, 2013b, p. 71).

Figura 8 – Produção textual sobre o tema da Unidade Didática 2



Risco da exclusão social via exclusão digital é enorme. O indivíduo após adquirir uma formação, precisa aprender sozinho para poder se manter atualizado. E a internet desempenha um papel crucial nessa questão, criando novas fontes de conhecimento que complementam a escola tradicional. Se a internet fica limitada a poucos privilegiados, ela tende a aprofundar ainda mais as diferenças sociais em todo mundo. Tem o ~~acesso~~ acesso a internet enquanto outros usam a internet para ver besteira, para melhorar nas redes sociais e etc...

Fonte: Acervo da pesquisadora

O aluno faz uma análise dos prejuízos causados pela exclusão digital e considera que uma boa formação educacional necessita de recursos tecnológicos para que o aluno/profissional mantenha-se atualizado, enfatizando que o conhecimento escolar precisa ser ampliado através de diversos meios, especialmente os tecnológicos. Destaca, também, que a exclusão digital leva a outras formas de exclusão, como a social, por exemplo, situação que reflete a desigualdade de oportunidades em nosso país.

O mercado de trabalho cada vez mais globalizado exige diversas competências. O acesso às tecnologias é fundamental para a construção de um currículo qualificado, a exclusão digital, limita gravemente o ingresso no mundo do

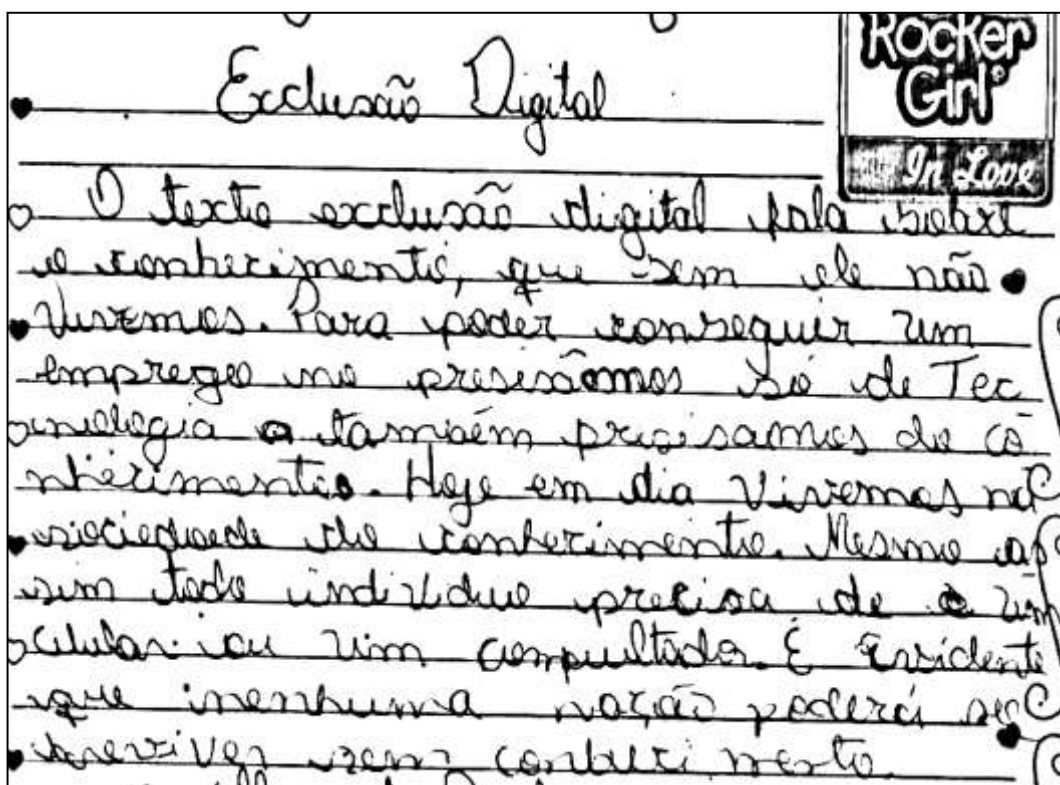
trabalho, situação que aprofunda as desigualdades sociais e impõe barreiras difíceis de transpor para os mais desfavorecidos economicamente.

Nota-se que a construção desse leitor crítico, competente o suficiente para compreender a sociedade na qual vive, é imprescindível para seu futuro, logo, somente poderemos intervir em um contexto social se o compreendermos. Uma boa formação leitora e escolar significa muito para a formação cidadã a qual todos têm direito.

Essas iniciativas de leitura parecem despertá-los para uma mobilização em prol deles mesmos, na medida em que compreendem que estudar, ler, conhecer é um passo determinante para a conquista da cidadania consciente e produtiva. A interação e autonomia que os alunos demonstraram nos fazem crer que nossos objetivos foram alcançados, haja vista, que os debates foram ricos, houve compreensão e interpretação do que estava sendo trabalhado e os alunos se mostraram motivados a aprender cada vez mais, perspectiva encontrada em Solé (1998) ao destacar que:

Formar leitores autônomos também significa formar leitores capazes de aprender a partir dos textos. Para isso, quem lê deve ser capaz de interrogar-se sobre sua própria compreensão, estabelecer relações entre o que lê e o que faz parte de seu acervo pessoal, questionar seu conhecimento e modificá-lo, estabelecer generalizações que possam transferir o que foi aprendido para outros contextos diferentes (SOLE, 1998, p. 72),

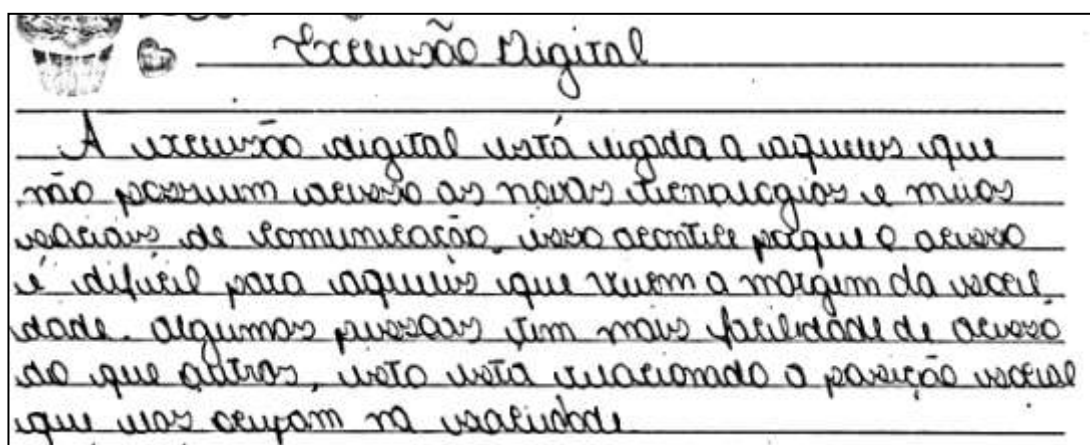
Figura 9 – Produção textual: Unidade Didática 2



Fonte: Acervo da pesquisadora

O aluno destaca a importância do conhecimento aliado à tecnologia para assegurar um espaço no mercado de trabalho, que, geralmente, exige constantes atualizações e as ferramentas tecnológicas são extremamente úteis em diversas áreas.

Figura 10 – Produção textual: Unidade Didática 2



Fonte: Acervo da pesquisadora

A aluna se limita a falar da exclusão digital como consequência da condição social, não se apropriando das informações do texto que permitiriam uma análise mais profunda, tanto das causas quanto das consequências de tal exclusão. A análise superficial da situação socioeconômica e histórica da exclusão digital com maior apropriação das informações contidas no texto, confeririam melhor qualidade à produção da estudante.

Desse modo, compreendemos que a construção do leitor proficiente é um trabalho árduo e, ao mesmo tempo, edificante e que nossa contribuição, por menor que seja, faz toda a diferença para aquele que aprende. Assim, nossa proposta foi divulgada e compartilhada entre os professores da instituição, os resultados foram disponibilizados no whatsapp da escola e recebemos muitos elogios, tanto dos professores quanto dos alunos, destacando que, como o projeto foi desenvolvido em uma turma apenas, as demais ficaram com o desejo de desenvolver o mesmo projeto.

Vale registrar que alguns alunos consideraram os textos complexos, mas tiveram a mediação necessária dos professores, a fim de superarem as dificuldades e avançar no conhecimento, aprendizagem necessária, de acordo com Solé (1998) ao enfatizar que:

[...] não devemos esquecer de que a escola prepara para a vida e não para a própria escola, e que ao longo de sua vida os alunos deparar-se-ão com textos difíceis, pouco estruturados, mal-escritos ou muito criativos e devem ser capazes de lê-los. Daí a importância de oferecer materiais de dificuldade progressiva que facilitem a aprendizagem e de diversificar os textos para trabalhar não só com relatos, mas também com os diferentes tipos de estruturas expositivas e mesmo com textos menos “acadêmicos”, sabendo-se que as dificuldades dos alunos para enfrentá-los podem ser maiores. Tudo isso demonstra a necessidade de ensinar a ler e manejar este tipo de textos e dotar os alunos de estratégias de compreensão úteis, generalizáveis e transferíveis (SOLÉ, 1998, p. 142).

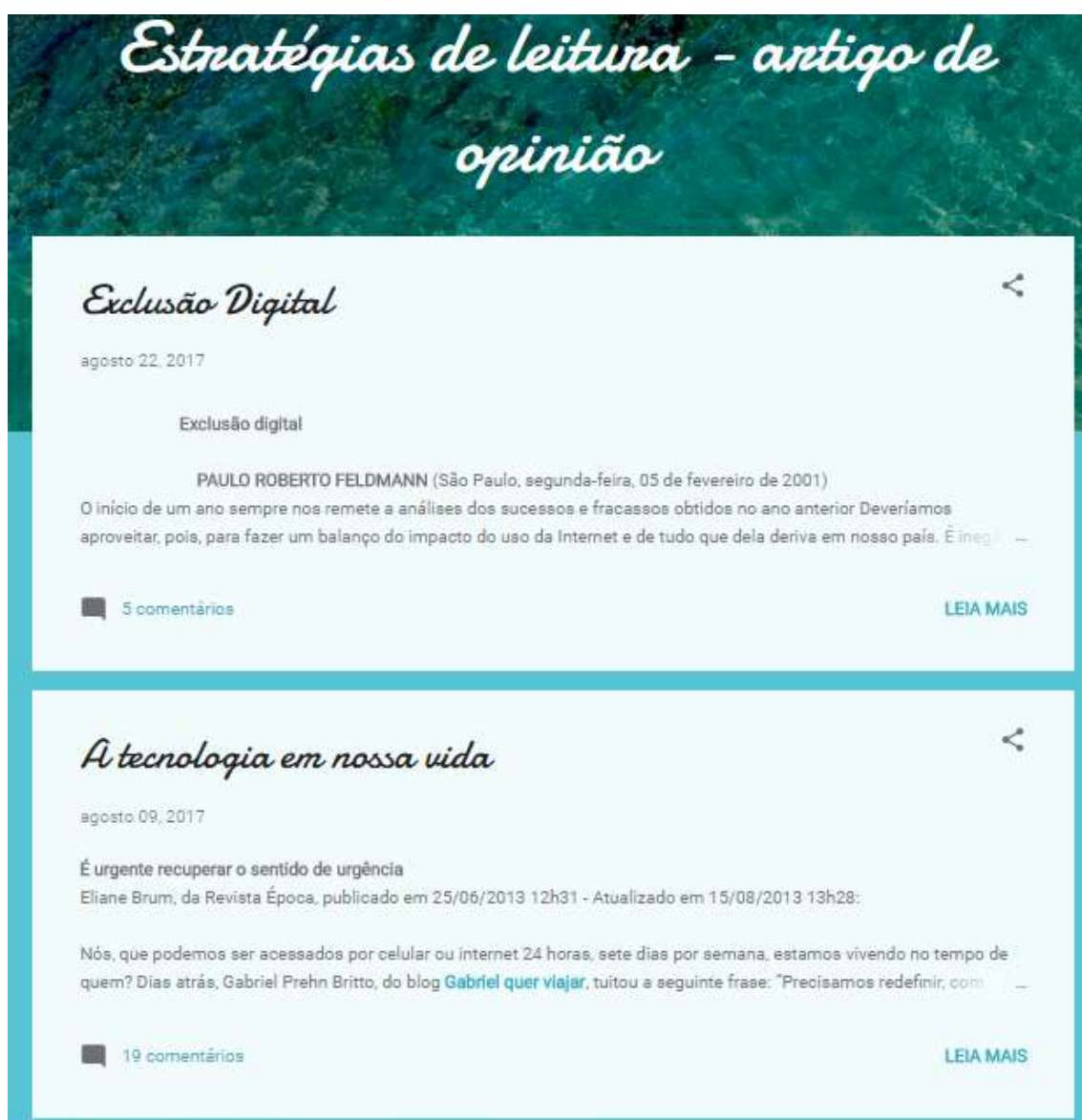
Assim, fica evidenciado que o ensino da leitura deve realizar-se em uma perspectiva de construção, não só no aspecto cognitivo, mas também no aspecto social, interacional, a fim de contribuir com o leitor para a efetivação da cidadania participativa, que encontra na leitura grande potencial de expansão de conhecimentos e de horizontes.

O trabalho com leitura trazendo este foco, torna essa aprendizagem muito mais significativa para o estudante. As aulas não devem ser um mero cumprimento de atividades dentro da carga horária. O período escolar merece ser uma importante

etapa da vida, rica em descobertas, aprendizagens significativas que o discente levará consigo para sempre. Nesse sentido, é fundamental que o professor seja esse amante da leitura, para ensinar e convencer através do exemplo, que a prática contínua e efetiva da leitura constitui essa riqueza de possibilidades e de conhecimentos.

Para o registro das atividades, como dito, houve a criação do blog para a discussão dos textos, exposição do posicionamento dos alunos sobre os temas abordados em sala de aula, bem como para a socialização dos alunos. O Blog, foi denominado Estratégias de leitura – artigos de opinião (Figura 11).

Figura 11 - Socialização do blog em sala de aula



Fonte: Acervo da pesquisadora

No Quadro 3 reproduzimos algumas postagens dos alunos no blog, omitindo os nomes de cada um para preservação de suas identidades.

Quadro 3 – Postagens dos alunos no blog

Continua

Aluno	Postagem
<p>Aluna “A” 24 de agosto de 2017 15:00</p> <p>Aluna “B” 25 de agosto de 2017 05:39</p>	<p>Este texto e bem interessante por que ele fala que e urgente recuperar o sentido da palavra urgente, e é como se ela estivesse nos fazendo um convide de reflexão da palavra urgente, nos temos que fazer como a autora; usar as tecnologias corretamente de maneira que ela não nos utilize. Eu achei uma parte do texto interessante em que diz “estamos vivendo como se tudo fosse urgente. Urgente o suficiente para acessar alguém” então e fiquei pensando, será que tem gente que pensa que e fácil acessar com urgência, como se fosse uma pergunta pra alguém? Em minha opinião, a autora revela a urgência em que a sociedade se impõe diante as tecnologias que vem avançando no decorrer dos tempos.</p> <p>Por ser um texto bem complexo, dá de entender de forma clara a realidade dos dias de hoje.</p> <p>Por ser muito útil para todos, a tecnologia está presente na maioria da população.</p> <p>O fato de urgente tem haver que ao invés das pessoas utilizarem a tecnologia de modo correto, limitado, a tecnologia que acaba usando as pessoas, pois acabamos nos viciando e não conseguimos nos limitar.</p>
<p>Aluno “C” 25 de agosto de 2017 10:59</p>	<p>Hoje em dia vivemos, em uma época que a internet e á tecnologia vem avançando bastante, esse texto de Eliene Brum retrata o uso excessivo da tecnologia como as pessoas estão sendo utilizado pela tecnologia. As pessoas exigem que nos temos que estar disponíveis ao tempo delas, a uma chamada telefônica, uma mensagem no Facebook ou Whats zap, não respeitando as privacidade e o tempo das pessoas. A autora retrata um pouco da vida dela que a internet a tecnologia está sobre o domínio dela. Temos que ser assim utilizar a tecnologia não a tecnologia nos usar</p>
<p>Aluna “D” 30 de agosto de 2017 07:03</p>	<p>No texto exclusão digital fala sobre o outro uso da Internet que hoje em dia você pode arranjar emprego pela a Internet os diagnósticos médicos podem ser feito a distância ou seja, com o paciente em um país é o médico no outro a Internet também é um novo método de aprendizado e revolucionam a educação mas também dependendo do modo que as pessoas vão usar.</p>
<p>Aluna “E” 30 de agosto de 2017 07:18</p>	<p>O texto relata sobre a urgência em que as pessoas tem para o uso da tecnologia , muitas pessoas estão totalmente viciadas em celulares , aparelhos eletrônicos . A internet é utilizada de varias maneiras diferentes , existem muitos sites de fofocas , de informação , ensinamentos , por isso as pessoas acabam tendo essa urgência em utilizar a internet . O texto relata muitas informações para nos sobre a urgência pelas tecnologias , e é como um aviso pra que nos cuidemos pois a sabedoria esta realmente nos livros , aprendemos mais lendo . A internet é muito aproveitável, nos serve para varias coisas importantes em nossas vidas , mas também a internet pode ser uma maneira de tragédias , é por onde muitos vândalos procuram suas vitimas . E é isso!</p>

Quadro 3 – Postagens de alunos no blog

Continuação

Aluno	Postagem
<p>Aluna “F” 30 de agosto de 2017 07:22</p> <p>Professor da turma 4 de setembro de 2017 06:53</p>	<p>Esse texto relata sobre a urgência que as pessoas tem sobre a internet. hoje em dia não usamos a internet so pra se comunicar com aquele velho parente de longe , hoje estamos usando ela pra ela ter a força de nos manipular ,pq ela sabe que não temos a coragem de fica muito tempo sem ela , pois ja estamos sendo usuarios da internet , não e nos que acessamos a internet e ela que esta nos acessando . Depois dessa nova era “ERA DIGITAL”que as pessoas esta deixando se manipulada sobre a internet , não temos tempo pra nada , nem mesmo as vezes o nosso proprio tempo reservado para dormir ,tomar banho ,comer , usamos para acessar a internet . é urgente recuperar o verdadeiro sentido da urgência , e urgente nos recuperarmos dessa vida on-line. A urgência da vida real perde lugar para a vida virtual, nesse contexto algumas pessoas tornam-se dependentes de algumas mídias e isso leva a um descontrole social, pois o homem fica um numa posição de dominado, enquanto as ferramentas digitais assumem um papel de dominadoras da vida de muitos indivíduos. Portanto, faz-se necessário uma leitura crítica sobre até que ponto as novas tecnologias podem nos ajudar ou nos prejudicar, uma vez que se perdeu o sentido de urgência.</p>
Aluna “G”	<p>A exclusão digital pode ser considerado o lado frágil de uma sociedade moderna, pois somente as classes mais elevadas tem acesso digitalizações no mercado atual de trabalho quem tem um certo conhecimento da área digital tem mais oportunidades de emprego por ser considerado ter habilidades intelectuais.</p>
Aluno “ H” 30 de agosto de 2017 07:08	<p>No texto exclusão digital, fala sobre o lado bom, e o lado ruim das coisas, ou da vida na tecnologia, o lado bom, a tecnologia pode nos ajuda a ter conhecimento sobre muitas coisas do mundo todo como ter notícias de pais longe saber o que esta acontecendo em qualquer lugar do mundo. a tecnologia também tem lado ruim, como, alguém raquear seu celular... e ter acesso a muitas coisas particulares sua.</p>
Aluna “I” 30 de agosto de 2017 07:16	<p>A exclusão digital está ligada a aqueles que não possuem acesso as novas tecnologias e meios sociais de comunicação, isso acontece porque o acesso é difícil para aqueles que vivem a margem da sociedade. Algumas pessoas têm mais facilidades de acesso do que outras, isso está relacionado a posição social que elas ocupam na sociedade.</p>
Aluna “J” 30 de agosto de 2017 07:27	<p>O texto exclusão digital está claramente falando sobre as pessoas estarem excluídas da via digital, pois, esta restrito a privilegiados e há muitas pessoas que não têm condições de manter internet. Além de tudo isso o texto também faz o comentário sobre o conhecimento que nos precisamos dele para tudo, a taxa de analfabetismo entre brasileiros com 15 anos ou mais em 2014 foi estimada em 8,3% (13,2 milhões de pessoas), segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).</p>
Professor da turma 4 de setembro de 2017 06:43	<p>Os novos tempos trazem consigo novas demandas, ao passo que a sociedade evolui e desenvolve diferentes formas de comunicação, o conhecimento torna-se cada vez mais necessário. Nesse sentido, a sociedade do conhecimento do qual trata o texto, pressupõe uma valorização do saberes em todas as áreas, principalmente no campo da tecnologia em que a vida das pessoas está diretamente ligada, pois o universo do trabalho exige indivíduos que saibam operar com as ferramentas digitais. Em contra partida, surge mais uma classe de excluídos, os da exclusão digital, pois nem todos os cidadãos têm acesso ao mundo tecnológico da mesma forma, o que gera uma certa desigualdade social muito comum numa sociedade que privilegia</p>

Fonte: Acervo da pesquisadora

No desenvolvimento das tarefas propostas, alguns ajustes necessários se deram por conta de a escola não disponibilizar internet para os alunos, ter salas extremamente quentes e o fato de alguns alunos também não disporem de computador ou mesmo um celular, tal situação foi contornada com a parceria entre professores e alunos que, quando era preciso o uso da rede de internet, disponibilizaram o acesso Wi-Fi aos discentes, e quem não tinha célula, r utilizou o do colega.

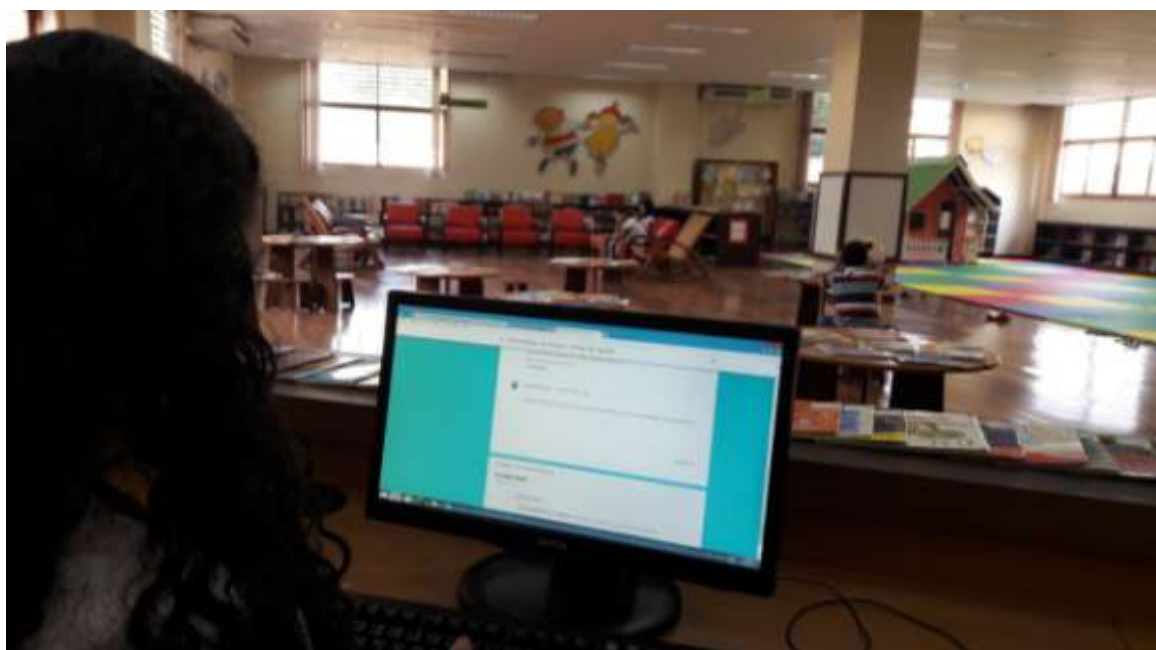
A culminância do projeto deu-se na Biblioteca Pública, ambiente em que todos tiveram acesso a computadores com internet. Para essa aula, foi disponibilizado um ônibus escolar pela Secretaria de Estado, o que proporcionou uma aula muito produtiva. Tal realidade possibilitou aos alunos refletirem sobre a situação da escola, a importância que a linguagem tem em nossa vida e que tipo de poder a informação nos confere. Nesse aspecto, Foucambert (1994) assevera que:

A escrita se alinha ao poder, assim, não só porque manipula a linguagem (o que o discurso também faz), mas porque produz um objeto cujo nascimento impõe que se trabalhe além das aparências, do outro lado do espelho, onde as coisas são realmente o que são, no esforço de expressar uma ordem invisível a olho nu. Para nascer, a escrita supõe esse recuo, esse distanciamento, essa esperança de compreensão que elimine o acaso, essa vontade de conceber o mundo cuja explicação não se esgote nas circunstâncias. O que há em comum entre texto e poder é a exploração dos limites do que resiste; e o texto, devido suas características materiais de objeto escrito (sua presença total e imediata que faz dele, antes de tudo, uma estrutura) impõe que se procure e produza uma coerência, ou seja, que se pense o mundo em vez de simplesmente nomeá-lo. [...] O pensamento constrói-se na linguagem, porém ele transforma a linguagem que o constrói. O que é político são as condições sociais que permitem a produção desses pontos de vista que teorizam o real graças à linguagem, não a própria linguagem (FOUCAMBERT, 1994, p. 81).

Nesse sentido, a ida à Biblioteca Pública do Estado proporcionou momentos de interação, além do conhecimento e experiência na utilização dos meios tecnológicos à disposição dos usuários da biblioteca. Lá, como já mencionado, os alunos acessaram o blog e fizeram comentários sobre os temas das Unidades Didáticas propostas à turma.

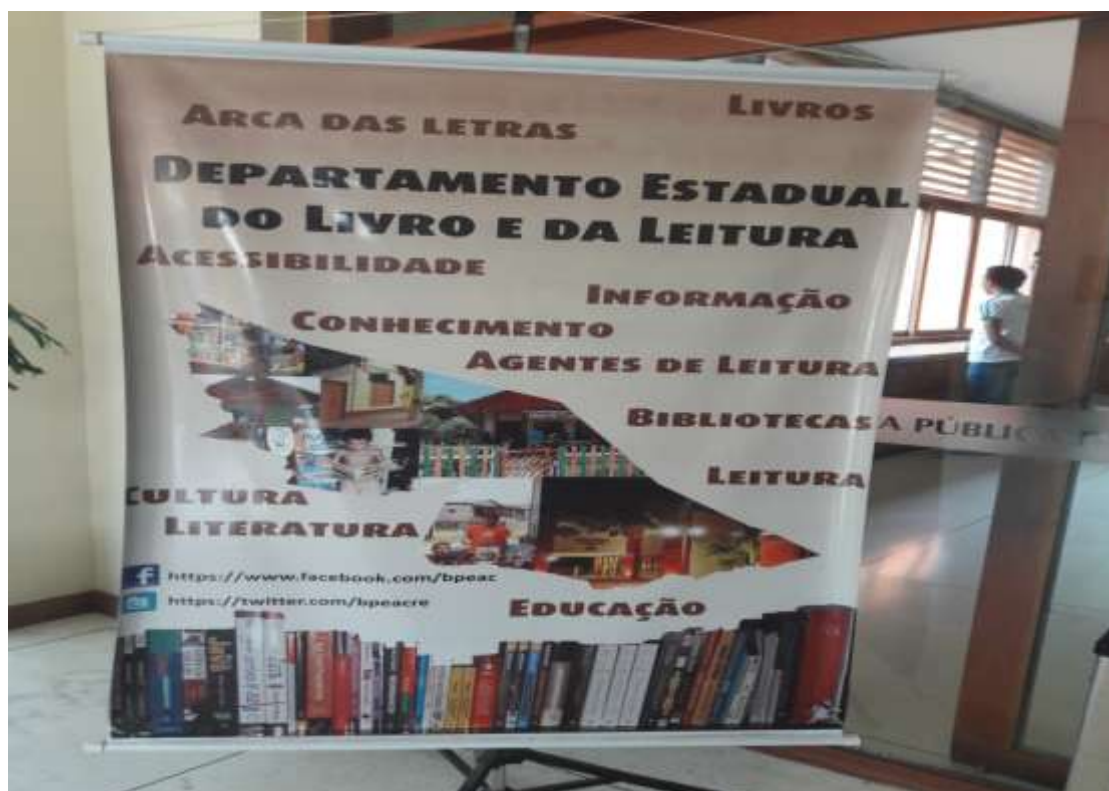
Nas Figuras 12 e 13 estão os registros da visita dos alunos à Biblioteca Pública do Estado.

Figura 12 - Visita à Biblioteca Pública do Estado



Fonte: Acervo da pesquisadora

Figura 13 - Visita à Biblioteca Pública do Estado



Fonte: Acervo da pesquisadora

De modo geral, consideramos que houve mais aspectos positivos do que negativos, as situações adversas que se apresentaram são velhas conhecidas dos

professores da rede pública de ensino de nosso país e foram, na medida do possível, contornadas. Enquanto professores, aprendemos que sempre é possível fazer mais pelo aluno e, embora as condições de ensino não sejam as ideais, é importante que nós, profissionais da educação, vejamos o nosso aluno como esse ser em construção, que precisa ser valorizado com oportunidades de ensino que o estimule a querer ser diferente, desejar, participar de forma ativa de desafios que contribuam para o crescimento enquanto cidadão situado sócio-historicamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho tinha como objetivo desenvolver estratégias de leitura que contribuíssem para a compreensão leitora, a partir do gênero artigo de opinião no 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola rural, para isso, desenvolvemos um projeto de leitura com Unidades Didáticas, no qual trabalhamos com dois textos que tratavam sobre a tecnologia em nossas vidas.

Inicialmente foi realizado um estudo bibliográfico e elaborada uma proposta de intervenção, pautada nas unidades didáticas, com o objetivo de trabalhar estratégias de leitura a partir do artigo de opinião, atividade no o período de um mês, utilizando, dentre outros recursos, um blog, a fim de envolver a turma com a leitura dos textos.

O estudo desse gênero pretendeu desenvolver nos alunos o gosto pela leitura, além de despertar neles o olhar crítico acerca do que leem e ouvem cotidianamente, promovendo uma reflexão sobre o contexto social no qual estão inseridos, buscando desenvolver nestes, a consciência da importância da leitura de textos de caráter dissertativo-argumentativo na construção de um repertório linguístico que os habilite a ler mais e melhor e, do mesmo modo, produzir textos mais coesos, coerentes e com argumentos convincentes.

A etapa seguinte foi a aplicação da proposta que realizamos entre os dias 1 e 30 de agosto de 2017, de acordo com o que estava programado e consideramos que os resultados foram muito produtivos, pois os alunos se envolveram bastante com a leitura e compreensão dos textos e passaram a perceber os recursos tecnológicos como um importante meio de aprendizagem. Compreenderam também que, a leitura está presente de várias formas em nossa vida e que ler é fundamental para a compreensão e interação com o mundo no qual vivemos. Para a efetivação deste projeto, todos os recursos necessários foram viabilizados para que tivéssemos êxito.

Sabemos que a formação do leitor crítico é algo que não se promove rapidamente, constitui-se muito mais em um exercício árduo e contínuo, mas é preciso começar com um processo de sementeira, contando com o empenho de todos, escola e família, acreditando e investindo na construção de um leitor proficiente. Embora desafiador, acreditamos que esse ensino é possível e para tanto, o professor deve se apoiar em um embasamento teórico consistente e voltado

para o sujeito leitor, com a perspectiva de fechar esse elo entre teoria e prática, no qual o maior beneficiado será o aluno, que merece ter uma formação de qualidade, que o instigue a ser um leitor e um cidadão ativo e participativo.

Acreditamos que uma educação de qualidade passa entre outras coisas, pela formação adequada dos docentes, bem como pela garantia de recursos tecnológicos para uso didático pedagógico. Tais investimentos são extremamente importantes para efetivação um ensino condizente com as atuais necessidades dos alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFIAS

ACRE, Secretaria de Estado de Educação. Orientações curriculares para o ensino fundamental: caderno 1 – Língua portuguesa. Rio Branco, 2010.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; VALENTE, José Arnaldo. **Tecnologias e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?** São Paulo: Paulus, 2011.

APPOLINÁRIO, Fabio. **Dicionário de Metodologia Científica**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

BAKHTIN, M. M. E. **Questões de literatura e estética: a teoria do romance**. São Paulo: Editora da Unesp/Hucitec, 1988.

BORGATTO, Ana Trinconiet Al. Projeto Teláris - Língua Portuguesa, 9º ano do ensino fundamental. São Paulo: Ática, 2015.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris et al. **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola, 2012.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Formação do professor como agente letrado**. São Paulo: Contexto, 2015.

BRAGGIO, Silvia Lucia Bigonjal. **Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

BRASIL, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). **Atlas da Violência 2017**. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/170602_atlas_da_violencia_2017.pdf. Acesso em 10 jul. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Olimpíadas de Língua Portuguesa: escrevendo o futuro: MEC/ITAÚ**, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores**. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2011.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRUM, Eliane. **É urgente recuperar o sentido de urgência**, Revista Época, São Paulo: Editora Globo, 2013. Disponível em: <epoca.globo.com/colunas-e-blogs/Eliane-brum/noticia/2013/06/e-urgente-recuperar-sentido-de-urgencia.html>. Acesso em 20 jun. 2016.

CAEd/UFJF/SEE – RJ. **Manual de elaboração de itens – Língua Portuguesa**. Juiz de Fora: 2009.

CEREJA, William; COCHAR, Tereza. **Português Linguagens**, 9º ano. São Paulo: Saraiva, 2015.

COIMBRA, Ludmila Scarano; CHAVES, Luíza Santana. **O jornal na aula de Espanhol: lendo notícias, entrevistas e artigos de opinião**, São Paulo: SM, 2012.

CONCEIÇÃO, Djenane Brasil da; PASSOS, Maria de Lourdes R. F.; ROSE, Júlio César C. de. O Ensino de Leitura em Bloomfield e na Análise do Comportamento. **Perspectivas**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 02-23, 2015. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-35482015000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 16 jan. 2018.

CORTELLA, Mário Sérgio. **Z geração do agora**: Documentário do Núcleo Ativo Digital. Disponível em: https://www.youtube.com/results?search_query=zgera%C3%A7%C3%A3o+do+agora. Acesso em 15 jul. 2016.

COSCARELLI, Carla Viana. **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

DAMIS, Olga Teixeira. Unidade didática: uma técnica para a organização do ensino e da aprendizagem. In: VEIGA, Ilma. Passos Alencastro (org.). **Técnicas de ensino: novos tempos, novas configurações**. Campinas, SP: Papirus, 2006 - (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

DIONÍSIO, Ângela Paiva et al. **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola, 2015.

FELDMANN, Paulo Roberto. **Exclusão digital**. Folha de São Paulo, 05 de fevereiro de 2001. Disponível em: www1.folha.uol.com.br/fsp/opinião/fz0502200109.htm. Acesso em 10 jun. 2016.

FIORIN, José Luiz. **Argumentação**. Contexto, São Paulo: 2016.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. Contexto, São Paulo: 2016.

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Ed. Artmed, Porto Alegre, 1994.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. Cortez, São Paulo: 2003.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura do mundo leitura da palavra**. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1990.

GAGLIARDI, Eliana; AMARAL, Heloisa. **Pontos de vista**: artigo de opinião. São Paulo: Cenpec: Fundação Itaú social, 2004.

KATO, Mary. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura: Teoria e prática**. São Paulo: Pontes, 1998.

KLEIMAN, Ângela. **Preciso “ensinar” letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? Cefiel/IEL/Unicamp, Brasília: 2005.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e Leitor Aspectos Cognitivos da Leitura.** São Paulo: Pontes, 2013.

KOCH, Villaça Ingedore; ELIAS, Maria Vanda. **Ler e compreender os sentidos do texto.** São Paulo: Contexto, 2012.

LEFFA, Vilson J. **Aspectos da leitura.** Porto Alegre: Sagra e Luzzatto, 1996.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MARIA. Luzia de. **Leitura e colheita.** Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

RANGEL, Mary. **Dinâmicas de leituras para sala de aula.** Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1989.

RODRIGUES, Maria Lucia; LIMENA, Maria Margarida Cavalcanti (Orgs.). **Metodologias multidimensionais em Ciências Humanas.** Brasília: Liber, 2006.

RODRIGUES-JÚNIOR, Adail Sebastião et al. **Internet e Ensino:** novos gêneros, outros desafios. Rio de Janeiro: Singular, 2009.

ROJO, Roxane; Moura, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola, 2012.

SEAPE/ACRE. Disponível em: www.seape.caedufff.net/avaliacao-educacional/o-programa/. Acesso em: 09 ago. 2017.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico.** São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA. Ezequiel Theodoro. **Criticidade e leitura.** São Paulo: Global, 2009.

SILVA. Ezequiel Theodoro. **De olhos abertos:** reflexões sobre o desenvolvimento da leitura no Brasil. São Paulo: Ática, 1991.

SILVA. Ezequiel Theodoro. **Magistério e mediocridade.** São Paulo: Cortês, 1992.

SOLÉ. Isabel. **Estratégias de leitura.** São Paulo: Artmed, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ANEXOS

ANEXO A

É urgente recuperar o sentido de urgência

Eliane Brum, da Revista Época

Nós, que podemos ser acessados por celular ou internet 24 horas, sete dias por semana, estamos vivendo no tempo de quem?

Dias atrás, Gabriel Prehn Britto, do blog **Gabriel quer viajar**, tuitou a seguinte frase: “Precisamos redefinir, com urgência, o significado de URGENTE”. (Caixa alta, na internet, é grito.) “Parece que as pessoas perderam a noção do sentido da palavra”, comentou, quando perguntei por que tinha postado esse protesto/desabafo no Twitter. “Urgente não é mais urgente. Não tem mais significado nenhum.” Ele se referia tanto ao urgente usado para anunciar notícias nada urgentes nos sites e nas redes sociais, quanto ao urgente que invade nosso cotidiano, na forma de demanda tanto da vida pessoal quanto da profissional. Depois disso, Gabriel passou a postar uns “tuítes” provocativos, do tipo: “Urgente! Acordei” ou “Urgente: hoje é sexta-feira”.

A provocação é muito precisa. Se há algo que se perdeu nessa época em que a tecnologia tornou possível a todos alcançarem todos, a qualquer tempo, é o conceito de urgência. Vivemos ao mesmo tempo o privilégio e a maldição de experimentarmos uma transformação radical e muito, muito rápida em nosso ser/estar no mundo, com grande impacto na nossa relação com todos os outros. Como tudo o que é novo, é previsível que nos atrapalhemos. E nos lambuzemos um pouco, ou até bastante. Nessa nova configuração, parece necessário resgatarmos alguns conceitos, para que o nosso tempo não seja devorado por banalidades como se fosse matéria ordinária. E talvez o mais urgente desses conceitos seja mesmo o da urgência.

Estamos vivendo como se tudo fosse urgente. Urgente o suficiente para acessar alguém. E para exigir desse alguém uma resposta imediata. Como se o tempo do “outro” fosse, por direito, também o “meu” tempo. E até como se o corpo do outro fosse o meu corpo, já que posso invadi-lo, simbolicamente, a qualquer momento. Como se os limites entre os corpos tivessem ficado tão fluidos e indefinidos quanto a comunicação ampliada e potencializada pela tecnologia. Esse se apossar do tempo/corpo do outro pode ser compreendido como uma violência. Mas até certo ponto consensual, na medida em que este que é alcançado se abre/oferece para ser invadido. Torna-se, ao se colocar no modo “online”, um corpo/tempo à disposição. Mas exige o mesmo do outro – e retribui a posse. Olho por olho, dente por dente. Tempo por tempo.

Como muitos, tenho tentado descobrir qual é a minha medida e quais são os meus limites nessa nova configuração. E passo a contar aqui um pouco desse percurso no cotidiano, assim como do trilhado por outras pessoas, para que o questionamento fique mais claro. Descobri logo que, para mim, o celular é insuportável. Não é possível ser alcançada por qualquer um, a qualquer hora, em qualquer lugar. Estou lendo um livro e, de repente, o mundo me invade, em geral com irrelevâncias, quando não com telemarketing. Estou escrevendo e alguém liga

para me perguntar algo que poderia ter descoberto sozinho no Google, mas achou mais fácil me ligar, já que bastava apertar uma tecla do próprio celular. Trabalhei como uma camela e, no meu momento de folga, alguém resolve me acessar para falar de trabalho, obedecendo às suas próprias necessidades, sem dar a mínima para as minhas. Não, mas não mesmo. Não há chance de eu estar acessível – e disponível – 24 horas por sete dias, semana após semana.

Me bani do mundo dos celulares, fechei essa janela no meu corpo. Mantenho meu aparelho, mas ele fica desligado, com uma gravação de “não uso celular, por favor, mande um e-mail”. Carrego-o comigo quando saio e quase sempre que viajo. Se precisar chamar um táxi em algum momento ou tiver uma urgência real, ligo o celular e faço uma chamada. Foi o jeito que encontrei de usar a tecnologia sem ser usada por ela.

Minha decisão não foi bem recebida pelas pessoas do mundo do trabalho, em geral, nem mesmo pela maior parte dos amigos e da família. Descobri que, ao não me colocar 24 horas disponível, as pessoas se sentiam pessoalmente rejeitadas. Mas não apenas isso: elas sentiam-se lesadas no seu suposto direito a tomar o meu tempo na hora que bem entendessem, com ou sem necessidade, como se não devesse existir nenhum limite ao seu desejo. Algumas declararam-se ofendidas. Como assim eu não posso falar com você na hora que eu quiser? Como assim o seu tempo não é um pouco meu? E se eu precisar falar com você com urgência? Se for urgência real – e quase nunca é – há outras formas de me alcançar.

Percebi também que, em geral, as pessoas sentem não só uma obrigação de estar disponíveis, mas também um gozo. Talvez mais gozo do que obrigação. É o que explica a cena corriqueira de ver as pessoas atendendo o celular nos lugares mais absurdos (inclusive no banheiro...). Nem vou falar de cinema, que aí deveria ser caso de polícia. Mas em aulas de todos os tipos, em restaurantes e bares, em encontros íntimos ou mesmo profissionais. É o gozo de se considerar imprescindível. Como se o mundo e todos os outros não conseguissem viver sem sua onipresença. Se não atenderem o celular, se não forem encontradas de imediato, se não derem uma resposta imediata, catástrofes poderão acontecer.

O celular ligado funciona como uma autoafirmação de importância. Tipo: o mundo (a empresa/a família/ o namorado/ o filho/ a esposa/ a empregada/ o patrão/os funcionários etc) não sobrevive sem mim. A pessoa se estressa, reclama do assédio, mas não desliga o celular por nada. Desligar o celular e descobrir que o planeta continua girando pode ser um risco maior. Nesse sentido, e sem nenhuma ironia, é comovente.

Por outro lado, é um tanto egoísta, já que a pessoa não se coloca por inteiro onde está, numa aula ou no trabalho ou mesmo em casa – nem se dedica por inteiro àquele com quem escolheu estar, num encontro íntimo ou profissional. Está lá – mas apenas parcialmente. Não há como não ter efeito sobre o momento – e sobre o resultado. A pessoa está parcialmente com alguém ou naquela atividade específica, mas também está parcialmente consigo mesma. Ao manter o celular ligado, você pertence ao mundo, a todo mundo e a qualquer um – mas talvez não a si mesmo.

Me parece descortês alguém estar comigo num restaurante, por exemplo, e interromper a conversa e a comida para atender o celular. Assim como me parece abusivo ser obrigada a aturar os celulares das pessoas ao redor tocando em todas as modalidades e volumes, invadindo o espaço de todos os outros sem nenhuma consideração. Ou ainda estar em um lugar público e ter de ouvir a narração de uma vida privada, uma que não conheço nem quero conhecer. Será que isso é realmente necessário? Será que uma pessoa não pode se ausentar, ficar incomunicável, por

algumas horas? Será que temos o direito de invadir o corpo/tempo dos outros direta ou indiretamente? Será que há tantas urgências assim? Como é que trabalhávamos e amávamos antes, então?

Bem, eu não sou imprescindível a todo mundo e tenho certeza de que os dias nascem e morrem sem mim. As emergências reais são poucas, ainda bem, e para estas há forma de me encontrar. Logo, posso ficar sem celular. Mas tive de me esforçar para que as pessoas entendessem que não é uma rejeição ou uma modalidade de misantropia, apenas uma escolha. Para mim, é uma maneira de definir as fronteiras simbólicas do meu corpo, de territorializar o que sou eu e o que é o outro, e de estabelecer limites – o que me parece fundamental em qualquer vida.

Tentei manter um telefone fixo, com o número restrito às pessoas fundamentais no campo dos afetos e também no profissional. Mas o telemarketing não permitiu. É impressionante como as empresas de todo o tipo – e agora até os candidatos numa eleição – acham que têm o direito de nos invadir a qualquer hora. Considero uma violência receber uma ligação ou gravação dessas dentro de casa, à minha revelia. E parece que sempre encontram um jeito de burlar nossas tentativas de barrar esse tipo de assédio. Assim, também botei uma gravação no telefone fixo – e ele virou um telefone só para recados, porque foi o único jeito que encontrei de impedir o abuso do mercado.

Minha principal forma de comunicação é hoje o e-mail, porque sou eu que escolho a hora de acessá-lo. E, ao procurar alguém, seja por motivo profissional ou pessoal, tenho certeza de não estar invadindo seu cotidiano em hora imprópria. É assim que combino encontros e entrevistas ao vivo, que são os que eu prefiro. Ou marco horário para conversas por Skype com quem está em outra cidade ou país. E quando viajo ou preciso desaparecer do mundo, para ficar só comigo mesma, ou me dedicar a um outro por completo, ou à escrita de um livro, basta deixar uma mensagem automática. Tento me disciplinar para acessar o Twitter, que para mim é hoje uma ferramenta fundamental para dar, receber e principalmente compartilhar informações, em horários específicos. E desligo o computador antes de dormir, como gesto simbólico que diz: fechei a porta.

Uma amiga foi assaltada por uma insônia persistente. Ao despertar, na madrugada, tinha a sensação de que o mundo se movia em ritmo veloz enquanto ela dormia. Parecia que estava perdendo algo importante, que ficaria para trás. E parecia até que estava morta para o mundo, “offline”. Às vezes não resistia e saía da cama para caminhar até o escritório, onde ficava o computador, e entrar no Facebook e no Twitter, dar uma circulada nos sites de notícias, manter-se desperta, presente e alinhada ao mundo que não parava, correndo atrás dele. Depois, passou a deixar o notebook ao lado da cama e já acessava a internet dali mesmo, apesar dos protestos do marido.

Quando a insônia já estava comprometendo seriamente os seus dias, ela procurou um psiquiatra em busca de remédio. O médico perguntou bastante sobre seus hábitos, e ela descobriu que o pesadelo que a deixava insone era aquele computador ligado, com o mundo acontecendo dentro dele num ritmo que ela não podia acompanhar nem mesmo se mantendo acordada por 24 horas. Bastou desligar o computador a cada noite para que passasse a despertar menos vezes e menos sobressaltada nas madrugadas. Aos poucos, voltou a dormir bem. O mundo estava onde devia estar – e ela também, na cama. Estava offline, mas viva.

Conheço pessoas que botam fita adesiva sobre a câmera do computador. Foi o meio encontrado para se protegerem da sensação de que estavam sendo espiadas/monitoradas 24 horas por dia por algum tipo de Big Brother – no sentido do

1984, do George Orwell (não no do reality show da TV Globo). A câmera tinha se tornado uma espécie de olho do mundo, que podia abrir as pálpebras mesmo à revelia, como nas histórias fantásticas e nos filmes de terror.

Conto minhas (des)venturas, assim como as de outros, apenas porque acho que não somos os únicos a ter esse tipo de inquietação. É um momento histórico bem estratégico de redefinição de limites, de territórios e também de conceitos. Que tipo de efeito terá sobre as novas gerações a ideia de que não há limites para alcançar, ocupar e consumir o tempo/corpo dos pais e amigos e mesmo de desconhecidos? Assim como não há limites para ter o próprio tempo/corpo alcançado, ocupado e consumido?

Ainda acho que o gozo de ser imprescindível a quase todos os outros – no sentido de não poder se ausentar ou se calar – e também de ser onipotente – no sentido de alcançar, a qualquer hora, o corpo de todos os outros – é maior do que o incômodo. Mas talvez só aparentemente, na medida em que é possível que não estejamos conseguindo avaliar o estrago que esses corpos/tempos violáveis e violados possam estar causando na nossa subjetividade – e mesmo na nossa capacidade criativa e criadora.

A grande perda é que, ao se considerar tudo urgente, nada mais é urgente. Perde-se o sentido do que é prioritário em todas as dimensões do cotidiano. E viver é, de certo modo, um constante interrogar-se sobre o que é importante para cada um. Ou, dito de outro modo, uma constante interrogação sobre para quem e para o quê damos nosso tempo, já que tempo não é dinheiro, mas algo tremendamente mais valioso. Como disse o professor Antonio Candido, “tempo é o tecido das nossas vidas”.

Essa oferta 24 X 7 do nosso corpo simbólico para todos os outros – e às vezes para qualquer um – pode ter um efeito bem devastador sobre a nossa existência. Um que sequer é escutado, dado o tanto de barulho que há. Falamos e ouvimos muito, mas de fato não sabemos se dizemos algo e se escutamos algo. Ou se é apenas ruído para preencher um vazio que não pode ser preenchido dessa maneira.

Será que não é este o nosso mal-estar?

Viver no tempo do outro – de todos e de qualquer um – é uma tragédia contemporânea.

ANEXO 2

Exclusão digital

Paulo Roberto Feldmann, Folha de São Paulo

O início de um ano sempre nos remete a análises dos sucessos e fracassos obtidos no ano anterior

Deveríamos aproveitar, pois, para fazer um balanço do impacto do uso da Internet e de tudo que dela deriva em nosso país. É inegável que ela traz ganhos imensos de produtividade para as empresas e para as pessoas físicas. Diagnósticos médicos podem ser feitos à distância, com o paciente em um país e o médico em outro; novos métodos de aprendizagem revolucionam a educação; e novas profissões têm sido criadas.

No entanto existe o outro lado. Já temos em nosso país várias categorias de excluídos: os da terra, os da educação, os do emprego, os da saúde e os da moradia, entre outros. Agora estamos passando a conviver com um novo tipo de exclusão. Trata-se da exclusão digital.

Ela é tão ou mais grave que as outras, pois já se torna obstáculo para as pessoas obterem empregos dignos. A exclusão digital é o lado ruim da sociedade do conhecimento -esse termo vem sendo usado para designar uma nova forma de sociedade pós-capitalista, na qual o recurso econômico básico deixou de ser o capital, as matérias-primas e até mesmo a mão-de-obra. Nessa sociedade, o que vale para conseguir emprego é o capital intelectual.

Vários estudos começam a aparecer, evidenciando que a economia baseada no conhecimento não se comporta de acordo com a teoria econômica existente. Por exemplo, as teorias tradicionais realçam a importância do consumo e do investimento. Mas é certo que nem o aumento do consumo leva a um aumento do conhecimento nem um investimento maior na economia leva a uma maior produção de conhecimento.

O que provoca, então, o aumento do conhecimento? A resposta é a qualidade da educação e a capacidade do indivíduo de continuar aprender sozinho. Nessa nova concepção de sociedade, o surgimento de novas teorias e de novas informações é tão intenso que é praticamente impossível para um indivíduo ficar atualizado simplesmente pelos meios tradicionais, ou seja, escolas, faculdades e cursos.

Mais de um terço dos trabalhadores norte-americanos já faz parte daquilo que Peter Drucker, o guru dos gurus da área de gestão de empresas, denominou de trabalhadores do conhecimento. São considerados "empregos do conhecimento" aqueles que exigem muita educação, inclusive de nível superior, e enorme necessidade de constante atualização. É inadequado considerar que essas profissões sejam sempre novas ou que pressupõem só habilidades intelectuais. Um bom exemplo é o do médico, do cirurgião que precisa manter-se desafiadoramente atualizado. Mas, ao mesmo tempo, é indispensável que ele possua habilidades manuais.

No Brasil, infelizmente, o contingente desses novos excluídos poderá ser enorme. Nossas estatísticas na área educacional estão abaixo do sofrível. Só sete países da América Latina possuem mais de 10% de analfabetos. Com os nossos 14,4% de analfabetos, estamos em companhia de República Dominicana, Bolívia, Honduras, El Salvador, Guatemala e Haiti. Tão ruim quanto isso, no Brasil os jovens ainda não estão na universidade.

O acesso à Internet no Brasil ainda está restrito a privilegiados; o risco de uma exclusão social via exclusão digital é enorme

Estudos da OCDE e do Bird mostram que na grande maioria dos países desenvolvidos mais de 40% dos jovens na faixa etária de 18 a 24 anos estão na universidade. Na Argentina e no Chile, essa taxa é respectivamente de 39% e de 27%. No Brasil, ela é assustadoramente baixa: 15%. O problema se agrava muito na sociedade do conhecimento, pois o papel da universidade se amplifica.

Mesmo assim a universidade é necessária, mas não é suficiente. Todo indivíduo precisa ter acesso a um telefone e a um computador. E, por isso, o desafio para o Brasil é muito maior. Assim como já existe uma grande distância entre a elite universitária e a grande massa de semi-analfabetos, agora essa distância tende a aumentar entre aqueles que têm e aqueles que não têm computador e telefone. Se nada for feito, as enormes diferenças sociais em nosso país vão gerar um "apartheid" digital.

Parece incrível, mas as estatísticas mostram que metade dos brasileiros nunca utilizou um telefone fixo e que, de cada cem brasileiros, só seis possuem computador. Nos EUA, essa taxa é dez vezes maior. Até a Argentina está melhor do que nós. O acesso à Internet no Brasil ainda está restrito às classes privilegiadas. Nesse aspecto as estatísticas divergem, mas variam de 8 milhões a 13 milhões de brasileiros plugados na rede -o que, de qualquer forma, é menos de 10% da nossa população. Nos EUA, essa porcentagem é próxima de 50 %.

O risco da exclusão social via exclusão digital é enorme. O indivíduo, após adquirir uma formação, precisa aprender sozinho para poder se manter atualizado. E a Internet desempenha um papel crucial nessa questão, criando novas fontes de conhecimento ou complementando a escola tradicional.

Se a Internet fica limitada a poucos privilegiados, ela tende a aprofundar ainda mais as diferenças sociais.

Iniciativas como as da ONG Comitê para a Democratização da Informática, do Rio de Janeiro, ou do Instituto Florestan Fernandes, de São Paulo, que querem dotar as populações mais carentes de computadores e de linhas de comunicação, têm se mostrado como um caminho promissor.

No entanto o Estado brasileiro muito pouco tem feito diante dessa questão. E não adianta imaginarmos que o mercado irá resolver esse problema. No século 21, o poder e a riqueza das nações serão derivados do saber. Um país que não leva em consideração essa questão está fadado a participar do comércio internacional apenas de forma marginal, eventualmente exportando produtos agrícolas. Hoje o que conta são os chamados produtos de alta tecnologia, como computadores, software, celulares e fármacos. Neles, o componente principal é o conhecimento.

Parece evidente que nenhuma nação poderá sobreviver dignamente se não fizer parte da sociedade do conhecimento. O desafio para nós é enorme. Não podemos perder mais tempo.