



JANICE MARIA OLIVEIRA ROSÁRIO

**PRÁTICAS DE LEITURA NO LIVRO DIDÁTICO FUNDAMENTADAS NA
HISTÓRIA DA LEITURA E NAS PRÁTICAS SOCIAIS**

**Lavras – MG
2022**

JANICE MARIA OLIVEIRA ROSÁRIO

**PRÁTICAS DE LEITURA NO LIVRO DIDÁTICO FUNDAMENTADAS NA HISTÓRIA DA
LEITURA E NAS PRÁTICAS SOCIAIS**

Monografia apresentada à Universidade Federal de
Lavras, como parte das exigências do Curso de
Licenciatura Plena em Letras, para a obtenção do
título de Licenciado.

Orientador:

Prof. Dr. Márcio Rogério de Oliveira Cano

Lavras – MG

2022

Rosário, Janice Maria Oliveira.

Práticas de leitura no Livro Didático fundamentadas na história da leitura e nas práticas sociais / Janice Maria Oliveira Rosário. - 2022.

46 p.

Orientador(a): Márcio Rogério de Oliveira Cano.

TCC (graduação) - Universidade Federal de Lavras, 2022.
Bibliografia.

1. Leitura. 2. Ensino-aprendizagem. 3. Livro Didático. I. Cano, Márcio Rogério de Oliveira. II. Título.

JANICE MARIA OLIVEIRA ROSÁRIO

**PRÁTICAS DE LEITURA NO LIVRO DIDÁTICO FUNDAMENTADAS NA HISTÓRIA DA
LEITURA E NAS PRÁTICAS SOCIAIS**

Monografia apresentada à Universidade Federal de
Lavras, como parte das exigências do Curso de
Licenciatura Plena em Letras, para a obtenção do
título de Licenciado.

Profa. Dra. Helena Maria Ferreira (UFLA)
Profa. Dra. Raquel Márcia Fontes Martins (UFLA)

Orientador(a):

Prof. Dr. Márcio Rogério de Oliveira Cano

**LAVRAS – MG
2022**

Aos meus pais, Maria Célia e Fábio.

DEDICO

AGRADECIMENTOS

À Deus, primeiramente, por me iluminar e guiar até a aqui.

À minha família, especialmente meus pais, Maria Célia e Fábio, por todo apoio, amor, carinho e dedicação, que me impulsionaram a ser quem sou.

Ao professor Márcio Rogério de Oliveira Cano, pela paciência, pela dedicação e pela atenção com a construção e orientação deste trabalho.

À professora Helena Maria Ferreira e à professora Raquel Márcia Fontes Martins, pela leitura precisa do trabalho e participação na banca examinadora.

Às professoras e aos professores do Departamento de Estudos da Linguagem, que contribuíram, com carinho e dedicação, para o meu crescimento pessoal e profissional.

À professora Helena Maria Ferreira que conduziu com amor, carinho e dedicação minha trajetória no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência e no Programa de Residência Pedagógica, agradeço a oportunidade de vivenciar a prática docente ao lado de professores e de colegas de curso que admiro.

Às amigas consolidadas da minha cidade natal, Oliveira, e às amigas construídas no curso de Letras.

*“A leitura é para a mente o que a música é para o espírito.
A leitura desafia, capacita, encanta e enriquece.” (Fischer)*

RESUMO

O presente trabalho possui como objetivo analisar de que forma as práticas de leitura são desenvolvidas nos Livros Didáticos (LD) disponibilizados às redes públicas de ensino, relacionadas às práticas de leitura presentes na historicidade. Busca-se investigar e refletir a forma com que essas práticas se fazem presentes no livro didático e quais as possibilidades de propor outras formas de leitura. As práticas de leitura são variadas e devem ser utilizadas a fim de garantir que cada texto seja lido cumprindo seu propósito, e, conseqüentemente, sendo mais efetivo na vida dos leitores. Posto isso, esta pesquisa se justifica por expor problemáticas acerca do trabalho com as práticas de leitura oferecidas no LD. Nesse caminho, as reflexões propostas neste trabalho encontram-se ancoradas nos estudos expostos no livro *História da leitura*, de Steven Roger Fischer (2006); nas estratégias de leitura propostas por Isabel Solé (1998) e nos estudos acerca dos gêneros textuais no livro didático, defendidos por Carmi Ferraz Santos e Márcia Mendonça (2007). A análise foi realizada tendo como objeto de pesquisa a primeira unidade do livro do 9º ano da coleção *Português: conexão e uso*, de Dileta Delmanto e Laiz B. de Carvalho (2018). Por meio do trabalho, foi possível perceber que a forma que as práticas de leitura são sugeridas se perdem, em partes, das práticas presentes na historicidade. Para mais, as práticas presentes na unidade não levam em consideração a leitura dos alunos, e não valorizam a fruição e criticidade deles, de modo a não priorizar o desenvolvimento dos alunos como leitores que interagem e participam ativamente do texto lido.

Palavras-chave: Leitura; Ensino-aprendizagem; Livro didático.

ABSTRACT

The present work aims to analyze how reading practices are developed in textbooks made available to public schools, related to reading practices in historicity. The study seeks to investigate and reflect on how these practices are present in the textbook and what are the possibilities for proposing other forms of reading. Reading practices are varied and must be used to ensure that each text is read fulfilling its purpose, and, consequently, being more effective in the readers' lives. That said, this research is justified by exposing problems about working with the reading practices offered in the textbook. In this way, the reflections proposed in this work are anchored in the studies exposed in the book *História da Leitura* by Steven Roger Fischer (2006), in the reading strategies proposed by Isabel Solé (1998), and in the studies about textual genres in the textbooks defended by Carmi Ferraz Santos and Márcia Mendonça (2007). The analysis was carried out as a research object in the first unit of the 9th-grade book of the *Português: Conexão e Uso* by Dileta Delmanto and Laiz B. de Carvalho (2018). Through the work, it was possible to perceive that the way that the reading practices are suggested is lost, in parts, of the practices present in the historicity. Furthermore, the practices in the unit do not take into account the students' reading and do not value their enjoyment and critically, so as not to prioritize the development of students as readers who interact and actively participate in the text read.

Keywords: Reading; Teaching-learning; Textbook.

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| 1. INTRODUÇÃO..... | 11 |
| 2. LEITURA | 12 |
| 2.1 História da leitura | 12 |
| 2.2 Concepções de leitura..... | 16 |
| 3. LIVRO DIDÁTICO..... | 20 |
| 3.1 As práticas de leitura no Livro Didático | 21 |
| 4. METODOLOGIA..... | 25 |
| 5. ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO | 26 |
| 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 43 |
| REFERÊNCIAS..... | 45 |

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho é resultado dos questionamentos da pesquisadora acerca do desenvolvimento do eixo leitura no Livro Didático (LD) de Língua Portuguesa disponibilizado nas redes públicas de ensino. Os Livros Didáticos são materiais de cunho pedagógico disponibilizados pelo MEC (Ministério da Educação), por meio do PNLD (Programa Nacional do Livro e do Material Didático), às escolas e demais instituições públicas e/ou filantrópicas. O LD é utilizado como fonte de informações e como um banco de atividades a fim de auxiliar o docente em suas práticas pedagógicas.

No entanto, geralmente, quando a temática de leitura é trabalhada, não costuma ser almejada, por parte dos materiais didáticos ou até mesmo dos professores, a interação, o gosto e o prazer dos alunos, logo, o campo da leitura é reduzido a objetivos descontextualizados, às atividades de localização de informações específicas e às avaliações. Portanto, faz-se necessário, nesta pesquisa, o estudo e o aprofundamento sobre a temática de leitura, com propósitos de ensino e de aprendizado que se estenda a caminhos que envolvam a interação, a fruição e as múltiplas funções sociais do ato de ler.

Portanto, busca-se analisar, por meio das práticas de leitura oferecidas no material didático de que forma o Livro Didático oferece as atividades do eixo leitura, visto que, de acordo com o que é defendido no trabalho presente, quando as práticas sociais de leitura são utilizadas de forma “correta” nas salas de aula, ensinando aos alunos a ler por meio de objetivos e das práticas que estão presentes na sociedade, o ensino-aprendizado da leitura se torna mais profícuo, ou seja, os alunos compreendem melhor o papel e a importância da leitura em seu cotidiano, fazendo com que entendam melhor o sentido geral dos textos a serem lidos, dentro e fora das escolas.

Em síntese, estabelecemos um diálogo com os estudos sobre a historicidade da leitura na sociedade por meio de Fischer (2006), passando pelo conceito do que é leitura para diversos autores, em Solé (1998) nos respaldamos para desenvolvermos esta pesquisa de forma a focar nas estratégias de leitura, e os conceitos dos gêneros textuais presentes no livro didático por meio, principalmente, de Santos e Mendonça (2007). Ao longo da pesquisa nos amparamos nas diretrizes da BNCC e do site do MEC, buscando entender de que forma os órgãos governamentais responsáveis pela criação e distribuição do material didático defendem e

propõem o ensino de leitura em suas diretrizes.

Dessa forma, o presente trabalho expôs, por meio de um levantamento bibliográfico e análise de livro didático, a importância do processo da leitura na formação dos alunos, a fim de que se tornem bons leitores, isto é, um leitor ativo, um leitor que interage com o texto, o processa, o examina e que sabe que o ato de ler pressupõe um objetivo específico, e que para o bom desempenho dos processos citados, é necessário utilizar da prática de leitura que seja pertinente ao gênero a ser explorado para que o sentido desse gênero seja construído da melhor forma.

2. LEITURA

2.1 História da leitura

Baseado no livro *História da Leitura* de Steven Roger Fischer (2006), o presente tópico apresenta o percurso da história da leitura, tendo como foco as práticas de leitura em determinadas épocas e como elas evoluíram com o passar dos anos de acordo com as evoluções tecnológicas e demais eventualidades.

Nesse sentido, partimos da escrita, que nasceu da necessidade de arquivar coisas, como nomes, datas, valores e documentos em geral, não possuindo a função de produzir um discurso próprio, mas sim de guardar informações das linguagens orais na memória e, por isso, se desenvolveu cada vez mais de acordo com as necessidades da sociedade. Assim sendo, a leitura nasceu da necessidade de decodificar os símbolos gravados pela escrita, ou seja, era apenas a decodificação das informações arquivadas e, quanto mais se fazia a arquivação de dados, mais se desenvolvia. Tempos depois, a leitura passou a ser basicamente a compreensão de textos e até hoje segue evoluindo. À vista disso, Fischer (2006, p. 11) afirma que “a definição de leitura continuará, por certo, a se expandir no futuro porque, assim como qualquer outra aptidão, ela também é um indicador do avanço da própria humanidade”.

A história da leitura é complexa e mostra que é responsável por grandes e importantes revoluções vividas pelos sujeitos. Ela segue revolucionando a sociedade e se tornou indispensável no dia a dia dos seres humanos. Na antiguidade, nem todos os sujeitos tinham o privilégio de obter a capacidade leitora, mas principalmente fatores como a religião, a literatura e a administração de comércios faziam cada vez mais as pessoas necessitarem de serem leitores. Já

nos dias atuais, se tornou praticamente impossível se socializar sem a leitura, uma vez que as interações pessoais e de negócios dependem do ato de ler. Diante do postulado, Fischer (2006, p. 40) defende que “todos nós, sem exceção, somos súditos inconscientes da leitura”.

Apesar de a leitura nascer da escrita, elas têm prioridades diferentes. A leitura não tem uma definição exata, visto que, segundo Fischer (2006), está em constante evolução, no entanto, ela não é apenas a junção do som ao grafema, mas envolve fundamentalmente o significado. Na antiguidade, nem todos tinham a necessidade de aprender a ler, apenas aqueles que precisavam reter uma informação específica, essas informações vinham entalhadas em madeiras e com o passar do tempo passaram a estar escritas em tabuletas de argila e em papiro. A escrita passou a ser uma ferramenta importante para que os povos pudessem armazenar informações e isso facilitava a contabilidade, a guarda de materiais, nomes, datas e lugares, por isso, “toda a ‘leitura’ antiga envolvia um reconhecimento muito simples de códigos e estava invariavelmente centrada na execução de tarefas” (FISCHER, 2006, p. 15).

Na Grécia e Roma antigas a palavra falada ainda era mais relevante que a palavra escrita, por isso, senhores e senhoras e os patrícios não sentiam necessidade de aprender a ler mais do que o básico, então tinham escravos ou empregados alfabetizados para realizarem grandes leituras para eles. Mas isso começa a mudar a partir de meados do século IV a.C. quando o papiro passou a ser comercializado no Egito que produziam enormes quantidades para os gregos e o crescimento desse comércio promoveu a popularização da leitura e da escrita na região mediterrânea, sendo assim, os livros e a leitura passam a ser habituais na região, já que o papiro era de mais fácil manuseio que as tabuletas de argila e demais materiais utilizados para a escrita. Pouco depois, passaram a ser utilizados os rolos de pergaminho que rapidamente deixou de ser produzido em rolos e passou a ser produzido de forma encadernada, tornando-se ainda mais fácil de manusear e de mais fácil acesso.

Durante a antiguidade a leitura era quase sempre oral e pública, visto que passou a ser usada de forma mais generalizada na vida pública a partir do século VI a.C, sendo assim, ela passou a ser mais do que arquivo e transmissão de informações, passou a ser a “voz” do escriba, ela servia apenas para registrar o texto oral, desse modo, ela guardava também o espírito do texto.

Os gregos começaram a praticar a leitura cultural expressiva (leitura em voz alta para que um certo público fosse ouvir a leitura dos escritores e oradores), assim como os romanos e os judeus. Os judeus por sua vez, utilizavam essa prática como exercício de religiosidade. Já os

romanos e gregos utilizavam a leitura pública como forma de espetáculo, apresentando peças e escritos filosóficos. Em virtude de a oralidade ser mais apreciada que a escrita nessa época, as pessoas quando ouviam uma leitura pública prezavam pela arte da oratória, logo, o que as agradavam não era o conteúdo do texto por si só, mas a forma como era declamado, a entonação e a paixão do orador ao fazer aquilo. À vista disso, a escrita passava a ser mais do que armazenar informações necessárias e “a leitura não era mais um simples recurso de memória, mas um canal autônomo para a transmissão de informação, interpretação e criação” (FISCHER, 2006, p. 51).

A religião foi relevante na evolução da história da leitura e Fischer (2006, p. 37) defende isso afirmando que “ao longo da história, a religião foi um dos principais motores da alfabetização”. Essa afirmação é condizente pelo fato de que os padres estavam entre os primeiros leitores da sociedade e eles transmitiam esse ensinamento para os seminaristas mais jovens e paroquianas. Além disso, a religião interfere na leitura da sociedade ocidental, visto que, a princípio, apenas os padres eram considerados dignos para ler a bíblia, então a leitura religiosa era praticada de forma oral nas igrejas, posteriormente, os fiéis passaram a ter permissão para ler a bíblia e isso incentivava que as pessoas aprendessem a ler para praticar a leitura bíblica, aliás, muitas mães ensinavam seus filhos ainda crianças a lerem utilizando pequenos livros de orações e cantigas da igreja, além da própria bíblia.

Após a era da leitura oral pública e a leitura pessoal por necessidade, a leitura silenciosa se faz presente e necessária para a sociedade, uma vez que é uma prática mais pessoal, que garante uma maior concentração e aprofundamento no conteúdo do texto, contudo, essa prática só passa a ser realmente praticada a partir da idade média. Fischer (2006, p. 84) relata que uma das primeiras manifestações dessa prática de leitura foi em uma palestra religiosa, em que São Cirilo de Jerusalém pediu que as paroquianas lessem em silêncio, apenas movimentando a boca e Agostinho refletiu que esse pedido era para que Ambrósio não fosse incomodado, tendo assim uma relação mais profunda com o texto que estava lendo.

O ato da leitura passou de público para privado principalmente como um meio de ler em “segredo” em silêncio, como uma forma de o indivíduo se aproximar mais do texto lido, estabelecendo uma relação mais íntima e reflexiva, sem interrupções externas como perguntas e comentários de outras pessoas, mas apenas os próprios apontamentos internos e pessoais do leitor, tornando-se então parte de uma experiência interior dos sujeitos. No entanto, não foi apenas para isso que a leitura silenciosa colaborou, mas também para a “comunicação sem

censura”.

Os dogmas institucionalizados e o rígido controle eram comuns na Idade Média, principalmente por parte da igreja, que apesar de ter certa relevância na evolução da leitura, com a inquisição, tentava controlar quais livros poderiam ser lidos, e aqueles que não eram aprovados deviam ser reimpressos, proibidos, ou até mesmo queimados, além disso, os leitores dos livros proibidos corriam o risco de sofrer repreensão pública. Logo, a leitura silenciosa possibilitava que as pessoas lessem sobre ideias heréticas sem temer serem flagradas. Por consequência, os sujeitos passaram a ser mais informados em relação a questões e conceitos proibidos até então, e esses conhecimentos fora do controle das autoridades causaram inquietação e questionamentos que resultaram em mudanças significativas para a sociedade. A leitura silenciosa, também chamada na época de leitura interna, era reconhecida até mesmo como prática de meditação, como afirma (CHARTIER E CAVALLO, 2009), “com o códex, na Alta Idade Média surge a maneira silenciosa de ler, sobretudo textos religiosos que exigiam uma leitura meditativa”.

“Nesse momento, a oralidade enfraquecia-se diante da página impressa de Gutemberg” (FISCHER, 2006, p. 185). A Era do Papel e a prensa de Gutenberg fez com que os materiais, os temas, a linguagem e as práticas de leitura começassem a mudar. Essas mudanças trouxeram transformações para toda a sociedade europeia anunciando uma das maiores rupturas intelectuais e sociais da história. Com isso, os livros passaram a ter preços mais acessíveis e conseqüentemente uma maior adesão, assim, deixou de ser um objeto magnífico, transformando-se simplesmente em livro, e esse processo mudou fundamentalmente a prática de leitura da época.

A revolução da impressão tornou-se um empreendimento capitalista que colocava a quantidade à frente da qualidade e a consequência foi a redução do tamanho do livro. Para mais, a imprensa modificou a sociedade, possibilitando uma quantidade infinita de livros que até então eram limitados, tornando viável a sociedade moderna. Fischer (2006) defende que a imprensa para a humanidade foi tão importante quanto o domínio do fogo e da roda. E assim, se deu a revolução da leitura. Os romances começaram a ser vendidos em larga escala principalmente na França, espalhou-se pelo mundo e até hoje os best-sellers de romance abordando diferentes temáticas seguem sendo conhecidos em várias partes do mundo, possibilitando que diferentes países leiam a mesma coisa.

No entanto, essa “cultura” de ler a mesma coisa em diferentes lugares do mundo pode

causar o fim da diversidade étnica e linguística, não só na leitura, mas em outros aspectos do cotidiano. Ou seja, “a leitura é uma poderosa ferramenta internacional. Mas também pode impor valores e alienar, obscurecendo ou até suprimindo identidades nacionais. A leitura é para a mente o que o alimento é para o corpo. A pessoa é aquilo que ela lê” (FISCHER, 2006, p. 288).

No século XV surgiram os primeiros jornais do mundo, trazendo novas práticas de leitura à sociedade. No século XVI eles passaram a ser impressos em maiores quantidades, de formas menores, mais baratas e fáceis de carregar. Fischer (2006, p.234) defende que a partir do fim do século VXII “o próprio conceito acerca da principal função da leitura se modificava: da concentração para o acesso a mais informações” ou seja, o jornal diário ou semanal tornou-se a principal fonte de informações entre as pessoas e o mundo. Com isso, a partir do século XX houve necessidade de modificar a estrutura dos jornais novamente, acarretando então novas práticas de leitura, e isso segue até hoje.

Com as tecnologias digitais, passamos a ler não só notícias de forma impressa, mas principalmente por meios digitais como celular, computador, tablet etc. modificando novamente as práticas sociais e pessoais de leitura. Além disso, no passado, as pessoas separavam um tempo do seu dia para fazer a leitura dos jornais, atualmente essa leitura informativa é feita a qualquer momento, de qualquer lugar, como no carro, no transporte público, no trabalho etc.

Não só a leitura de jornais passou a ser feita de forma digital, mas qualquer outro tipo de leitura, acrescentando então aos tipos de práticas de leitura social e modificando a sua essência. Ademais, ter acesso a livros e informações torna-se cada vez mais fácil, rápido e barato, no entanto, esse bombardeio de informações pode ser maléfico à sociedade devido à dificuldade que as pessoas podem ter para distinguir o que é realmente verídico.

Em síntese, a leitura para Fischer é uma aptidão natural que se aperfeiçoa a cada prática e sempre teve como finalidade o conhecimento. E é tendo isso em vista que o presente trabalho faz um levantamento acerca das práticas de leitura trazidas pelo livro didático a fim de mostrar que a leitura é um processo que requer estratégias e objetivos, por isso a importância de trabalhar a partir das suas diferentes práticas e mostrar que “nenhum texto é definitivo, pois o leitor o reinventa a cada leitura” (FISCHER, 2006, p. 314).

2.2 Concepções de leitura

Fundamentado na enunciação da história da leitura, vemos que a evolução das práticas

leitoras vem acontecendo há centenas de anos, fazendo parte cada vez mais de cada momento da vida dos sujeitos, no entanto, surgem alguns questionamentos no que tange a forma com que a escola ensina o eixo leitura e o seu espaço na sociedade. Uma problemática no ensino da leitura nas escolas e nos livros didáticos está em não deixar claro aos estudantes a definição de o que é a leitura e qual papel ela ocupa na vida dos alunos e na sociedade de forma geral, fazendo com que as práticas leitoras não sejam utilizadas das formas mais adequadas.

Uma vez que a leitura é um processo interativo entre o leitor e o autor, o leitor é um participante ativo no processo de leitura, sendo assim, se o estudante/leitor tiver conhecimento acerca das definições, funções, estratégias e práticas de leitura, a interação com o texto pode ocorrer de forma mais propícia. Sendo assim, cada gênero textual deve ser lido a partir da prática necessária para ele, uma vez que “os gêneros se definem justamente por serem a intersecção dessas condições de produção, ou seja, são respostas às necessidades humanas de comunicação, são fenômenos ou entidades sociocomunicativas” (SANTOS & MENDONÇA, 2007, p. 38-39).

O conhecimento de mundo dos alunos é um elemento fundamental na construção do processo de leitura. Ao começar a aprender a ler e a praticar a atividade leitora, os alunos não conhecem a prática de leitura como processo interativo, por isso, seria propício que os professores ensinem e deixem isso sempre bem claro. Para mais, as definições de leitura podem ser muitas, variando de autor para autor, assim, cada um a definirá de um modo diferente, no entanto, essas definições não anulam umas às outras, contrariamente, elas se somarão, obtendo então um sentido mais completo acerca do eixo de leitura.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) “o eixo leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação” (BRASIL, 2019). A BNCC traz, por exemplo, várias funções de leitura, como a leitura por fruição, para pesquisa, para conhecimento etc., além de defender que a leitura não precisa ser necessariamente escrita, podendo também ser encontrada em imagens estáticas ou em movimento e nos sons.

Anteriormente, vimos que para Fischer (2006), no início, a leitura era mera capacidade de obtenção de informações, mais tarde, passou a significar a compreensão de um texto contínuo, mas que, essa definição continuará a se expandir de acordo com a evolução da humanidade. Por sua vez, Isabel Solé (1998), defende que a leitura é um processo entre o texto e o leitor que ocorre por meio dos objetivos que irão guiar a leitura, uma vez que a leitura sempre é feita para alcançar

alguma finalidade. Já Koch e Elias (2008), defendem o eixo de leitura como uma prática interativa e produtora de sentidos, haja vista que os sentidos são construídos apenas pela interação texto-sujeito. Porém, essa construção não se faz somente pela decodificação de aspectos linguísticos, pois essa atividade implica experiências do leitor, ou melhor, conhecimentos de mundo e, também, estratégias de leitura, como a pré-leitura, as inferências e as verificações, que devem ser ensinadas em sala de aula.

Para Rojo (2004), existem quatro concepções de leitura, sendo: a leitura como decodificação, que traz a leitura como a decodificação de grafemas em morfemas para acessar o sentido; a leitura como ato de cognição, que é a leitura como um ato de compreensão; a leitura como forma de interação, que diz respeito à interação entre o autor e o leitor do texto; e, por fim, a leitura como prática sociodiscursiva definida como "um ato de se colocar em relação um discurso [texto] com outros discursos" (ROJO, 2004, p. 3). E Antunes (2003) aponta que a atividade de leitura completa a atividade de escrita, além de ser muito mais que a simples decodificação dos sinais gráficos, mas uma atividade de interação entre os sujeitos.

Abrangendo as concepções de o que é leitura para esses autores, é imprescindível considerarmos que para a realização da leitura são necessários certos procedimentos. Para o trabalho com o eixo de leitura em sala de aula é importante que os docentes tracem as definições desses procedimentos, assim, os alunos não ficarão “perdidos” em relação aos textos a serem lidos e em relação a função daquele gênero discursivo no mundo, sabendo para que serve, com qual objetivo aquela leitura deve ser feita, de que modo, utilizando de qual prática etc.

No que tange às funções da leitura, Antunes (2003) defende que o ensino de leitura deve ser percorrido pela tríplice função que esse eixo preconiza nas inúmeras interações dos leitores com os textos. Para a autora, estas são as funções: ler para informar-se; ler para deleitar-se; ler para entender as particularidades da escrita. A primeira função, ler para ser um sujeito informado, traz a leitura como uma busca interpretativa, ou seja, a partir dos conhecimentos prévios do leitor, ele terá “instruções” para compreender e participar ativamente do texto, ampliando a construção dos sentidos.

A segunda função, a da fruição, diz respeito a leitura como distração, momento de curtição, trazendo a leitura que se aproxima do prazer estético, objetivando estimular e incentivar o gosto pela leitura. É importante que os professores incentivem esse tipo de leitura, trazendo sempre as mais diversificadas leituras possíveis, permitindo aos alunos o contato com os gêneros

literários. Esses tipos textuais devem ser trabalhados de forma a priorizar o sentido geral do texto, e não de forma literal, fazendo que o texto perca a sua função real que é a fruição.

Por fim, a terceira função diz respeito à leitura que tem como objetivo a compreensão das particularidades da escrita por meio do ato de ler. Antunes (2003) cita que a leitura pode favorecer uma aproximação às especificidades da escrita, aumentando a competência discursiva na língua escrita e oral, posto que ela amplia, de forma contextualizada, repertórios linguísticos (morfológicos e sintáticos) e de informação/argumentação para o leitor e, por isso, impulsiona as futuras criações textuais dos discentes. Em outras palavras, nessa função busca-se, também,

estabelecer relações entre as partes do texto, tanto na produção como na leitura/escuta, considerando a construção composicional e o estilo do gênero, usando/reconhecendo adequadamente elementos e recursos coesivos diversos que contribuam para a coerência, a continuidade do texto e sua progressão temática (BRASIL, 2019, p. 73).

Relativamente às estratégias de leitura, Solé (1998, p. 73) afirma que “o ensino de estratégias de compreensão contribui para dotar os alunos dos recursos necessários para aprender a aprender”. Partindo disso, a autora apresenta três estratégias que objetivam ensinar aos alunos a planejar a tarefa de leitura, facilitar o controle do que se lê e com quais objetivos. Dentre as estratégias, estão: (i) pré-leitura, a qual tem como objetivo apresentar o texto ao aluno, definir o objetivo da leitura, ativar o conhecimento prévio, estabelecer previsões sobre o texto e dar aos alunos a chance de fazer perguntas sobre o texto; (ii) durante a leitura, a qual o professor deve trabalhar o processo de leitura, a prática de leitura a ser utilizada, como a leitura será feita (se é individual ou compartilhada, por exemplo), a utilização da leitura independente, e a resolução de dúvidas que os alunos vão tendo ao longo do processo; e, por último, (iii) pós-leitura, em que o professor deve ensinar aos alunos a encontrar a ideia principal do texto, ensinar a fazer o resumo dos textos e a formular e a responder perguntas, visto que nem sempre elas servem para avaliar, mas, também, para conferir a leitura.

Seguindo essa perspectiva, Solé (1998, p. 22) defende que “a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto; e neste processo tenta-se satisfazer [*obter uma informação pertinente para*] os objetivos que guiam sua leitura”. Isto posto, é pertinente que os professores de Língua Portuguesa deixem claro aos seus alunos quais são os objetivos de determinada leitura, essa clareza fará com que o aluno se torne um leitor ativo, isto é, um leitor que interage com o texto, o processa, o examina e que sabe que o ato de ler pressupõe um objetivo específico. Por

isso, a importância de o aluno ser instruído para entender que os sujeitos leem para suprir objetivos, podendo ser: para fruição - ler um *best seller* ou um cânone -; para buscar informações - ler as últimas notícias sobre a cidade que reside -; para aprender - ler para fazer uma receita culinária -, entre outros fins. Além disso, o aluno deve entender que cada tipo de leitura requer uma prática de leitura diferente.

Como mencionado, uma problemática no ensino de leitura nas escolas e nos livros didáticos é o fato de a leitura muitas vezes ser trabalhada a partir de práticas de leitura lineares e literais, ou seja, fazendo decodificação, localização de informações e repetição ou cópia de respostas em questionários. Esse modo engessado de trabalhar a leitura se torna maçante, podendo fazer com que os alunos não criem o senso estético necessário para apreciar a leitura em sua função de deleite ou em suas demais funções. Nos livros didáticos, por exemplo, são abordados vários gêneros literários, mas quando não são trabalhados a partir das práticas necessárias, perdem sua função, excluindo o prazer estético do texto literário ou o sentido geral dos textos necessários para o cotidiano, podendo causar aos alunos a falta de gosto pela literatura e falta de criticidade para fazer as leituras necessárias de acordo com seus objetivos.

De acordo com Rojo, “as práticas de leitura na vida são muito variadas e dependentes de contexto, cada um deles exigindo certas capacidades leitoras e não outras” (ROJO, 2004, p. 2). Partindo dessa perspectiva, nos atentamos à importância de trabalhar as práticas de leitura nas escolas, visto que os alunos precisam saber distinguir os tipos textuais de acordo com suas necessidades e objetivos. Ou seja, os alunos precisam não só reconhecer os gêneros do discurso de acordo com seus objetivos, como também saber os procedimentos necessários para realizar cada prática de leitura.

No livro *História da Leitura*, Fischer (2006) traça a história da leitura ao longo dos anos apresentando algumas práticas de leitura realizadas pelas sociedades. Das práticas presentes em seu livro estavam: a leitura como espetáculo, a leitura para reter informações, leitura informativa, leitura íntima/reflexiva, leitura subversiva (revolucionária), a leitura religiosa e a leitura cultural. Essas práticas permeiam a sociedade desde o início das práticas leitoras na Grécia e Roma antigas e seguem presentes na vida dos sujeitos, podendo ter passado por algumas modificações na forma de praticá-las ou não.

3. LIVRO DIDÁTICO

3.1 As práticas de leitura no Livro Didático

Há muitos anos as leituras nas salas de aula vêm sendo praticadas de um mesmo modo, geralmente, partindo de um modelo de leitura controlado, e isso acontece principalmente porque é dessa forma que o livro didático oferece as práticas de leitura, todas iguais, independente do gênero a ser lido. Por muitas vezes, é sugerido que os alunos pratiquem a leitura silenciosa a fim de assimilar o conteúdo do texto com o único objetivo de responder às questões de conferência de leitura ou fazer análises linguísticas.

Dessa forma, os gêneros textuais são utilizados de forma linear, restringindo-se como base para a análise de formas linguísticas, realizando análises morfológicas e sintáticas por meio de palavras ou períodos soltos, retirados do contexto, podendo fazer com que os gêneros percam seu sentido geral e função. Essa prática não se justifica, uma vez que pode ser prejudicial ao processo de aprendizagem dos estudantes, isso se sustenta pelo fato de que para o socioconstrutivismo,

um princípio básico é a compreensão da aprendizagem não como uma transferência de saberes, neutra e linear, mas como processo dinâmico de (re)construção e (re)acomodação de conceitos, mediado pelos interlocutores (professor, pais e colegas, por exemplo) e também pela linguagem (VYGOTSKY, 1989^a apud SANTOS & MENDONÇA, 2007, p.38).

Devido a relevância do LD, ele é o material didático mais utilizado em sala de aula pelos profissionais docentes, e mesmo estando presente no dia a dia das escolas de forma tão efetiva, ainda há controvérsias em relação a sua estruturação, conteúdo e a maneira como é utilizado, no entanto, a presente pesquisa objetiva-se em fazer um recorte relativamente às práticas de leituras nele oferecidas.

O livro didático utilizado nas escolas públicas é um material de cunho pedagógico oferecido gratuitamente pelo governo federal por meio do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), ele é utilizado como fonte de informações e como um banco de atividades a fim de auxiliar o docente em suas práticas pedagógicas. Ou seja, é um material instrutivo próprio para a sala de aula que funciona como um guia, focando no ensino e exposição de conteúdos pedagógicos. Segundo o site do Ministério da Educação (MEC),

O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais,

municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público (BRASIL, 2018).

Além das problemáticas já mencionadas acerca do eixo leitura no LD e no trabalho em sala de aula, há outras controvérsias ao que tange o livro didático de forma geral, sendo duas delas: a dependência em seu uso e falta de diversidade e pluralidade regional/cultural.

A dependência do livro se trata do fato de que em determinadas situações, alguns professores acabam utilizando em suas aulas apenas o material didático, deixando assim de produzir materiais personalizados de acordo com a escola, a turma e os alunos, ou seja, não é priorizada as individualidades dos estudantes, e o foco é apenas em aplicar o conteúdo, independente do desenvolvimento da turma.

De acordo com Cano (2006), essa dependência que o professor tem em usar o livro didático se dá por duas situações, entre outras, sendo: determinadas situações como a alta demanda de profissionais professores, que ocorreu em um momento específico, resultando na alta oferta de cursos de formação de professores, mas a quantidade, em alguns casos, não colocou em questão a qualidade, acarretando então a má formação de alguns profissionais docente, prejudicando a capacidade de esses elaborarem materiais didáticos de qualidade; a segunda situação é quando ocorre a desvalorização salarial dos professores, que precisam recorrer a mais de um emprego, e assim passam a não ter tempo para a elaboração de materiais didáticos de qualidade de acordo com a particularidade de suas turmas.

Sendo assim, nas duas situações citadas acima, o professor se vê na necessidade de recorrer ao livro didático de forma exclusiva e acaba criando uma dependência desse material, causando então certa falta de autonomia. Também, as duas situações geralmente não são criadas por responsabilidade dos professores, mas por falta de estruturação, planejamento e auxílio dos órgãos governamentais

O segundo ponto se trata da problemática de não abranger as inúmeras formas de manifestações culturais, a diversidade e os regionalismos do país, visto que, de acordo com Cano (2006), há uma distribuição massificada dos materiais didáticos que são distribuídos principalmente por editoras das regiões sul e sudeste do país, expressando o perfil cultural e comportamental dessas regiões e resultando na exclusão das características culturais das demais regiões, ainda que o MEC defenda que “o livro didático deve ser adequado ao projeto político-pedagógico da escola; ao aluno e professor; e à realidade sociocultural das instituições”

(BRASIL, 2018).

No que diz respeito ao LD de Língua Portuguesa, Carmi Ferraz Santos e Márcia Mendonça (2007) citam que um dos aspectos mais criticados, é o fato de as atividades de leitura serem praticadas com o caráter meramente escolar, sem relação com as práticas sociais de leitura dos estudantes fora da escola. Como foi citado, usualmente os LD trazem fragmentos de textos, ou textos que ao não serem contextualizados às práticas sociais dos alunos, perdem o sentido. E quando trazem textos de uso real, muitas vezes, esses são trabalhados de forma linear, sem fazer uso do objetivo do gênero, assim,

A partir de uma análise histórica, percebemos que as concepções de leitura presentes nos livros didáticos perpassa a ideia de que a leitura é decodificação, é aquela feita em voz alta com perfeita dicção, até chegarmos àquela que desvenda os sentidos mais implícitos nos textos. (CANO, p. 12, 2006)

É dessa forma fragmentada que geralmente o LD trabalha o eixo leitura, sem contextualizar o porquê de estar sendo praticada aquela leitura, qual o seu objetivo e sua função, e sem propor aos alunos as práticas e estratégias utilizadas para cada tipo de leitura. No tópico anterior vimos as variadas concepções de leitura trazidas por diferentes teóricos, essas concepções trazem as questões: quais são as práticas defendidas pelo livro didático? Quais são as possibilidades de propor outras formas de leitura no momento contemporâneo?

Fazendo um paralelo entre as práticas de leitura presentes no livro *História da Leitura* (2006) e o livro didático a ser utilizado como objeto de análise nesta pesquisa, *Portugêses – Conexão e uso* (2018), de Dileta Delmanto e Laiz B. de Carvalho, percebemos vários gêneros/tipos textuais e práticas de leitura que eram utilizados na antiguidade trazidos pelo LD, alguns, em suas versões contemporâneas.

Essa ideia de o LD priorizar a leitura em voz alta feita com boa dicção e entonação é herança da antiguidade clássica, em que a oralidade regia a sociedade mediterrânea antiga e não a leitura e a escrita, sendo assim, o ensino clássico da época não tinha como objetivo máximo a aquisição de conhecimento, mas a perfeição da eloquência (Fischer, 2006), isto posto, temos dimensão de que o ensino de leitura nos livros didáticos pode estar sendo trabalhado de forma relativamente retrógrada, não priorizando as atuais concepções acerca da leitura.

Para mais, essa leitura oral praticada na sala de aula para que todos escutem, remete as leituras públicas praticadas principalmente na Grécia e Roma antigas, no entanto, na antiguidade essas leituras públicas eram praticadas como forma de espetáculo cultural, já em sala de aula,

essa leitura geralmente é praticada como tarefa/obrigação, se tornando maçante para os alunos.

Habitualmente o culturalismo por trás dessa prática não é explorado, à vista disso, qualquer tipo ou gênero textual é lido com uma mesma entonação e expressividade (ou falta dela) fazendo com que alguns gêneros, principalmente os literários, percam seu sentido. Há também os gêneros em que não se faz necessária a leitura de forma pública, uma vez que sua função social depende de uma leitura individual, por exemplo, os gêneros jornalísticos e gêneros do tipo injuntivo. Por conseguinte,

infere-se que os gêneros são como são porque devem funcionar para propósitos diversos, assumindo configurações diferentes. Portanto, podemos dizer que os gêneros são formas culturais e cognitivas de ação social, estabilizadas ao longo da história, corporificadas de modo particular na linguagem, caracterizadas pela função sociocomunicativa que preenchem (BAKHTIN, 2000; MARCUSCHI, 2000, 2002 apud SANTOS & MENDONÇA, 2007, p. 40).

Retomando, a leitura silenciosa é predominantemente utilizada no trabalho com leitura nos LD com o intuito de os estudantes gravarem as informações do texto para posteriormente realizarem atividades de decodificação, no entanto, essa prática não é pertinente para todos os gêneros do discurso, uma vez que para alguns, se faz necessária a leitura em voz alta, com a entonação e expressividade adequada. Entretanto, a leitura silenciosa é a mais adequada para que a leitura ocorra de forma que o leitor absorva o conteúdo do texto de forma reflexiva com mais concentração e privacidade.

Vale evidenciar que seria impossível manter todas as práticas de leitura do passado da mesma forma, já que com a evolução da tecnologia, tudo ao nosso redor mudou. Essa evolução se faz responsável pelas mudanças das práticas de leitura, mesmo se tratando do mesmo gênero ou tipo textual.

Por exemplo, Fischer (2006) menciona as cartas enviadas ainda em pergaminho ou papiro. Devido aos costumes da antiguidade clássica, muitos gregos e romanos não sentiam necessidade de aprender a ler, uma vez que tinham escravos e empregados treinados, dos quais a única responsabilidade era realizar essa função para eles (FISCHER, 2006, p.53), sendo assim, a leitura de cartas da época era praticada de forma oral pelos empregados a fim de que os patrões pudessem ouvir, não só as cartas como outros gêneros. Mais recentemente, os sujeitos enviavam cartas uns aos outros e geralmente praticavam a leitura individual/silenciosa, uma vez que a maioria das cartas se tratavam de assuntos pessoais.

As cartas não são mais tão utilizadas no dia a dia como era anos atrás, mas ainda assim,

em alguns casos são necessárias. Nos livros didáticos, até hoje, as cartas são trazidas a fim de apresentar o gênero aos alunos, mesmo que eles não sintam necessidade em fazer uso. No LD analisado, a carta de reclamação é trazida fazendo parte de um trabalho sobre os direitos do cidadão, além do gênero carta, a seção apresenta outros gêneros que também tratam da temática, fazendo um trabalho com diferentes gêneros e tipos textuais. Além da carta de reclamação, o livro traz a versão digital desse recurso com o título *Reclame nas redes!* em que é apresentada uma forma contemporânea de os alunos fazerem suas reclamações acerca de determinados problemas de forma digital, fazendo uso de plataformas on-line, redes sociais e sites.

Os exemplos citados são apenas alguns diante dos vários gêneros retratados em Fischer (2006) que ainda são trabalhados nos livros didáticos, mesmo que a partir de diferentes práticas. Ainda se tratando da forma retrógrada que a leitura é trabalhada pelos LD, cabe mencionar a forma como são utilizadas as bibliotecas das escolas, que são, na maioria das vezes, utilizadas assim como eram utilizadas na antiguidade, de forma a arquivar os livros e demais objetos. Aliás, por muitas vezes o silêncio é uma regra, ou seja, deixam como única opção a prática de leitura silenciosa, e assim, o uso (ou não uso) da biblioteca da escola também interfere nas práticas de leitura dos estudantes.

4. METODOLOGIA

Para essa pesquisa tomaremos como ponto de partida o livro *História da Leitura*, de Steven Roger Fischer (2006), ele será a base para que façamos um paralelo entre as práticas de leitura desenvolvidas pelas sociedades ao longo da história e as práticas trazidas pelo livro didático a ser utilizado como objeto de pesquisa.

A coleção *Português: conexão e uso* (2018) foi escolhida por propor um amplo trabalho com o eixo leitura abordando os variados gêneros do discurso, de forma que cada unidade trabalhe em torno de dois gêneros diferentes como os principais gêneros a serem trabalhados e outros gêneros entram nessas unidades de forma secundária, com o objetivo de serem contextualizados aos gêneros principais. Na coleção, escolhemos fazer um recorte e analisar a primeira unidade do livro do 9º ano.

E como base para os princípios da análise, a pesquisa será respaldada em Isabel Solé, *Estratégias de Leitura* (1998) e *Alfabetização e letramento: conceitos e relações*, org. Carmi Ferraz Santos e Márcia Mendonça (2007).

Por fim, selecionamos a primeira unidade do livro para analisarmos as atividades de leitura trazidas nela e a forma que elas foram propostas, e a partir dessa análise serão feitas reflexões acerca dos dados levantados.

5. ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO

Em sociedade, são múltiplos e diversificados os usos da leitura. Lê-se para conhecer. Lê-se para ficar informado. Lê-se para aprimorar a sensibilidade estética. Lê-se para fantasiar e imaginar. Lê-se para resolver problemas. E lê-se também para criticar e, dessa forma, desenvolver posicionamento diante dos fatos e das idéias que circulam através dos textos (SILVA, 1998, apud SANTOS & MENDONÇA, 2007).

É baseado nesse pressuposto que analisaremos a coleção de livros *Português: conexão e uso* (2018), ensino fundamental, anos finais, publicada pela editora Saraiva, em São Paulo, tendo como autoras Dileta Delmanto e Laiz B. de Carvalho. Foi escolhida como objeto de análise a primeira unidade do livro do 9º ano, *Um conflito, uma história*, que traz como leitura 1 o gênero conto e como leitura 2 o gênero minicontos. A análise pretende levantar quais práticas de leituras foram ou não oferecidas pelo LD e de quais modos as leituras foram realizadas.

Começando pela introdução à unidade, já apuramos vários aspectos que as autoras pretendem trabalhar ao longo das atividades.

UNIDADE
1

Um conflito, uma história

Unidade 1

Competência geral da Educação Básica

3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

Competência específica de Linguagens para o Ensino Fundamental

5. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.

Nesta Unidade, enfocamos prioritariamente o campo artístico-literário com temática, discussões e atividades adequadas à faixa etária, com o objetivo de desenvolver e ampliar habilidades que garantam a compreensão, a apreciação, a produção e o compartilhamento de gêneros que circulam na esfera literária. Buscamos, por meio da diversidade das leituras propostas, desafiar os alunos a ultrapassar seus conhecimentos prévios sobre o gênero e sobre as temáticas abordados nos textos. A diversidade e atualidade dos textos escolhidos têm como objetivo aproximar os alunos das obras literárias, proporcionando-lhes a fruição de textos que rompem com seu universo conhecido de leitura e representem novas experiências, buscando ampliar sua compreensão sobre ficção e realidade.

Díspora, de Antônio Sérgio Moreira, 2012. Técnica mista sobre tecido, 150 cm x 200 cm.

10

Serão trabalhados os seguintes eixos:

- Oralidade:** leitura partilhada em voz alta e apreciação de diferentes estilos literários.
- Leitura:** conto e miniconto.
- Produção de texto:** produção de miniconto.
- Análise linguística/semiótica:** uso de estrangeirismos na língua portuguesa e outros processos de enriquecimento do léxico – os neologismos e a formação de palavras a partir de onomatopéias e abreviação vocabular.

Neste bimestre, consulte no Material Digital do Professor:

- Plano de desenvolvimento;
- Ficha de acompanhamento das aprendizagens;
- Avaliação;
- Sequências didáticas:

1. Microrroteiros: leitura e produção
2. Estrangeirismos e neologismos na música
3. Empreste a sua voz ao poeta

10 MANUAL DO PROFESSOR – UNIDADE 1


Fonte: Delmanto e Carvalho (2018).

Figura 2 – Página 11

Nesta Unidade você vai

- apreciar a leitura de conto e miniconto e conhecer as características de minicontos;
- refletir sobre a organização e a linguagem de textos literários;
- analisar efeitos de sentido provocados pelas escolhas do autor e recursos expressivos empregados em contos e minicontos;
- planejar e produzir minicontos;
- participar de um debate e refletir sobre a sociedade brasileira contemporânea;
- identificar estrangeirismos, analisando sua adaptação ou não à grafia da língua portuguesa e sua adequação ao contexto em que são usados;
- conhecer outros processos de enriquecimento do léxico.

Antônio Sérgio Moreira, 2012. Acervo do artista



Trocando ideias

- Esta seção de abertura da Unidade, que aparece em todas as unidades do volume, tem como objetivo desenvolver habilidades de leitura de linguagens não verbais e mistas, ativar conhecimentos prévios, ampliar referências culturais e despertar o interesse dos alunos para o trabalho que será desenvolvido ao longo da Unidade. Trabalhamos a formulação de hipóteses sobre o conteúdo da Unidade e a leitura de imagens (foto, pintura, grafite, fotograma, etc.) na exploração de recursos semióticos, como cor e intensidade, plano, ângulo, relação entre figura e fundo, entre outros.
- Na Unidade, falaremos da relação entre mães e filhas e de mulheres que lutam para ajudar os filhos a superar os obstáculos com os quais se deparam. Se possível, leia para os alunos o depoimento do artista Antônio Sérgio Moreira sobre a obra, disponível em: <<http://antoniosergiomoreira.blogspot.com/p/pintura.html>> (acesso em: 27 out. 2018).

Trocando ideias 3. Resposta pessoal. Possibilidades: Guerra; perseguição política, religiosa; situação de miséria; violência; entre outras. *** Não escreva no livro!**

Diáspora, título da pintura que você vê nesta página, significa dispersão de um povo ou de um grande número de pessoas que saíram, não por vontade própria, do lugar em que viviam e foram para outros locais.

1. Que elementos você identifica nessa obra? *Resposta pessoal. Possibilidade: Os alunos podem identificar partes do corpo humano, como olhos, braços, mãos, rostos.*

2. Observando a obra e considerando sua resposta à atividade anterior, levante hipóteses: Por que o artista teria escolhido esse título? *Resposta pessoal. Possibilidades: Os alunos podem associar a disposição dos elementos da obra à ideia de dispersão ou fragmentação.*

3. O artista afirma, em seu site, que sua obra é uma homenagem a todas as mulheres que saem de seus lugares de origem em busca de sobrevivência e melhores oportunidades para elas e seus filhos. Quais podem ser as razões que levam a esse movimento?

11

Fonte: Delmanto e Carvalho (2018).

Nas primeiras caixas de texto é proposto a valorização e a fruição das diversas manifestações artísticas e culturais, e o desenvolvimento do senso estético em relação às práticas diversificadas, individuais e coletivas da produção artístico-cultural.

É exposta a imagem da pintura Diáspora, de Antônio Sérgio Moreira (2012), todavia, nas atividades propostas, a obra não é explorada como manifestação artística, são feitas apenas três questões acerca da obra e nenhuma é relacionada a uma análise feita pelos alunos de forma a valorizar a fruição e a criticidade deles, também as cores, as feições, e os aspectos da obra não

são colocados em questão, nem mesmo as impressões e observações dos alunos.

Outros pontos de destaque é que a obra não é trazida como leitura multimodal e não há uma introdução mais detalhada sobre ela. Depois, a obra não foi relacionada às demais leituras do restante da unidade e isso poderia ter acontecido, visto que o sentido da obra se relaciona ao sentido da próxima leitura a ser trabalhada, o conto *Olhos d'água* de Conceição Evaristo. Chamou-nos atenção também o fato de que, se é uma obra a ser apreciada e analisada, pode causar certa dificuldade a caixa de texto no meio dela, impossibilitando que a obra seja apreciada por completo.

Ainda nas caixas de texto de instruções ao professor, é afirmado que a unidade pretende trabalhar a fruição, mas isso não é visto em nenhum momento já que não foi oferecida nenhuma prática de leitura que priorizasse isso, apenas práticas repetitivas e maçante (quando houve sugestão das práticas).

As instruções trazem como eixos a serem trabalhados a oralidade e a leitura. No eixo oralidade será trabalhada a leitura partilhada em voz alta, e não no eixo da leitura. Visto que a leitura partilhada é uma prática de leitura, é intrigante o fato de ela não ser trabalhada no eixo leitura. Na historicidade a leitura partilhada é de grande relevância como prática social, mas quando ela é explorada pelo LD apenas no eixo da oralidade, ela perde sua função como leitura.

Finalizando a página de introdução, em uma das caixas é mencionado que a unidade tem como objetivo “ampliar as referências culturais e despertar o interesse dos alunos para o trabalho que será desenvolvido”, mas como isso será possível se a leitura dos alunos não é colocada como prioridade? Poderia ser interessante oferecer práticas que priorizem o divertimento, por exemplo, levar os alunos a outros ambientes, como a biblioteca, para trabalhar diferentes experiências a fim de despertar o interesse deles. Relativamente, Solé (1998, p.91) aponta que “as situações de leitura mais motivadoras também são as mais reais: isto é, aquelas em que a criança lê para se libertar, para sentir o prazer de ler, quando se aproxima do cantinho da biblioteca ou recorre a ela”.

Leitura 1

[EF69LP53] Ler em voz alta textos literários diversos [...] bem como leituras orais capituladas [...] da tradição literária escrita, expressando a compreensão e interpretação do texto por meio de uma leitura ou fala expressiva e fluente, que respeite o ritmo, as pausas, as hesitações, a entonação indicados tanto pela pontuação quanto por outros recursos gráfico-editoriais [...]

Antes de ler

- O objetivo desta seção, presente ao longo de todo o volume, é estabelecer expectativas (pressuposições antecipadoras dos sentidos) com base em conhecimentos prévios dos alunos: conhecimento de mundo, gênero textual e suporte, por exemplo.

Leitura

- Sugerimos que sempre peça a leitura prévia do texto pelos alunos, que pode ser realizada em sala de aula ou em casa com o objetivo de familiarização com o texto. Posteriormente, faça uma leitura compartilhada durante a aula, solicitando a participação da turma. Nesta Unidade, de modo especial, sugerimos que realize uma leitura pausada e expressiva para que os alunos fruam a linguagem poética e os significados do texto.
- Veja em "Sugestões específicas para as Unidades", nas "Orientações gerais" deste Manual do Professor, propostas para promover a adesão a práticas de leitura que contribuam para a formação literária dos alunos, proporcionando-lhes a oportunidade de aumentar seu repertório e a capacidade de desenvolver critérios de escolha e preferência por autor ou gênero, permitindo-lhes a fruição, o compartilhamento de impressões e a apreciação da leitura feita.

Leitura 1 Não escreva no livro!

Antes de ler

Leia apenas o título do conto reproduzido a seguir.

- Qual poderia ser o enredo de um conto com esse título? *Resposta pessoal.*
- Em quais situações é possível ter "Olhos d'água"? *Resposta pessoal.*
- Você se recorda de algum momento em que teve "Olhos d'água"? Descreva seus sentimentos e as sensações de seu corpo. *Resposta pessoal.*

O conto que você vai ler aborda a relação entre mãe e filha. A narradora nos conduz por suas memórias e, à medida que nos aproximamos de sua infância, vamos tomando consciência da realidade de uma família brasileira.

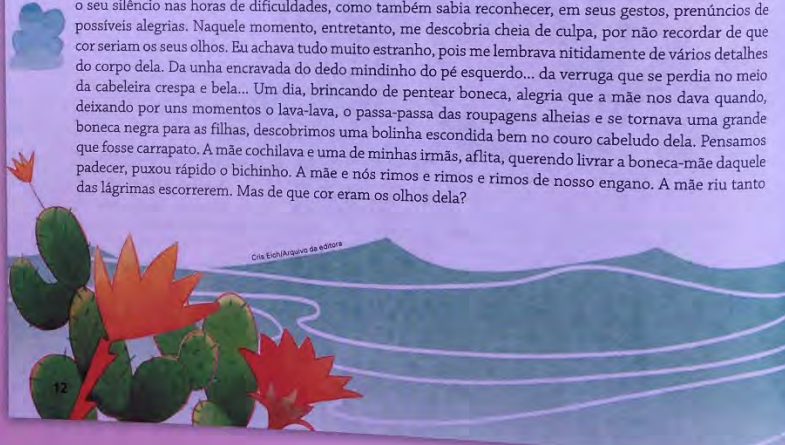
Durante a leitura, procure descobrir o sentido das palavras desconhecidas pelo contexto em que elas aparecem. Se for preciso, consulte o dicionário.

Olhos d'água

Uma noite, há anos, acordei bruscamente e uma estranha pergunta explodiu de minha boca. De que cor eram os olhos de minha mãe? Atordoada custei reconhecer o quarto da nova casa em que eu estava morando e não conseguia me lembrar como havia chegado até ali. E a insistente pergunta martelando, martelando. De que cor eram os olhos de minha mãe? Aquela indagação havia surgido há dias, há meses, posso dizer. Entre um afazer e outro, eu me pegava pensando de que cor seriam os olhos de minha mãe. E o que a princípio tinha sido um mero pensamento interrogativo, naquela noite se transformou em uma dolorosa pergunta carregada de um tom acusativo. Então eu não sabia de que cor eram os olhos de minha mãe?

Sendo a primeira de sete filhas, desde cedo busquei dar conta de minhas próprias dificuldades, cresci rápido, passando por uma breve adolescência. Sempre ao lado de minha mãe, aprendi a conhecê-la. Decifrava o seu silêncio nas horas de dificuldades, como também sabia reconhecer, em seus gestos, prenúncios de possíveis alegrias. Naquele momento, entretanto, me descobria cheia de culpa, por não recordar de que cor seriam os seus olhos. Eu achava tudo muito estranho, pois me lembrava nitidamente de vários detalhes do corpo dela. Da unha engravada do dedo mindinho do pé esquerdo... da verruga que se perdia no meio da cabeleira crespa e bela... Um dia, brincando de pentear boneca, alegria que a mãe nos dava quando, deixando por uns momentos o lava-lava, o passa-passa das roupagens alheias e se tornava uma grande boneca negra para as filhas, descobrimos uma bolinha escondida bem no couro cabeludo dela. Pensamos que fosse carrapato. A mãe cochilava e uma de minhas irmãs, aflita, querendo livrar a boneca-mãe daquele padecer, puxou rápido o bichinho. A mãe e nós rimos e rimos e rimos de nosso engano. A mãe riu tanto das lágrimas escorrerem. Mas de que cor eram os olhos dela?

Cia Echi/Arquivo da editora

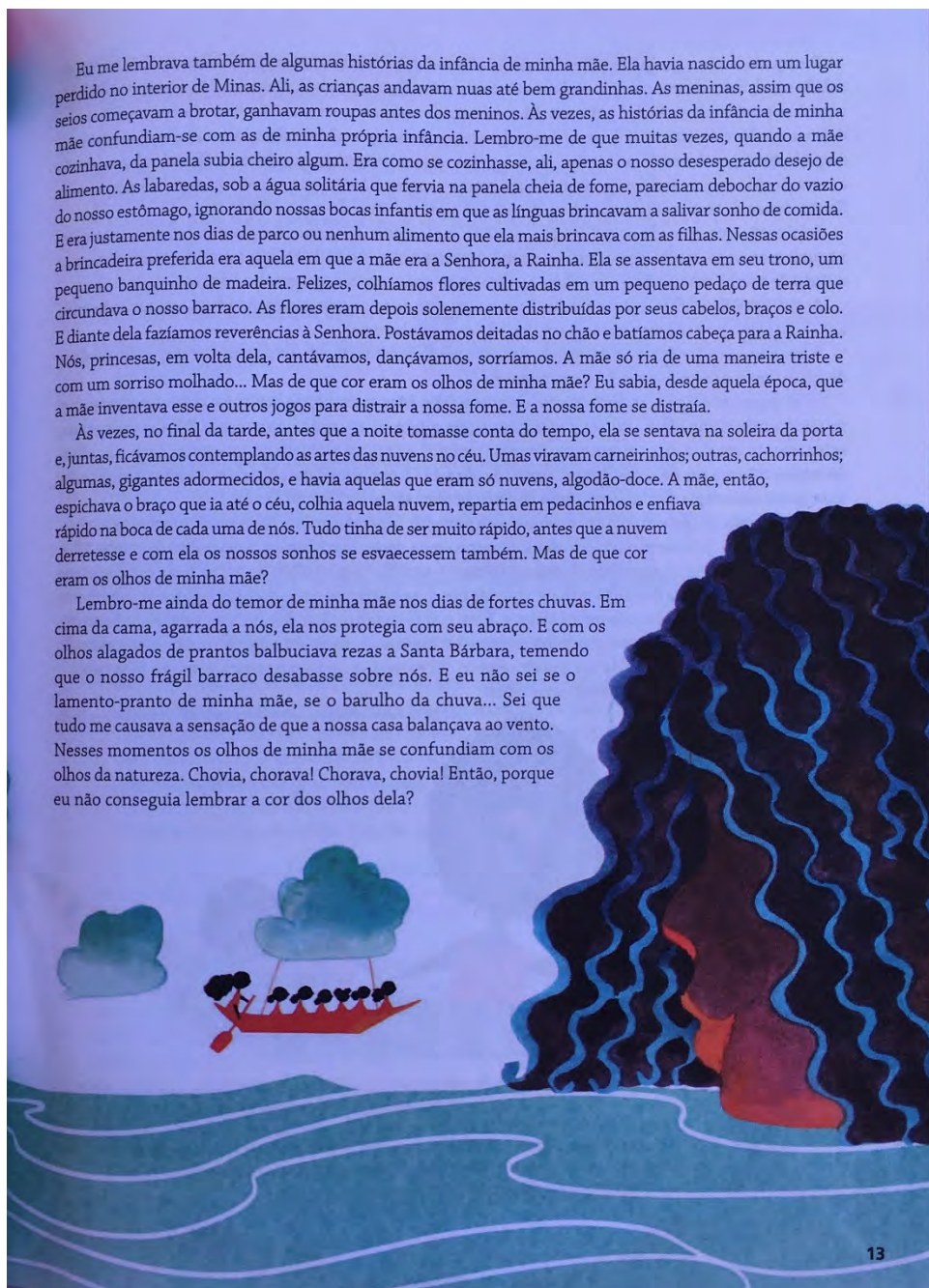


Fonte: Delmanto e Carvalho (2018).

Eu me lembrava também de algumas histórias da infância de minha mãe. Ela havia nascido em um lugar perdido no interior de Minas. Ali, as crianças andavam nuas até bem grandinhas. As meninas, assim que os seios começavam a brotar, ganhavam roupas antes dos meninos. Às vezes, as histórias da infância de minha mãe confundiam-se com as de minha própria infância. Lembro-me de que muitas vezes, quando a mãe cozinhava, da panela subia cheiro algum. Era como se cozinhasse, ali, apenas o nosso desesperado desejo de alimento. As labaredas, sob a água solitária que fervia na panela cheia de fome, pareciam debochar do vazio do nosso estômago, ignorando nossas bocas infantis em que as línguas brincavam a salivar sonho de comida. E era justamente nos dias de parco ou nenhum alimento que ela mais brincava com as filhas. Nessas ocasiões a brincadeira preferida era aquela em que a mãe era a Senhora, a Rainha. Ela se assentava em seu trono, um pequeno banquinho de madeira. Felizes, colhíamos flores cultivadas em um pequeno pedaço de terra que circundava o nosso barraco. As flores eram depois solenemente distribuídas por seus cabelos, braços e colo. E diante dela fazíamos reverências à Senhora. Postávamos deitadas no chão e batíamos cabeça para a Rainha. Nós, princesas, em volta dela, cantávamos, dançávamos, sorriamos. A mãe só ria de uma maneira triste e com um sorriso molhado... Mas de que cor eram os olhos de minha mãe? Eu sabia, desde aquela época, que a mãe inventava esse e outros jogos para distrair a nossa fome. E a nossa fome se distraía.

Às vezes, no final da tarde, antes que a noite tomasse conta do tempo, ela se sentava na soleira da porta e, juntas, ficávamos contemplando as artes das nuvens no céu. Uma viravam carneirinhos; outras, cachorrinhos; algumas, gigantes adormecidos, e havia aquelas que eram só nuvens, algodão-doce. A mãe, então, espichava o braço que ia até o céu, colhia aquela nuvem, repartia em pedacinhos e enfiava rápido na boca de cada uma de nós. Tudo tinha de ser muito rápido, antes que a nuvem derretesse e com ela os nossos sonhos se esvaecessem também. Mas de que cor eram os olhos de minha mãe?

Lembro-me ainda do temor de minha mãe nos dias de fortes chuvas. Em cima da cama, agarrada a nós, ela nos protegia com seu abraço. E com os olhos alagados de prantos balbuciava rezas a Santa Bárbara, temendo que o nosso frágil barraco desabasse sobre nós. E eu não sei se o lamento-pranto de minha mãe, se o barulho da chuva... Sei que tudo me causava a sensação de que a nossa casa balançava ao vento. Nesses momentos os olhos de minha mãe se confundiam com os olhos da natureza. Chovia, chorava! Chorava, chovia! Então, porque eu não conseguia lembrar a cor dos olhos dela?



Fonte: Delmanto e Carvalho (2018).

Figura 5 – Página 14

• No link <www.youtube.com/watch?v=fM2JzUqqBJH> [acesso em: 5 nov. 2018], há um áudio da autora lendo esta narrativa no programa *Literafro* da Rádio UFMG. É uma leitura inédita, pois se trata de uma versão anterior do conto, na qual nota-se pequenas diferenças. A comparação entre os textos mostra um processo de elaboração do texto e a seleção das palavras.

• Para desenvolver a capacidade dos alunos de deduzir o sentido das palavras e também para incentivar a consulta ao dicionário a fim de esclarecer significados e reconhecer o mais adequado ao contexto, o vocabulário, com algumas exceções, aparece apenas neste Manual do Professor.

Vocabulário

arar: preparar a terra para cultivo.

bater cabeça: nos rituais afro-brasileiros, cumprimentar respeitosamente.

esvaecer: desfazer, desaparecer.

Orixá: divindade de origem africana que exerce o papel de intermediários entre o homem, a natureza e o sobrenatural.

Oxum: orixá das águas.

parco: escasso, minguaço.

prendício: indício.

Yabá: orixá feminina.

E naquela noite a pergunta continuava me atormentando. Havia anos que eu estava fora de minha cidade natal. Saíra de minha casa em busca de melhor condição de vida para mim e para minha família: ela e minhas irmãs tinham ficado para trás. Mas eu nunca esquecera a minha mãe. Reconhecia a importância dela na minha vida, não só dela, mas de minhas tias e todas as mulheres de minha família. E também, já naquela época, eu entoava cantos de louvor a todas nossas ancestrais, que desde a África vinham arando a terra da vida com as suas próprias mãos, palavras e sangue. Não, eu não esqueço essas Senhoras, nossas Yabás, donas de tantas sabedorias. Mas de que cor eram os olhos de minha mãe,

E foi então que, tomada pelo desespero por não me lembrar de que cor seriam os olhos de minha mãe, naquele momento, resolvi deixar tudo e, no dia seguinte, voltar à cidade em que nasci. Eu precisava buscar o rosto de minha mãe, fixar o meu olhar no dela, para nunca mais esquecer a cor de seus olhos.

Assim fiz. Voltei, aflita, mas satisfeita. Vivía a sensação de estar cumprindo um ritual, em que a oferenda aos Orixás deveria ser descoberta da cor dos olhos de minha mãe.

E quando, após longos dias de viagem para chegar à minha terra, pude contemplar extasiada os olhos de minha mãe, sabem o que vi? Sabem o que vi?

Vi só lágrimas e lágrimas. Entretanto, ela sorria feliz. Mas eram tantas lágrimas, que eu me perguntei se minha mãe tinha olhos ou rios caudalosos sobre a face. E só então compreendi. Minha mãe trazia, serenamente em si, águas correntezas. Por isso, prantos e prantos a enfeitar o seu rosto. A cor dos olhos de minha mãe era cor de olhos d'água. Águas de Mamãe Oxum! Rios calmos, mas profundos e enganosos para quem contempla a vida apenas pela superfície. Sim, águas de Mamãe Oxum.

Abracei a mãe, encostei meu rosto no dela e pedi proteção. Senti as lágrimas delas se misturarem às minhas. Hoje, quando já lancei a cor dos olhos de minha mãe, tento descobrir a cor dos olhos de minha filha. Faço a brincadeira em que os olhos de uma se tornam o espelho para os olhos da outra. E um dia desses me surpreendi com um gesto de minha menina. Quando nós duas estávamos nesse doce jogo, ela tocou suavemente no meu rosto, me contemplando intensamente. E, enquanto jogava o olhar dela no meu, perguntou baixinho, mas tão baixinho como se fosse uma pergunta para ela mesma, ou como estivesse buscando e encontrando a revelação de um mistério ou de um grande segredo. Eu escutei, quando, sussurrando, minha filha falou:

— Mãe, qual é a cor tão úmida de seus olhos?

EVARISTO, Conceição. *Olhos d'água*. Rio de Janeiro: Pallas Atenas, 2014. p. 15-19.



Ilustração de Maria Conceição Evaristo

Maria Conceição Evaristo de Brito (1946-), escritora, nasceu em Belo Horizonte. De origem pobre, tornou-se reconhecida internacionalmente por revelar, por meio de sua escrita, as desigualdades sociais e por se dedicar ao resgate da memória afro-brasileira. É autora dos romances *Ponciá Viçêncio* (2003) e *Becos da memória* (2006), dos livros de contos *Olhos d'água* (2014) e *Insubmissas lágrimas de mulheres* (2016), dos livros de contos *Olhos de recordação e outros movimentos* (2017).

Fonte: Delmanto e Carvalho (2018).

Nas instruções é trazida a habilidade {EF69LP53} da BNCC, que fala sobre a prática da leitura expressiva em voz alta e fluente, porém, essa prática não é pedida no enunciado da atividade do livro dos alunos, apenas no livro do professor, ou seja, os alunos não têm contato com as propostas da prática a ser utilizada. Além disso, a sugestão é que os professores realizem a leitura expressiva para que os alunos escutem, mas qual o objetivo de o professor realizar a leitura? Poderia ser pertinente pedir que os alunos a façam, assim, o desenvolvimento da leitura cultural deles seria exercitado.

No tocante a essa questão, Solé (1998, p.91) aponta que

Para encontrar sentido no que devemos fazer - nesse caso, ler – a criança *tem de saber o que deve fazer* – conhecer os objetivos que se pretende que alcance com sua atuação -, *sentir que é capaz de fazê-lo pensar que pode fazê-lo*,

que tem os recursos necessários e a possibilidade de pedir e receber a ajuda precisa – e *achar interessante* o que se propõe que ela faça.

Partindo ainda da citação acima, notamos que antes da leitura não são evidenciadas mais informações acerca do texto, como um pequeno resumo sobre a autora e seu trabalho, um resumo sobre o gênero, nem os objetivos pelos quais utilizamos o gênero, apenas ao fim das atividades de exploração do texto são trazidos os aspectos e objetivos do gênero, contudo, se esses objetivos fossem trabalhados antes da leitura, como é defendido por Solé (1998), a leitura poderia ser mais profícua. Brown (1984, apud SOLÉ 1998, p. 92-93) “considera que os objetivos da leitura determinam a forma em que um leitor se situa frente a ela e controla a consecução do seu objetivo, isto é, a compreensão do texto”.

O enunciado da atividade de leitura 1 não apresenta a prática a ser utilizada pelos alunos e propõe que durante a leitura os alunos procurem por palavras cujo sentido é desconhecido por eles, é intrigante essa proposta no primeiro momento de leitura, visto que a leitura deveria ser praticada priorizando a fruição e os aspectos culturais e reflexivos do texto, mas se são propostas atividades relacionadas ao significado das palavras, as funções da leitura se perdem no entendimento dos alunos.

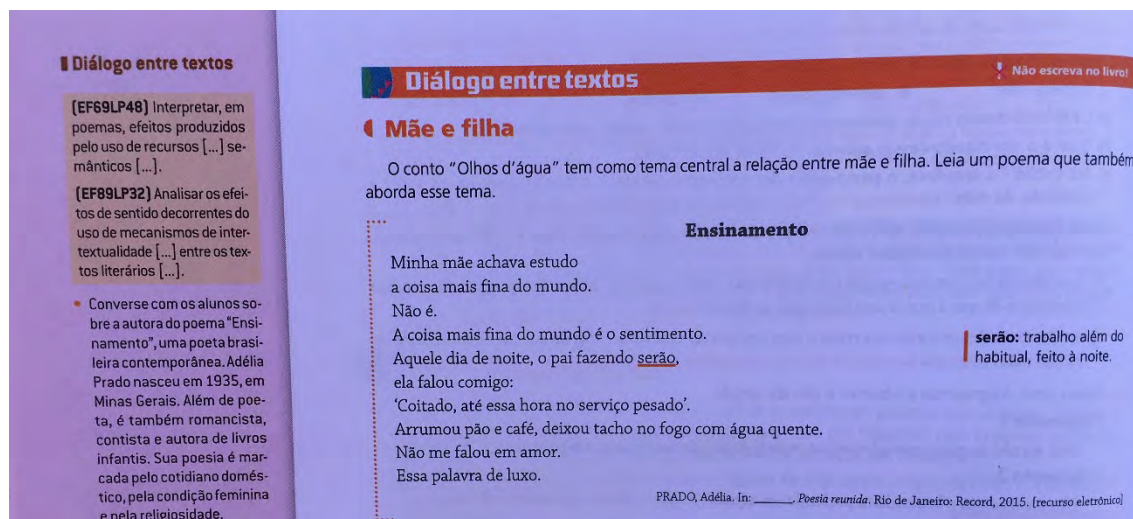
As atividades pré-leitura poderiam ser mais desenvolvidas e profícuas, se fossem explorados o gênero e suas funções e os objetivos da leitura, além disso, de acordo com Solé (1998, p.107) poderiam ser estabelecidas previsões da leitura acerca da “superestrutura, títulos, ilustrações, cabeçalhos, etc. e, naturalmente, em nossas próprias experiências e conhecimentos sobre o que estes índices textuais nos permitem entrever sobre o conteúdo do texto”.

O texto não é apenas escrito, ele conta também com ilustrações, ou seja, leitura multimodal, porém, em nenhum momento das atividades relacionadas a ele essas imagens são exploradas, nem são tratadas como leitura. As imagens poderiam ser trabalhadas tanto em relação ao conto lido, quanto em relação a pintura da página anterior, fazendo um paralelo entre elas.

As imagens contam com uma riqueza de detalhes que são desperdiçados ao não serem exploradas, por exemplo, na página 13, vemos a imagem maior de uma mulher (provavelmente a mãe), nessa imagem os olhos da mulher estão cobertos pelo cabelo, impossibilitando que sejam vistos. Poderiam ser explorados os aspectos das imagens, como os olhos que não aparecem, o sentido dessa representação da mulher que não tem os olhos à mostra e as questões étnicas e sociais acerca da história e das ilustrações. Por que isso não foi explorado pelas atividades

propostas no LD?

Figura 6 - Página 18



Fonte: Delmanto e Carvalho (2018).

A página 18 traz o poema *Ensinamento*, de Adélia Prado (2015), tanto nas habilidades da BNCC que vêm como apoio, quanto no enunciado da atividade, em nenhum momento o poema é tratado como leitura, não é proposta a prática de leitura a ser utilizada e o poema não é explorado de forma reflexiva, mas apenas semanticamente, se distanciando então da proposição inicial da unidade que era priorizar o campo artístico-literário e a fruição. Essa forma de trabalhar o poema se distancia da historicidade da leitura, que tem o poema como um gênero para priorizar a cultura, a fruição, a reflexão e a expressividade. Relativo a essa questão,

não se lê um poema do mesmo modo que se lê uma piada ou uma notícia. Se a notícia tem por objetivo informar, são as informações dadas e o modo como foram apresentadas que devem ser enfocados preferencialmente. Já no caso do poema, a leitura de prazer, a leitura-deleite, a leitura de fruição, deve sempre vir em primeiro lugar ou, muitas vezes, apenas esse tipo de leitura deve ser objeto de trabalho (SANTOS & MENDONÇA, 2007, p. 52).

Figura 7 – Página 19

Do texto para o cotidiano
! Não escreva no livro!


Conceição Evaristo

A escritora Conceição Evaristo conseguiu romper dados estatísticos referentes à sua condição social de mulher negra e se tornou um nome reconhecido da literatura brasileira contemporânea. Assim como no conto “Olhos d’água”, a obra literária de Conceição relata situações de vulnerabilidade e escassez às quais muitos brasileiros estão submetidos, sobretudo a população afrodescendente.

Vamos ler inicialmente uma notícia referente à candidatura da escritora à Academia Brasileira de Letras, em 2018, e depois, outra sobre o resultado da eleição, e refletir sobre esse fato.

Conceição Evaristo entrega carta de apresentação e é oficialmente candidata à ABL

Aos 71 anos, a escritora pode ser a primeira mulher negra a ocupar uma cadeira na Academia Brasileira de Letras



Escritora Conceição Evaristo em palestra no Museu Afro Brasil, em São Paulo (SP). Foto de 2015.

A premiada escritora mineira, Conceição Evaristo, entregou a carta de apresentação, o que confirma sua candidatura à Academia Brasileira de Letras (ABL). Ela pleiteia a cadeira número 7, que está vaga desde a morte do cineasta Nelson Pereira dos Santos. Depois da criação de uma petição *online*, em apoio à escolha de Conceição, a iniciativa repercutiu na internet e já ultrapassou 20 mil assinaturas. “Assinalo o meu desejo e minha disposição de diálogo e espero por essa oportunidade”, diz um trecho da carta.

A escritora já havia dito: “Eu quero entrar porque é um lugar nosso, porque temos direito”. Denise Carrascosa, professora de Literatura da Universidade Federal da Bahia, assinou o texto do abaixo-assinado: “A escritora mineira Conceição Evaristo reescreve a história do Brasil a partir do ponto de vista de quem a vivencia, desde a chegada forçada de seus ancestrais, a partir de todas as suas trágicas e cotidianas impossibilidades”.

Do texto para o cotidiano

Competência geral da Educação Básica

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

[EF69LP03] Identificar, em notícias, o fato central, suas principais circunstâncias e eventuais decorrências [...].

- Nesta seção, o objetivo é construir a autonomia dos alunos, desenvolvendo competências emocionais como a capacidade de fazer escolhas construtivas, adotar atitudes baseadas em princípios éticos, com responsabilidade. Como o título diz, nela procuramos trazer o texto para o universo das vivências, necessidades e valores dos estudantes.
- As seções *Do texto para o cotidiano*, *Atividade de escuta* e *Produção oral* foram elaboradas para serem trabalhadas em sequência, visto que elas fornecem informações para que os alunos possam se posicionar diante dos fatos.

Fonte: Delmanto e Carvalho (2018).

É trazida uma notícia sobre a candidatura de Conceição Evaristo à Academia Brasileira de Letras (ABL), ao lado, como habilidade correspondente a {EF69LP03} “Identificar, em notícias, o fato central, suas principais circunstâncias e eventuais decorrências[...]” (BRASIL, 2019), no entanto, usar apenas essa habilidade pode ser um pouco vago se relacionado ao amplo trabalho que poderia ser explorado a partir desse gênero.

Ainda de acordo com a última citação, notamos que a notícia não é apresentada como atividade de leitura, menos ainda é sugerida a prática provável a ser trabalhada. Poderia ser utilizada a prática de leitura de textos jornalísticos, e propor que essa atividade fosse praticada por meio de computadores ou celulares para que os alunos tivessem contato com a notícia de

acordo com sua prática social na realidade. Ainda, a ABL não é trazida de forma mais detalhada, com explicações e momento para tirar dúvidas a fim de trazer conhecimento àqueles alunos que não sabem o que é.

Figura 8 – Página 22

Produção oral * Não escreva no livro!

Debate

Ao longo desta Unidade, abordamos aspectos da obra de Conceição Evaristo. Para a autora, sua obra está relacionada à representatividade da mulher negra. Quando apresentou sua candidatura à Academia Brasileira de Letras também tinha esse foco.

O termo **representatividade** é discutido e defendido por vários e diferentes movimentos sociais. Está relacionado à forma como negros, indígenas, mulheres e outras minorias aparecem nos meios de comunicação. Representatividade tem a ver com a presença da diversidade social na mídia, se está presente e de que forma (representada por estereótipos ou por diferentes ângulos, por exemplo).

Vamos conversar sobre representatividade?

Antes de começar

1. Sente-se com um colega e converse com ele sobre os tópicos a seguir para avaliar o que vocês já sabem sobre o assunto. Troquem ideias e tentem mapear como vocês são expostos à representatividade étnica de nosso país.
 - a) Vocês se lembram de algum livro ou de filmes nacionais em que o personagem principal era de um grupo étnico diferente do branco? Se sim, comentem o enredo.
 - b) Como as populações negra e indígena brasileiras aparecem nos programas de TV, nas novelas, séries ou filmes a que vocês gostam de assistir?
 - c) Vocês se lembram de figuras importantes de diferentes grupos étnicos na história ou na arte brasileiras? Quem são? Quais papéis desenvolvem?
 - d) Como são representados os diferentes grupos étnicos em peças publicitárias na mídia impressa, outdoors, TV?
2. O tema de nosso debate será “Quais ações podem levar à representatividade étnica nos diferentes setores da sociedade?”. Leiam as propostas dos aspectos de que poderemos tratar.
 - a) Como a falta de representatividade étnica atinge a realidade de toda a população brasileira?
 - b) Como as emissoras de TV ou produtoras de cinema podem contribuir para a representatividade étnica na mídia brasileira?
 - c) O que é possível ser feito para pressionar as autoridades que detêm o poder para que haja representatividade?
 - d) O que se pode fazer na comunidade escolar para dar visibilidade para a diversidade de nosso país?
 - e) Como o governo pode agir para mudar esse quadro?
 - f) O sistema de cotas é justo?
 - g) As cotas conseguem contribuir para contornar a falta de representatividade dos grupos étnicos nas universidades e no mercado de trabalho?

Planejando o debate

De acordo com a orientação do professor, formem um grupo com outros colegas para realizar estas tarefas.

1. Escolham um dos aspectos propostos ou algum outro sugerido pelo grupo.
2. Pesquisem e selecionem dados sobre o aspecto que deverão abordar, organizando-os em uma folha avulsa. A pesquisa pode ser feita em livros, revistas, em sites confiáveis da internet ou em conversa com outras pessoas.
3. Planejem seu texto, fazendo anotações sobre os itens que irão abordar e os argumentos que podem ser apresentados, selecionando os mais importantes.
4. Combinem com o professor a data de realização do debate.

22 Unidade 1

Fonte: Delmanto e Carvalho (2018).

Como mencionado no tópico *Concepções de leitura* do presente trabalho, a BNCC

defende como práticas leitoras, dentre outras, a leitura para pesquisa e a leitura para adquirir conhecimento. O LD em questão foi criado tendo como base a BNCC, no entanto, em algumas vezes traz apenas os conceitos, mas não traz realmente as práticas defendidas por ela. No LD é sugerida uma atividade de debate sobre representatividade, mas não é sugerida uma leitura informativa sobre o assunto, isso nos chama atenção devido ao fato de que se o livro tem como proposta principal ser baseado na BNCC, por que não seguir as práticas defendidas pelo material?

Figura 9 – Página 27

6. Leia os versos de uma canção e responda às questões a respeito deles.

Samba do Approach

| | |
|--|---|
| <p>Venha provar meu brunch Saiba que eu tenho approach Na hora do lunch Eu ando de ferryboat</p> | <p>Eu tenho savoir-faire Meu temperamento é light Minha casa é high-tech Toda hora rola um insight Já fui fã do Jethro Tull Hoje me amarro no Slash Minha vida agora é cool Meu passado é que foi trash [...]</p> |
|--|---|

6. d) lunch: almoço; **ferryboat:** balsa; **savoir-faire:** saber comportar-se bem em qualquer situação (evoca certo refinamento); **light:** leve, suave; **high-tech:** alta tecnologia; **insight:** perspectiva, ideia; **brunch:** refeição que combina café da manhã e almoço; **Slash:** nome de um guitarrista; **trash:** algo inútil, de baixa qualidade; **Jethro Tull:** banda de rock inglesa; **cool:** legal, descolada.

BALEIRO, Zeca. Samba do Approach. In: _____. *Vô imbolá*. MZA, 1999. 1 CD. Faixa 13.

a) Os versos dessa canção são construídos a partir de uma regularidade escolhida pelo eu poético. O que é possível observar de comum entre eles? *Todos os versos terminam com palavras estrangeiras.*

b) Qual efeito a construção dos versos provoca na letra da canção?
Esses versos terminados com estrangeirismos são rimados e ajudam a produzir o ritmo do poema.

c) Leia alguns sentidos da palavra **approach** e explique por que a canção leva esse título.

approach
sm.
1. Modo de encarar determinado assunto ou problema; ENFOQUE: *O crítico fez um novo approach do livro.*
2. Maneira particular de lidar com algo; ATITUDE: *Approaches objetivos surtem efeito mais rápido.*
[...]

APPROACH. In: *Dicionário on-line Caldas Aulete*. Disponível em: <www.aulete.com.br/approach>. Acesso em: 7 ago. 2018.

d) Você conhece o sentido das demais palavras estrangeiras empregadas nesse trecho do samba? Converse com seus colegas e depois escreva, no caderno, o significado de cada uma.

e) Releia a letra da canção. Ela ridiculariza ou valoriza as palavras estrangeiras em português? Explique. *A reiteração de termos estrangeiros associados a uma ideia de distinção social permite dizer que a canção mais ridiculariza do que valoriza a presença de estrangeirismos.*

6. e) Espera-se que os alunos infiram que o termo é empregado no sentido de atitude e comportamento, referindo-se a um estilo de vida de ostentação.

Unidade 1 27

Fonte: Delmanto e Carvalho (2018).

Para mais, a BNCC defende que a leitura não é somente textos escritos, mas escrita, estáticos, vídeos e áudios. Na página 27 é trazida uma música muito conhecida no repertório musical brasileiro, porém, a atividade relativa a ela é apenas mais uma dentre as outras atividades da seção *Reflexão sobre a língua*, não dando uma evidência maior à música. Isso nos leva a refletir, por que não aproveitar a proposta da atividade com a música para trazer a atividade de

escuta como leitura multimodal? Poderia também ser explorado o ritmo da música e o gênero musical samba, que é tão popular no Brasil, ele poderia ser trabalhado fazendo um paralelo entre a brasilidade do samba e os estrangeirismos presentes na letra, no entanto, apenas o estrangeirismo foi explorado.

Também na seção *Reflexão sobre a língua* são apresentados vários outros textos e fragmentos textuais, mas nenhum tem a leitura explorada, nenhum apresenta uma análise reflexiva, apenas análise sintática, sem fazer um adendo acerca das leituras e suas funções, objetivos, informações sobre os gêneros etc.

Figura 10 – Página 29

Leitura 2

✖ Não escreva no livro!

Antes de ler

1. Você acha possível escrever contos na internet, utilizando no máximo 280 caracteres?
Resposta pessoal.
2. Você já leu algum conto pequeno, escrito em poucas palavras? Onde ele estava publicado?
Resposta pessoal.
3. Em sua opinião, reflexões e sentimentos que podemos fazer ou ter durante uma leitura estão relacionados à extensão do texto? Para você, quais elementos de um texto provocam reflexão?
Resposta pessoal.

Os textos que você vai ler são minicontos, textos breves, em que cada palavra é usada para compor uma narrativa de extrema concisão. Assim, nós, leitores, somos desafiados a pensar e repensar seus sentidos e usar a imaginação para “preencher o que falta” na narrativa.

Durante a leitura, procure descobrir o sentido das palavras desconhecidas pelo contexto em que elas aparecem. Se for preciso, consulte o dicionário.

Texto 1

Fumaça

Olhou a casa, o ipê florido.
Tudo para ela.

Suspendeu a mala e foi.

BRITO, Ronaldo Correia de. Fumaça. In: FREIRE, Marcelino (Org.). *Os cem menores contos brasileiros do século*. Cotia: Ateliê Editorial, 2004. p. 183.

Ronaldo Correia de Brito (1951-) nasceu no Ceará, mas vive em Recife (PE). Escritor e dramaturgo, também se formou em Medicina. Entre suas obras, destacam-se a peça *Baile do Menino Deus* (1983) e os romances *Galileia* (2008) e *Estive lá fora* (2012).

Marcelino Freire (1967-) é um escritor pernambucano reconhecido pelos seus contos que conciliam temas atuais e a tradição oral nordestina. Organizou uma coletânea de minicontos, na qual constam diversas produções de autores que foram desafiados a escrever contos com até 50 letras.

Leitura 2

[EF69LP49] Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais do campo e receptivo a textos que rompem com seu universo de expectativas, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor.

[EF69LP53] Ler em voz alta textos literários diversos [...] da tradição literária escrita, expressando a compreensão e interpretação do texto por meio de uma leitura ou fala expressiva e fluente, que respeite o ritmo, as pausas, as hesitações, a entonação indicados tanto pela pontuação quanto por outros recursos gráfico-editoriais [...].

[EF90LP33] Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes – [...] minicontos [...] expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.

Antes de ler

Atividade 2

- Chame a atenção dos alunos para o fato de, atualmente, os minicontos estarem presentes nas mídias sociais, blogs, jornais e até em muros das cidades.

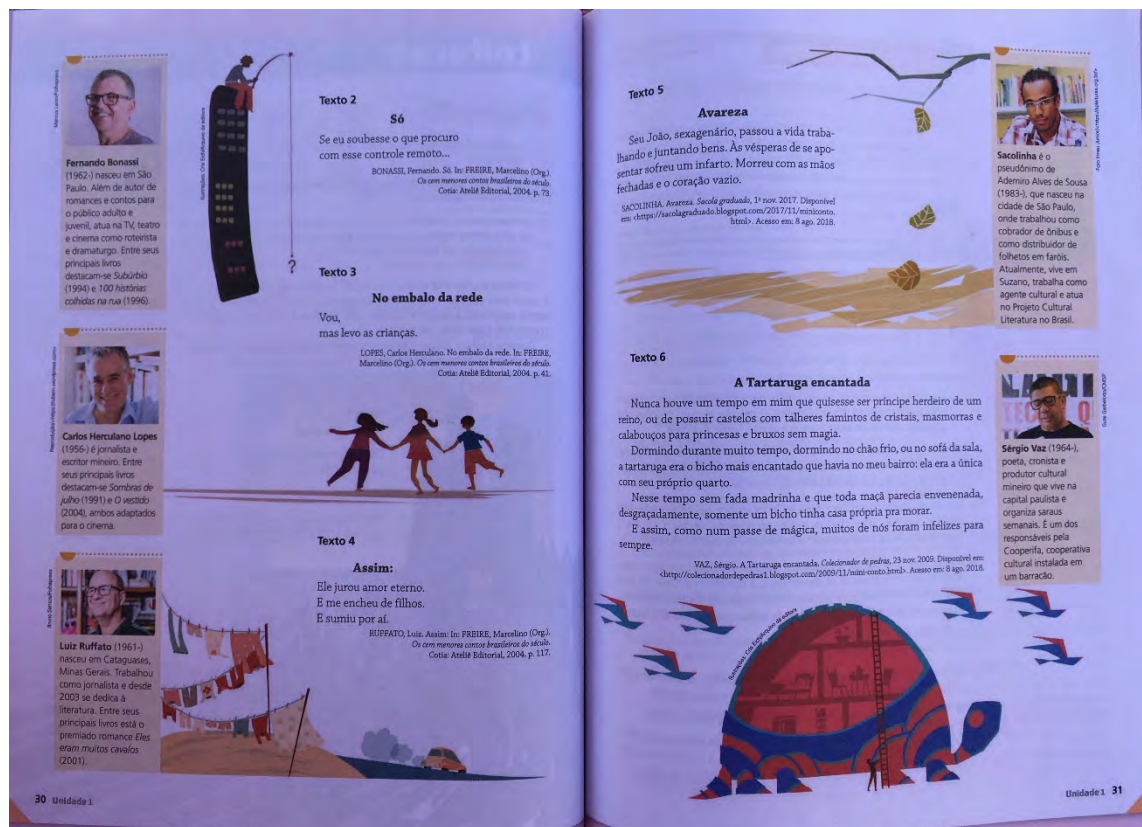
Fonte: Delmanto e Carvalho (2018).

Partindo para a Leitura 2 da unidade, temos o trabalho com minicontos, no entanto, é

desenvolvido na maior parte a organização do gênero e não a leitura e a reflexão acerca do conteúdo. Assim como na Leitura 1, a Leitura 2 também não traz uma introdução acerca do gênero, sua função, objetivos da leitura e por quais práticas será realizada. Além disso, no enunciado a análise sintática é trazida com destaque, mas a prática de leitura não.

São trazidas no manual do professor relativo às atividades da Leitura 2 as habilidades {EF69LP49}, {EF69LP53} e {EF89LP33}, elas falam sobre o interesse e envolvimento dos alunos na leitura, a leitura em voz alta e a leitura de forma autônoma por meio de estratégias selecionadas, mas em nenhum momento isso é sugerido no enunciado do livro dos alunos, ou seja, os alunos não têm conhecimento das práticas e estratégias que eles podem utilizar para realizar essa leitura. Novamente destacamos que, se é proposta a prática que prioriza despertar o interesse dos estudantes, por que isso não ocorre? Como o aluno vai se interessar se a proposta da atividade não é instigante?

Figura 11 – Páginas 30 e 31



Fonte: Delmanto e Carvalho (2018).

É proposta a leitura silenciosa antes da leitura expressiva (novamente, apenas no material

do professor), mas não há uma explicação para que essa leitura silenciosa ocorra antes da leitura expressiva, nem a forma com que a segunda será realizada. A outra proposta é que os alunos fruam da leitura dos minicontos, mas não é mencionado de que forma isso acontecerá, se a leitura será praticada em sala de aula com as cadeiras na mesma posição de sempre ou se os alunos terão a possibilidade de fazer a leitura de forma divertida, leve e instigante de modo a priorizar o momento de fruição, reflexão e a leitura cultural.

Finalizando as atividades correspondentes a seção Leitura 2, as observações são basicamente as mesmas da seção anterior. O resumo e os objetivos do gênero são expostos apenas ao fim das atividades, mas porque não apresentar antes como atividade pré-leitura para que os alunos realizem a leitura de forma mais clara?

A seção apresentou atividades relativas à reflexão dos textos e a análise linguística, mas as semânticas tiveram pouco destaque, uma vez que o gênero miniconto tem como função priorizar o teor reflexivo, assim sendo, por que não foi mais explorada a questão das problemáticas apresentadas nos textos? Por fim, é perceptível que não houve novamente um trabalho relacionando a leitura de imagens às leituras dos textos escritos.

O restante da unidade traz textos de variados gêneros, mas em nenhum são exploradas as práticas de leitura, a leitura dos alunos e a reflexão acerca dos textos, ou seja, o LD cumpre a função de trazer variados gêneros, mas não cumpre o quesito de trabalhar as variadas práticas de leitura que foram propostas no manual do professor. A não exploração das práticas de leitura pode ser uma forma de restringir os conhecimentos e assimilação dos alunos em relação aos gêneros do discurso. Fischer (2006, p. 291) defende que “todos nós devemos assimilar o maior número possível de tipos de leituras diferentes e por toda a vida. Sim, porque restringir a leitura é restringir a própria vida”.

Durante a unidade percebemos que por muitas vezes é pedido que os professores leiam algo para os alunos, seja uma leitura de forma expressiva, uma leitura informativa, entre outras. Isso nos revela que o livro pouco prioriza a leitura dos alunos e o desenvolvimento deles como leitores, mediante o fato, Solé (1998, p.117) aponta que

Ler é um procedimento, e se consegue ter acesso ao domínio dos procedimentos através da sua exercitação compreensiva. Por este motivo, não é suficiente – embora seja necessário – que alunos e alunas assistam ao processo mediante o qual seu professor lhes mostra como constrói suas previsões, como as verifica, em que indicadores do texto se baseia para fazer, isso etc. Os próprios alunos devem selecionar marcas e indicadores, formular hipóteses, verificá-las, construir interpretações e saberem que isso é necessário para obter

certos objetivos.

Notamos que durante todo o livro a BNCC é utilizada como base para as atividades, no entanto, mesmo tendo as habilidades correspondentes anexadas, por algumas vezes, essas atividades não são propostas cumprindo realmente o que se sugere nas habilidades em questão, causando discrepância, visto que, um dos principais objetivos do livro é estar de acordo com a BNCC.

O manual do professor se mostra diversificado e completo, apresentando sugestões efetivas para o uso do livro em sala de aula, além de apresentar um corpo teórico propício, no entanto, podemos ponderar que em meio a tantas instruções e “facilitações” é possível que isso seja negativo no sentido de os professores não sentirem necessidade de desenvolver a autonomia necessária para trabalhar de forma específica em cada turma, assim, é provável que os conteúdos e atividades serão aplicados da mesma forma em todas as turmas, independente do desempenho e das individualidades dos alunos.

A unidade traz uma concepção de leitura como ato individual, além de uma exploração da análise textual, dos efeitos de sentidos e de aspectos que estão no texto, ou seja, ela trabalha com a estrutura do gênero, o estilo e o tema, seguindo os componentes dos gêneros dos discursos Bakhtinianos (Bakhtin, 2000), assim, as práticas de leitura oferecidas estão ligadas às práticas da psicolinguística e linguística aplicada, explorando então o processamento do texto e renunciando a possibilidade de pensar no leitor e no desenvolvimento desse leitor e pensando apenas no desenvolvimento da leitura e estrutura do texto.

Geralmente, isso ocorre ao fazer perguntas aos alunos sem dar espaço para que eles elaborem suas próprias perguntas e compartilhem suas reflexões, relativamente, Solé (1998, p.155) defende que “o leitor capaz de formular perguntas pertinentes sobre o texto está mais capacitado para regular seu processo de leitura e, portanto, poderá torná-lo mais eficaz”.

Outro ponto a ser destacado, é que apesar de trazer variados gêneros textuais, o livro não trabalha as práticas de leitura de forma diversificada, pelo contrário, as práticas sugeridas pelo livro são poucas, visto que, na maioria das vezes as atividades de leitura têm como enunciado apenas: Leia o texto. Ou seja, a prática de leitura pertinente ao texto proposto não é recomendada, causando assim a limitação do trabalho com as diferentes práticas.

Seguindo esse pensamento, até mesmo os gêneros principais a serem trabalhados na unidade, conto e miniconto, tiveram as práticas limitadas, pouco foram exploradas práticas de

leituras pertinentes, como a contação de histórias em roda, a leitura oral expressiva, a leitura cultural etc., mesmo que na introdução à unidade as autoras tragam como proposta o desenvolvimento das práticas individuais e sociais da produção artístico-cultural.

Ainda, poderia ser sugerido que cada aluno levasse um miniconto e lesse de forma expressiva para os colegas, trabalhando conjuntamente a oratória em público. A prática da leitura expressiva para um público é uma das mais comentadas por Fischer (2006) e se trata de uma prática de extrema importância para a sociedade, da antiguidade à contemporaneidade, estando presente em diferentes âmbitos da vida dos sujeitos, logo, porque não trazer essa prática social para o LD, e conseqüentemente para a sala de aula?

Poderia ser relevante ampliar a leitura oral expressiva a uma discussão acerca do que cada aluno refletiu sobre o texto, assim, poderia abrir um momento para tirar as dúvidas uns dos outros, visto que, a partir do momento que uma pessoa compartilha suas reflexões, a dúvida da outra pode ser sanada. No entanto, o material não desenvolve a leitura como prática social, mas como a leitura focada no texto, no gênero, e nos elementos do processamento do texto na memória, portanto, as leituras dos alunos não são levadas em consideração.

Não só a leitura expressiva fez falta nas atividades de leitura do livro, como mencionado, faltou explorar as mais diversas práticas que poderiam ter sido oferecidas nessa unidade, como aquelas que fazem parte da história da leitura, trazidas por Fischer (2006) e mencionadas nos tópicos anteriores. Em nenhum momento o LD sugeriu práticas alternativas, como: se a leitura seria realizada em sala de aula ou fora; se seria em voz alta; se seria em grupo ou individual; se seria interessante ser realizada na biblioteca, laboratório ou outro ambiente de estudo alternativo; se seria em algum lugar ao ar livre como o pátio ou jardim; como as cadeiras estariam organizadas, em círculo, em grupos ou alguma outra disposição; se utilizaria computador ou celulares para acessar sites e demais plataformas etc.

As práticas mencionadas poderiam ter sido utilizadas em vários momentos da unidade, uma vez que são trazidos diferentes gêneros literários, ou fragmentos de textos sem sugestão da prática de leitura, sem uma introdução ao gênero, sem estabelecer o foco e objetivos da leitura etc. Essas leituras foram trazidas apenas para fins de atividades sintáticas, por exemplo, há vários textos informativos ao longo da unidade, por quais práticas eles poderiam ser lidos? Utilizando de quais meios? Isso não é mencionado nas atividades.

Depois, são trazidas muitas sugestões de sites, blogs, e similares para que os alunos

acessem em casa, mas não é proposto que pelo menos uma dessas sugestões de leituras a partir de meios digitais sejam praticadas na escola utilizando o celular ou os computadores do laboratório de informática. É intrigante pensar no atraso do LD em relação aos meios digitais, visto que Fischer (2006, p.291) aponta que “talvez não demore muito para que o mundo recorra ao PC com mais frequência que aos livros, pois, em diversos contextos, a linguagem on-line começa a substituir a linguagem falada”, se em 2006 a relação com a tecnologia digital já era avançada a esse ponto, é imprescindível que hoje os LD apresentem práticas e atividades utilizando tecnologias digitais.

Além de textos escritos, são sugeridos vídeos relacionados a esses textos, porém, em nenhum momento esses vídeos foram apresentados como leituras multimodais e nem houveram sugestões de que eles fossem trabalhados na escola, apenas em casa, mostrando-nos novamente, que os meios digitais não são explorados como atividade de gêneros sociais pelo LD, mesmo as tecnologias digitais sendo fundamentais no dia a dia de toda a sociedade.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após tratar da historicidade das práticas de leitura que permeiam a sociedade a partir dos estudos de Fischer e as concepções e estratégias de leitura, principalmente por meio de Isabel Solé e os conceitos dos gêneros textuais no Livro Didático, principalmente respaldados em Carmi Ferraz Santos e Márcia Mendonça, a fim de encontrar nessas teorias respaldo para o trabalho com as práticas de leitura, foi realizada, nesse trabalho, uma pesquisa que visava mostrar a forma com que as práticas de leituras vêm sendo desenvolvidas nos livros didáticos utilizados nas escolas. Analisamos uma única unidade de um determinado livro, visto que, geralmente, os LD utilizados nas escolas estão alinhados a um modelo comum e são escolhidos por preceitos similares.

É apresentado no tópico *História da leitura* o quanto a leitura cultural expressiva era praticada e apreciada na antiguidade clássica como forma de espetáculo e momento de transmitir, segundo Steven Roger Fischer (2006), conhecimentos, informações, interpretações e criação, apreciando principalmente a eloquência dos declamadores. Já a análise presente nesta pesquisa, revela como essa prática de leitura não se faz tão presente entre as práticas ofertadas pelo LD, conseqüentemente, se faz menos presente na vida dos leitores que atualmente são formados, em sua maioria, dentro das escolas.

Essa prática leitora leva os alunos à troca de ideias, interpretações, reflexões e,

consequentemente, proporciona mais aprendizados, além de trabalhar o que é proposto pela unidade analisada, mas pouco desenvolvido: o desenvolvimento das práticas individuais e sociais da produção artístico-cultural.

Seguindo essa concepção, Isabel Solé (1998) discorre acerca da importância de desenvolver as atividades pré e pós leitura a fim de que a atividade de leitura se torne mais eficiente, apresentado melhores resultados ao entendimento, compreensão e reflexão dos alunos diante do trabalho textual, porém, as atividades pré e pós leitura apesar de estarem presentes, ainda exploram mais as questões linguísticas dos textos, não dando espaço para o trabalho reflexivo e momento para que os próprios alunos formulem seus questionamentos. De acordo com Solé (1998), quando os alunos formulam questões pertinentes acerca do texto lido, significa que seu processo de leitura é mais eficaz.

Para Carmi Ferraz Santos e Márcia Mendonça (2007), os gêneros não deveriam ser trabalhados como “moldes” prontos a ser “preenchidos”, ou seja, deveriam ser desenvolvidos de forma a respeitar as características e variações de cada um, praticando-os de acordo com suas especificações. Entretanto, a unidade traz uma grande variedade de gêneros, mas pouca variedade de práticas leitoras, assim, muitos gêneros são trabalhados de forma semelhante, sem levar em consideração suas especificidades.

Seria pertinente que essas práticas fossem mais exploradas nas escolas, tentando definir os objetivos e funções dos textos. Quase sempre os livros didáticos trazem uma grande variação de tipos/gêneros textuais, como: tirinhas, contos, fragmentos de livros ou textos maiores, anúncios publicitários, poemas, peças teatrais, receitas, músicas, textos jornalísticos, textos informativos e teóricos entre tantos outros. Cada um desses gêneros exige que os alunos/leitores os utilizem de acordo com sua função, objetivos, estratégias e práticas, pois assim, a leitura é compreendida de forma mais proveitosa.

As aulas de leitura também poderiam ser práticas, assim como as aulas de laboratório. Por exemplo, se o livro didático traz uma receita, por que não trabalhar de forma prática? O professor poderia selecionar uma receita fácil que os alunos possam fazer no refeitório da escola, ou até mesmo dividir em grupos e pedir que eles façam em casa. Quando forem trabalhar os gêneros jornalísticos, por que não levar jornais e revistas reais para a sala de aula? Ou até mesmo utilizar computadores/celulares do laboratório de informática da escola para acessar sites de notícias para ler notícias e artigos que sejam de interesse dos alunos, fazendo o uso real desses gêneros.

Os gêneros literários, por exemplo, poderiam ser trabalhados de modo a desenvolver a produção artístico-cultural, oferecendo práticas como, espetáculos, ou até mesmo pequenas apresentações dentro das salas de aula. Os poemas poderiam ser declamados pelos alunos, desenvolvendo a leitura expressiva e não apenas lidos de forma individual/silenciosa como geralmente é. As peças teatrais poderiam ser encenadas. Os contos poderiam ser lidos como em um grupo de leitura, em que os alunos fazem a leitura oral expressiva e posteriormente discutem sobre a história lida; as cadeiras da sala poderiam estar dispostas em círculo, ou o professor poderia levar os alunos ao jardim/pátio da escola, de forma a mostrar aos alunos como praticar a leitura por deleite, em ambientes diversificados e agradáveis, priorizando o entretenimento.

Por fim, as práticas de leitura são inúmeras e podem ser exploradas de várias formas, utilizando de vários elementos, objetos e ambientes, trabalhando a criatividade, a cultura, a criticidade e o senso estético de alunos e professores, uma vez que as escolas podem oferecer uma ampla diversidade de ambiente e objetos de aprendizagem para o desenvolvimento das práticas de leitura pelos alunos.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé; **Aulas de português: encontro & interação**. 6. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, [1953] 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portal do MEC**. Brasília, 2018. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 de junho de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. Brasília, 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 15 junho de 2022.

CANO, Márcio Rogério de Oliveira. **O tratamento dado aos gêneros do discurso jornalístico em livros didáticos de língua portuguesa.** Dissertação. Pontifícia Universidade Católica - São Paulo, 2006.

CHARTIER, Roger; CAVALLO, Guglielmo. **A História da Leitura no Mundo Ocidental.** São Paulo: Ática, (2009).

DELMANTO, Dileta; CARVALHO, Laiz B. de. **Português: conexão e uso. Manual do professor.** Editora Saraiva, 2018.

FISCHER, Steven Roger. **História da leitura.** São Paulo: Unesp, 2006.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto. 2.** Ed. São Paulo: Contexto, 2008.

PRADO, Adélia. In: __. **Poesia reunida.** Rio de Janeiro: Record, 2015

ROJO, Roxane. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania.** Texto de divulgação científica elaborado para o Programa Ensino Médio em Rede, Rede do Saber/SEE-SP e para o Programa Ler e Escrever – Desafio de Todos, CENPEC/SMESP. SP: SEE-SP e SME-SP, p. 1-8, 2004.

SANTOS, Carmi Ferraz. MENDONÇA, Márcia. **Alfabetização e letramento: conceitos e relações.** 1reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** Porto Alegre: Penso, 1998.